

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Emotional intelligence and academic performance in undergraduate students

Martha Luz Páez Cala, M.S.*
José Jaime Castaño Castrillón, M.S.*

Resumen

El estudio tuvo como objetivo describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Participaron 263 estudiantes, a quienes se les aplicaron diversos instrumentos, entre ellos el cuestionario EQ-i de BarOn para medir la inteligencia emocional. Se encontró un cociente de inteligencia emocional promedio de 46,51, sin diferencias según género, pero sí para cada programa: 62,9 para Economía; 55,69 en Medicina; 54,28 en Psicología y 36,58 para Derecho. Se encontró correlación entre el valor de IE y nota promedio hasta el momento ($p = .019$), mayor para Medicina ($p = .001$), seguido de Psicología ($p = .066$); no se encontró relación en los otros programas. Se presenta un modelo de dependencia cúbica entre coeficiente de inteligencia emocional y rendimiento académico significativo para el total de la población de Medicina y Psicología. Así mismo se encontró dependencia significativa de este coeficiente con programa ($p = .000$) y semestre ($p = .000$), aunque esta última presenta tendencia clara solo para Medicina. Los resultados coinciden con los de otros estudios que encuentran correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento escolar, estudiantes, criterios de admisión escolar.

*Universidad de Manizales, Manizales (Colombia)

Correspondencia: Carrera 9 # 19-03, Manizales, Caldas, Colombia. Tel. 8879689. marthapaez315@yahoo.es

Abstract

The objective of this study was to describe emotional intelligence and to determine its relation to academic performance, and other demographic variables undergraduate students. 263 students participated in the study. Various instruments were used in the investigation including the EQ-I Questionnaire of Baron for the measurement of Emotional Intelligence. An average Emotional Quotient of 46.51 was found in this population. Differences were found between programs but not between genders. This differences observed in programs where of 62.9 for economy, 55.69 for medicine, 54.28 for psychology and 36.58 for law. A correlation was found between the value of the Emotional Quotient, and the average grade ($p=.019$), which was higher for Medicine ($p=.001$), and then for Psychology ($p=.066$), no correlation was found in other faculties. A cubic model of dependency was found between emotional quotient and academic performance, significant for the total population in the Medicine and Psychology faculties. Furthermore a significant dependency of this coefficient was found with program ($p=.000$) and academic term ($p=.000$), although the latter only shows a clear trend for Medicine. There is a correlation between emotional intelligence and academic achievement.

Keywords: emotional intelligence, school performance, students, school admission criteria.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) es un factor importante para el éxito académico, laboral y para la vida cotidiana en general (Goleman, 1998). Promover una manera inteligente de sentir, gerenciar las emociones y conjugarlas con la cognición propicia una mejor adaptación al medio (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). El cociente intelectual (CI) y el cociente emocional (CE), aunque son independientes, brindan una imagen más equilibrada de la inteligencia general (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Pérez-Pérez y Castejón (2006), Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) y Jiménez Morales y López-Zafra (2009) hallaron una relación entre la IE y el rendimiento académico e independencia entre la IE y el CI.

Es importante el diseño de currículos pedagógicos que enfatizan en los aspectos cognitivo, emocional e interaccional, ya que estos se asocian con el rendimiento académico, el ajuste psicológico y el desempeño laboral. El informe de Jacques Delors para la Unesco (1996) insiste en el aporte de la pedagogía a la construcción

del proyecto de vida personal y de sociedad desde cuatro pilares fundamentales: aprender a ser (dimensión ética), a conocer (dimensión del conocimiento), a hacer (dimensión de la praxis) y a convivir (interacción con otros).

La formación integral es pilar en la formación universitaria, con miras a un exitoso desempeño profesional y ciudadano (Morales, 2009). La educación debe contribuir a la formación emocional, de valores y autocuidado, asumido como “el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación” (Buitrón Buitrón & Navarrete Talavera, 2008, p. 1). Además, posibilita construir horizontes amplios y un mundo sociopolítico (Vargas, 2010) que implique habilidades para vivir en comunidad, como la confianza en el otro y el respeto a la pluralidad, características del constructo IE.

El desarrollo de las habilidades relacionadas con la IE ha demostrado tener una influencia positiva en las dimensiones social, académica y laboral (Palomera, Fernández-Berrocal &

Brackett, 2008; Bueno García, Teruel Melero & Valero Salas, 2005). Los alumnos emocionalmente inteligentes presentan mayor autoestima, ajuste, bienestar y satisfacción emocional e interpersonal, calidad de redes interaccionales, apoyo social y menor disposición para presentar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; igualmente, presentan grados menores de síntomas físicos, ansiedad y depresión. Ello incrementa su rendimiento escolar al afrontar adecuadamente situaciones de estrés académico, con menor consumo de sustancias adictivas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Inteligencia emocional y rendimiento académico

Durlack y Weissberg (2005), luego de analizar cerca de trescientas investigaciones, concluyeron que la educación socioemocional incrementa el aprendizaje académico. Según Goleman (1998), las aptitudes emocionales son más importantes para el éxito laboral que el intelecto y el conocimiento técnico, dado que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento.

El rendimiento académico no es la única variable asociada al éxito profesional, la prosperidad, el prestigio, la satisfacción y la calidad de vida (Angarita Arboleda & Cabrera Dokú, 2000), ya que se ha encontrado que la IE puede tener un mayor impacto en este aspecto, en comparación con el rendimiento académico (Marín Sánchez, Infante Rejano & Troyano Rodríguez, 2000). La IE se vincula con el control emocional, la habilidad para negociar (Petrides & Furnham, 2000), la automotivación, la persistencia, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales. Además es un componente básico en el liderazgo, la estabilidad y la flexibilidad emocional, la capacidad de adaptación y el manejo de la frustración e incertidumbre (Bermúdez, Alvarez & Sánchez,

2003); por esto, se puede convertir en un factor que predice el buen desempeño en contextos educativos y laborales (Bar-On, 2004).

Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda (2008) evidenciaron la relación entre IE, rendimiento académico, bienestar psicológico, relaciones interpersonales y el surgimiento de conductas disruptivas. Concluyen que el déficit en habilidades de IE afecta a los estudiantes dentro y fuera del aula, especialmente en cuatro áreas: rendimiento académico, bienestar y equilibrio emocional, en cuanto a establecer y mantener la calidad en las relaciones interpersonales y en el surgimiento de conductas disruptivas. Así, los universitarios con mayor IE reportan menor grado de síntomas físicos, depresión, ansiedad social y mayor empleo de estrategias de afrontamiento activo en la solución de problemas (Salovey, Stroud, Woolery & Epel, 2002), e igualmente presentan mayor número de relaciones significativas positivas y potencial resiliente (Mikulic, Crespi & Cassullo, 2010).

Este panorama contrasta con la formación tradicional que enfatiza las habilidades académicas dejando de lado los componentes de la IE (Duarte Duarte, 2003). Varios estudios destacan la importancia de controlar variables como la inteligencia general y algunas características de personalidad (Fernández-Berrocal, & Extremera, 2006; Pena & Repetto, 2008), basándose tal vez en la estrecha relación que se da entre el rendimiento académico, las habilidades sociales y la calidad de vínculos interpersonales (Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006), dado que los estudiantes con tendencias impulsivas y déficit en el control emocional presentan dificultades de adaptación al medio social en general, tanto en los contextos académicos como en su vida laboral.

Con base en lo anterior, y la estrecha relación entre IE y el quehacer profesional (Zeidner,

Matthews & Roberts, 2004), se propuso este estudio con el objetivo de describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

Estudio analítico de corte transversal, con una población de 3209 estudiantes regulares de todos los programas diurnos de pregrado de la Universidad de Manizales, matriculados en el 2° semestre del año 2012. Teniendo en cuenta una frecuencia esperada del 50 %, una peor frecuencia aceptable del 45 % y al 95 % de nivel de significancia, la muestra escogida fue de 343 estudiantes. Número muestral que se calculó empleando la utilidad Statcalc del programa Epiinfo 3.3 (Centers for Disease Control and Prevention, CDC); esta muestra se recolectó durante el 2° semestre del año 2012 mediante muestreo probabilístico estratificado por programa y género.

Posterior a la recolección de información se calculó el α de Cronbach para el cuestionario de BarOn, para todos los estudiantes y por programa; este α total fue de 0,697, que se considera bajo. Por ello se procedió a la exclusión de programas, inicialmente con Mercadeo y la Licenciatura en Inglés, puesto que sus α resultaron ser incalculables. Para los restantes se decidió excluir a todos aquellos que presentaron una α menor de 0,6 exceptuando Medicina, por considerarlo de importancia para la universidad. Finalmente se excluyó Contaduría Pública, Educación Preescolar y Tecnología Informática, luego de lo cual el α de Cronbach quedó en 0,757. Igualmente se requirió excluir por códigos repetidos o inexistentes, lo cual arroja una muestra final de 263 estudiantes.

Instrumentos

Cuestionario de BarOn: muy empleado para medir IE. Consta de 117 preguntas divididas en 5 fac-

tores y 15 subescalas; la expresión de sus resultados es análoga a la de la inteligencia cognitiva clásica. Fue desarrollado por Bar-On en 1997 y validado por Regner (2008), con una muestra de población argentina; Ugarriza (2001) lo aplicó a una población de Lima metropolitana y López Munguía (2008) lo empleó para predecir el rendimiento académico en universitarios de Lima. En esta investigación se utiliza para el cálculo de factores, subescalas y totales las definiciones presentadas por López Munguía (2008). Para calcular el cociente de inteligencia emocional se emplea el baremo propuesto por Ugarriza (2001).

Procedimiento: con las variables mencionadas, se diseña un instrumento que se aplica a la muestra seleccionada durante el segundo semestre del 2012, luego de la prueba piloto efectuada sobre el 5 % de la población. Según principios éticos universalmente aceptados, se elabora un consentimiento informado que se anexa a todos los instrumentos. El proyecto fue aprobado por la Coordinación Central de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Manizales.

Análisis estadístico

Las variables medidas en escala nominal se despliegan mediante tablas de frecuencia, y las de escala razón o intervalo, mediante promedios y desviaciones estándar. La relación entre variables medidas en escala nominal y de razón se probó mediante prueba t o análisis de varianza según el caso. Para probar la relación entre variables medidas en escala razón se emplean coeficientes de correlación de Pearson. Se efectúa una estimación curvilínea para nota promedio en función de EQ. Todos los análisis de estadística inferencial se ejecutan con una significancia $\alpha = 0,05$. Los análisis estadísticos de efectúan empleando los programas estadísticos IBM SPSS 20 (IBM Corporation) y el Epiinfo versión 3.5.1 (CDC).

RESULTADOS

Por las razones ya explicadas, la muestra final es de 263 estudiantes. En un 58,6 % (lc95 %: 52,3 % - 64,6 %) la población es de género femenino, de 20,9 años en promedio, el 38,4 % (lc95 %: 32,5 % - 44,6 %) de estrato social 3, en un 64,8 % (lc95 %: 58,6 % - 70,5 %) procedentes de Manizales y de otras 43 procedencias diferentes. Pertenecían al programa de Derecho el 33,5 % (lc95 %: 27,8 % - 39,5 %). cursaba 2º semestre el 11,8 % (lc95 %: 8,2 % - 16,3 %), y se procura que la población esté uniforme-

mente repartida entre semestres. El 24,2 % (lc95 %: 19,2 % - 29,9 %) ingresa en el año 2010, y el 51,7 % (lc95 %: 45,5 % - 57,9 %) en el 2º semestre.

La tabla 1 muestra los valores de las variables de rendimiento académico (promedio aritmético de las materias cursadas hasta el momento por el estudiante), los factores del cuestionario de BarOn y el cociente emocional (EQ) (figura 1). El cuestionario de BarOn presenta un α de Cronbach de 0,757.

Tabla 1. Variables cuantificadas en la población de estudiantes de la Universidad de Manizales, Colombia, que participó en el estudio sobre inteligencia emocional y rendimiento académico

Parámetros	Nota	CEintra	CEinter	CEada	CEmanten	CEestagen	EQ
Válidos	260	263	262	261	263	263	263
Promedio	3,61	-1,16	35,86	-19,9	-22,69	25,77	46,51
LC95% LI	3,54	-3,56	34,36	-21,16	-23,71	24,47	44,19
LC95% LS	3,68	1,23	37,36	-18,64	-21,68	27,97	48,82
Des. Est.	0,55	19,75	12,32	10,36	8,36	10,73	19,04

Ceintr: cociente emocional intrapersonal, Ceinter: cociente emocional interpersonal, Ceada: cociente emocional de adaptabilidad, Cemanten: cociente emocional manejo de tensión, Ceestagen: cociente emocional del estado de ánimo general, EQ: cociente de inteligencia emocional.

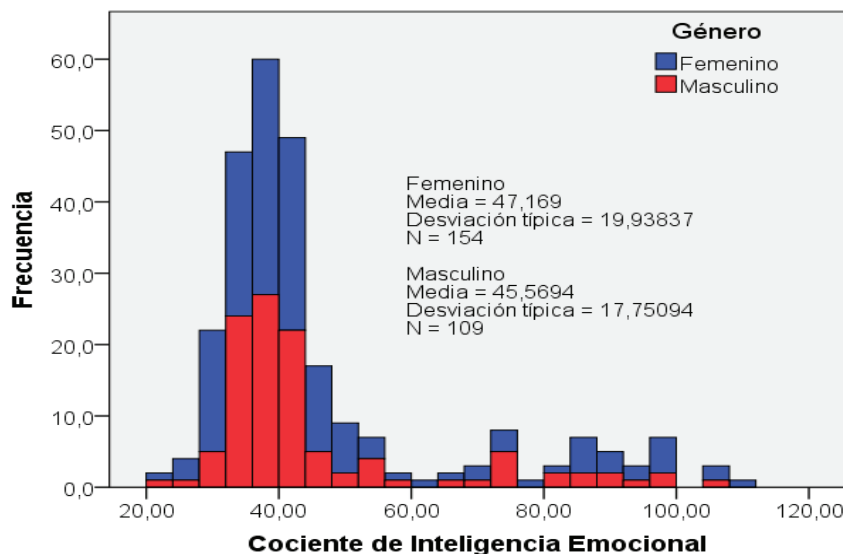


Figura 1. EQ, discriminado por género, en los estudiantes de la Universidad de Manizales participantes en el estudio

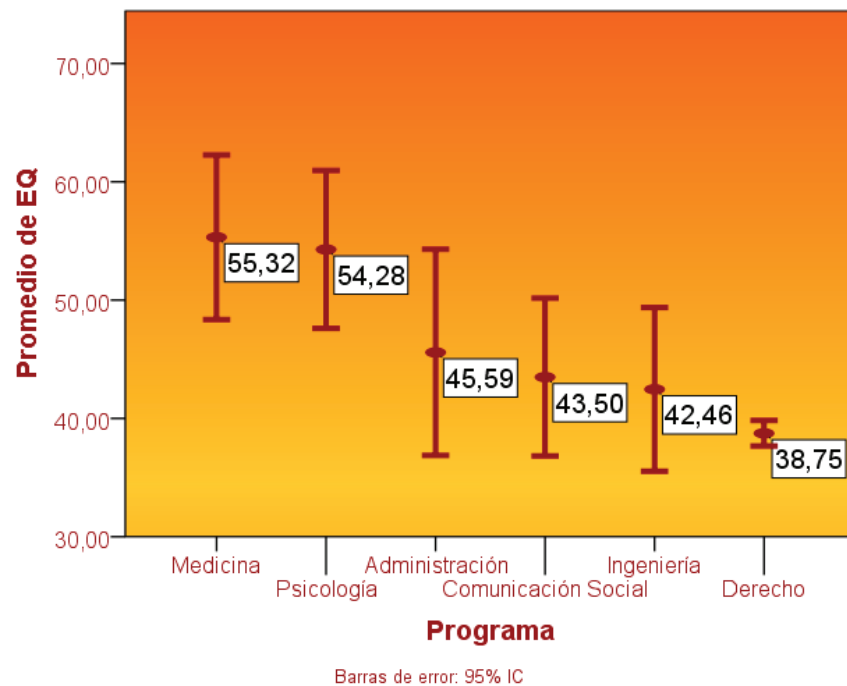


Figura 2. Relación entre cociente de inteligencia emocional y programa académico para los estudiantes de la Universidad de Manizales que participaron en el estudio

Relación entre variables

Mediante análisis de varianza se prueba la relación entre CEintra, CEinter, CEadapt, CEmanten, CEestagen, CETotal y EQ con las variables programa y semestre. La tabla 2 muestra los resultados para EQ. Referente al cálculo de los factores de la IE con relación a los programas, es necesario descartar el de Economía por presentar un Intervalo de confianza al 95 %, muy alto con relación a los demás. Los valores correspondientes a este programa se incluyen en la tabla solo por información. El EQ resultó mayor para Medicina, con 55,69 (figura 2), seguida de Psicología, con 54,28, y en último lugar Derecho, con 38,58. Se observa que la prueba de Duncan

de discriminación de promedios empleada, coloca a Medicina y Psicología en un grupo y en el otro grupo se ubican Administración, Comunicación Social, Ingeniería y Derecho. En relación con el semestre, se encuentra relación significativa pero sin tendencia clara, excepto en Medicina, donde el EQ de los estudiantes de los semestres de clínicas es significativamente superior al de los estudiantes de los semestres correspondientes a ciencias básicas (figura 3).

Mediante el procedimiento de correlaciones de Pearson se prueba la relación entre la edad y los parámetros de IE. Solo se encuentra relación significativa ($p=0,015$) entre edad y la escala CEadaptabilidad.

Tabla 2. Resultados del análisis estadístico de relación entre EQ, programa y semestre

	Nivel	N	EQ
Programa	Economía	4	62,90
	Medicina	54	55,69
	Psicología	43	54,28
	Administración	8	45,59
	Com. Social	36	43,5
	Ingeniería	19	42,46
	Derecho	86	38,58
	P	0,000	
Semestre	8	30	58,07
	6	27	55,59
	9	18	53,14
	7	28	46,52
	2	31	46,51
	3	30	44,38
	4	29	41,74
	1	29	39,38
	10	10	39,29
	5	28	38,69
	P	0,000	

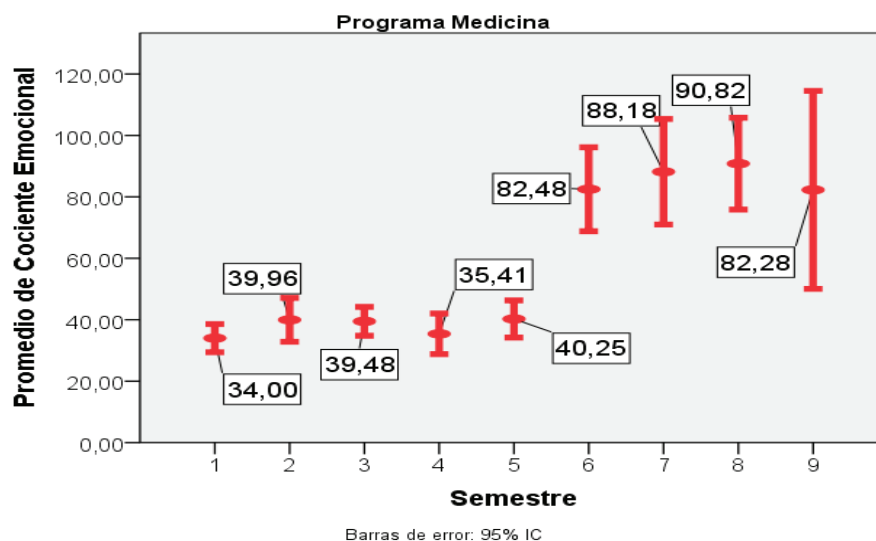
**Figura 3.** Variación del cociente emocional por semestre para estudiantes del programa de Medicina de la Universidad de Manizales, Colombia, participantes en el estudio

Tabla 3. Correlaciones entre los parámetros de IE y nota promedio para los estudiantes de la Universidad de Manizales participantes en el estudio.

Nota promedio	EQ	CE intrapersonal	CE interpersonal	CE adaptabilidad	CE manetension	CE estanimgen
Total	0,145**	0,108***	0,118***	0,116***	0,139**	0,084
Administración	-0,12	-0,115	-0,127	-0,032	0,229	0,78
Comunicación social	0,269	0,195	0,283	0,251	0,121	0,083
Derecho	-0,079	-0,059	-0,032	-0,019	0,19	-0,163
Economía	0,505	0,438	0,445	0,662	0,564	0,492
Ingeniería	0,013	-0,025	-0,045	-0,241	0,283	0,046
Medicina	0,435*	0,352*	0,378*	0,387*	0,445*	0,444*
Psicología	0,283**	0,278**	0,124	0,278**	0,221	0,207

* La correlación es significativa al nivel 0,01, ** La correlación es significativa al nivel 0,05. *** La correlación es significativa al nivel 0,1.

Tabla 4. Parámetros para el modelo cúbico de ajuste de la nota promedio, total y para cada programa, en estudiantes de la Universidad de Manizales participantes en el estudio

Nota promedio	R ²	P. regresión	P de EQ	Coefficiente EQ	P de EQ ²	Coefficiente de EQ ²	P de EQ ³	Coefficiente de EQ ³
Total	0,978	0,000	0,000	0,189	0,000	-0,003	0,000	1,558x10 ⁻⁵
Administración	0,997	0,000	0,000	0,233	0,001	-0,005	0,000	2,725x10 ⁻⁵
Comunicación Social	0,976	0,000	0,000	0,176	0,000	-0,003	0,005	1,319x10 ⁻⁵
Derecho	0,978	0,000	0,000	0,272	0,035	-0,006	0,187	4,686x10 ⁻⁵
Economía	0,998	0,002	0,005	0,098			0,020	-9,821x10 ⁻⁶
Ingeniería	0,927	0,000	0,029	0,165	0,377	-0,002	0,643	9,925x10 ⁻⁶
Medicina	0,987	0,000	0,000	0,164	0,000	-0,002	0,000	1,176x10 ⁻⁵
Psicología	0,993	0,000	0,000	0,219	0,000	0,004	0,000	2,231x10 ⁻⁵

Relación entre IE y rendimiento académico

Se toma como medida de rendimiento académico el promedio aritmético total de las materias cursadas hasta el momento por el estudiante. La tabla 3 muestra las correlaciones de Pearson encontradas entre los parámetros de IE, y la nota promedio total y por programa. Se observan relaciones significativas en la nota promedio total al nivel $p < 0,05$, en unos casos, y al nivel $p < 0,1$, en otros, con EQ al nivel $p < 0,05$ (figura

4). Referente a los programas, se encuentra correlación significativa en Medicina al nivel $p < 0,01$ en todas los parámetros de IE. En Psicología se encuentra correlación significativa al nivel $p < 0,1$ en EQ y algunas otras escalas.

Estimación curvilínea de rendimiento académico en función de EQ

Se intenta efectuar diversas estimaciones curvilíneas de nota promedio en función de EQ. La curva que muestra mejor poder explicativo es

el modelo cúbico sin término independiente. Según la tabla 4, los programas que tienen el modelo, así como los coeficientes de los tres términos de la regresión significativos, son:

Total, Administración, Comunicación Social, Medicina y Psicología. La figura 5 presenta este ajuste para Medicina, que resulta ser el mejor.

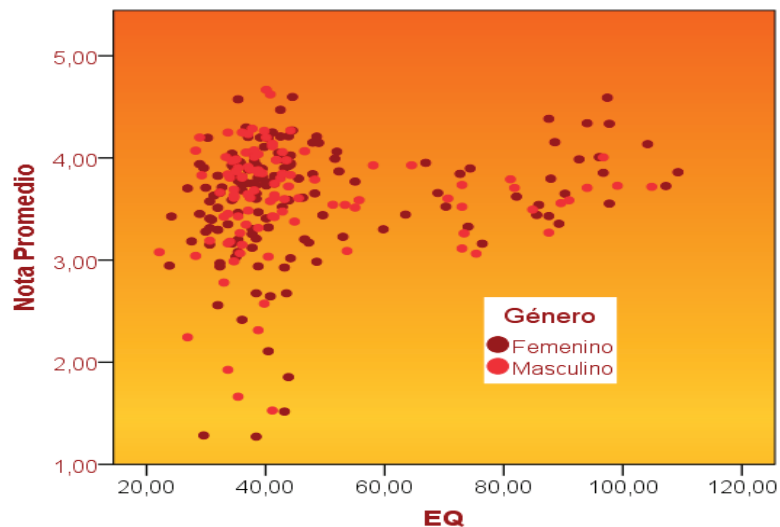


Figura 4. Relación entre EQ y nota promedio para estudiantes de la Universidad de Manizales

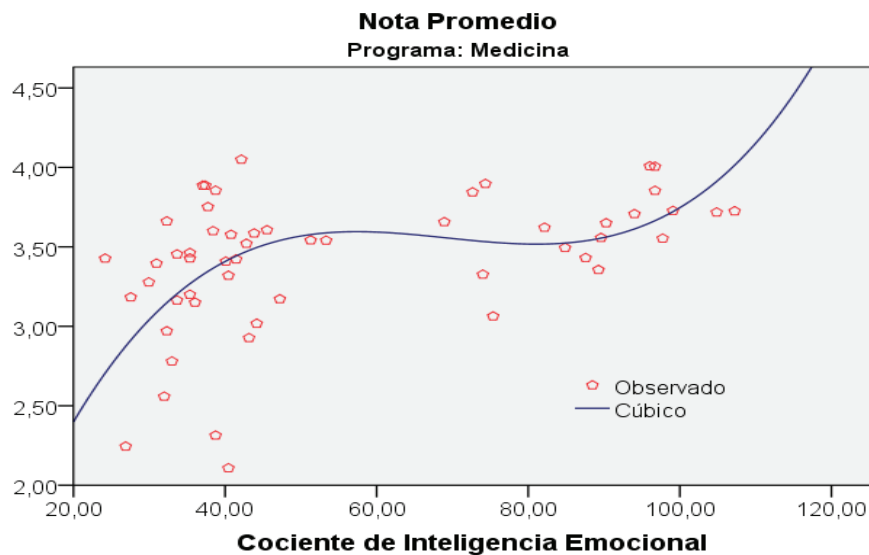


Figura 5. Estimación cúbica de nota promedio en función del coeficiente de IE, para la población de estudiantes del programa de Medicina participantes en el estudio

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo el objetivo de describir la inteligencia emocional y determinar su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La población estudiada presenta un EQ general con valores inferiores a los reportados por otros investigadores. Por ejemplo, López Munguía (2008), en un estudio semejante con 2924 estudiantes de una universidad pública de Lima, en su mayoría de baja condición socioeconómica, y una muestra de 236 estudiantes de cuatro facultades (Ingeniería, Finanzas, Salud y Humanidades), empleó el mismo instrumento de BarOn y refiere hallazgos de IE en nivel adecuado en el 36 % de esa población, también con cifras promedio en los factores Intrapersonal, Interpersonal, Estado de Ánimo General y un nivel muy bajo en los factores de Adaptabilidad y Manejo de la Tensión. El 28 % tenía un EQ muy bajo; 29,7 % bajo; 4,7 % alto y únicamente el 1,7 % muy alto. Valores bastante diferentes a los obtenidos en el presente estudio, en el que se observan niveles más bajos de EQ: 85,4 % con EQ muy bajo, solo un 8,8 % adecuado y 5,7 % bajo.

Igualmente, con estudiantes universitarios de la Universidad Andina de Cuzco, Torres (2004) reporta cifras adecuadas de IE en el 51,63 %. Prieto-Rincón, Inciarte-Mundo, Rincón-Prieto y Bonilla (2008) emplearon la prueba del coeficiente emocional de Boeck y Martin, forma abreviada de la prueba de IE de Goleman, para analizar a 93 estudiantes de tercer año de Medicina de la Universidad del Zulia. La puntuación media fue de 77,68 y el mayor grupo de estudiantes, 43,01 %, se ubicó en una IE superior al promedio. Ugarriza (2001) presentan en su estudio valores normativos para población peruana de un EQ de 64,62 para hombres de 16 a 18 años y de 68,97 para mujeres en el mismo rango de edad, bastante más altos ambos que

los obtenidos en la presente investigación, de 47,17 para mujeres y 45,57 para hombres.

Referente a este valor, relativamente bajo, encontrado en la presente investigación, Fernández-Berrocal y Extremera (2004) plantean cuatro factores asociados a la escasa IE: deficiente nivel de bienestar y ajuste en los estudiantes; surgimiento de conductas disruptivas e incremento de factores de riesgo personales y sociales; disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales y, por último, descenso en su rendimiento académico.

En relación con el cuarto factor, que atañe al rendimiento académico, los autores de este estudio adicionan un quinto, el descenso en las exigencias académicas, acorde a lo que planteó Valenzuela Carreño (2007) durante el desarrollo de una investigación doctoral acerca del impacto de una intervención sobre variables motivacionales, ya que durante el proceso evidenciaron una repentina baja en la exigencia académica por parte de docentes de sexto año de educación básica. Al respecto, Valenzuela plantea que un decremento importante en la exigencia genera un efecto negativo sobre el logro académico y la atribución al esfuerzo. Es decir, este decremento se constituye en un potente indicador de la escasa preponderancia del esfuerzo, el cual, al perder relevancia como atribución del logro académico, genera decremento en la responsabilidad por el éxito o fracaso.

En general, el EQ presenta dependencia significativa con el programa académico y con el semestre ($p = 0,000$). La variable semestre presenta una oscilación al ascender de los semestres inferiores a los superiores; en conjunto, solo en Medicina el EQ presenta un valor significativamente mayor en el ciclo clínico que en el ciclo básico. Mediante el coeficiente de correlación de Pearson, se encuentra relación significativa entre el EQ y el rendimiento académico, definido

como nota promedio hasta el momento, para la población general ($p = 0,019$). Esta dependencia en la población general se debe especialmente a la dependencia en el programa de Medicina ($p = 0,001$) y, en menor medida, a la dependencia en el programa de Psicología ($p = 0,066$). El resto de programas no presentan dependencia en lo absoluto entre EQ y rendimiento académico.

Se presenta como modelo de dependencia de rendimiento académico y EQ una forma cúbica, escogida como la de mejor ajuste entre varias intentadas. Para el total, la regresión es significativa, y también los tres coeficientes; igualmente para Medicina y Psicología. La figura 5 presenta el ajuste para Medicina, donde se evidencia que es bastante bueno, más no completo.

En el análisis por facultades, López Munguía (2008) identifica diferencias significativas entre facultades únicamente en las subescalas intrapersonal e interpersonal. En la presente investigación, según se observa en la tabla 5, se encuentra diferencia significativa entre programas para EQ y todos los factores. Reboredo-Santes, Mazadiego-Infante y Ruiz-Carús (2012) realizaron una investigación con una muestra aleatoria de 100 estudiantes, 66 mujeres y 34 hombres, 25 estudiantes de cada facultad de las carreras de Enfermería, Odontología, Medicina y Psicología de la Universidad Veracruzana de Poza Rica. Para ello emplean el TMM-S 24 que evalúa atención, reparación emocional y claridad de emociones, e identifican las diferencias por facultad: los estudiantes de Odontología presentan los mayores puntajes; los autores no profundizan en estas diferencias encontradas.

Castejón, Cantero y Pérez (2008) efectúan un estudio en 608 estudiantes de la Universidad de Alicante de diferentes áreas: ciencias jurídicas, sociales, educación, humanidades, ciencia y tecnología, y área de la salud. Emplearon dos instrumentos: el TMMS-24 y el EQ-i de BarOn (el

mismo empleado en la presente investigación). En el estudio se presenta una indescifrable forma de plantear los resultados del cuestionario de BarOn, con notas de 1 a 5. Se identifica, con base en esta puntuación, que ciencias jurídicas es el área que más presenta IE (4,05), seguida de ciencias sociales (3,91) y, por último, salud (3,74) ($N = 12$). Análogamente al presente estudio entre áreas, encuentran una diferencia significativa ($p = 0,001$). Para analizar esta situación, los autores citan a Relly (2005, como se cita en Castejón, Cantero & Pérez, 2008), quien afirma que la IE es relevante para constituirse en un abogado eficiente, dado que las competencias interpersonales son básicas en las habilidades para negociar, donde más importante que la palabra pueden ser los sentimientos. Igualmente destacan la relevancia de las competencias socioemocionales en la resolución de conflictos.

Los autores del presente estudio consideran que lo mismo se aplicaría a estudiantes de Medicina. Entre mayor capacidad tenga un médico para establecer empatía con sus pacientes y ser sensible a su perspectiva, mayor será su capacidad de entender sus síntomas y, por tanto, más acertado será su diagnóstico. Entre mayor credibilidad le genere su médico tratante y mejor sea el vínculo, más garantía de adherencia al tratamiento. Como afirma Guzmán (2006), “El paciente no solo debe recibir un tratamiento; debe recibir ayuda, apoyo y optimismo al momento de enfrentar su enfermedad”. Afirmaciones análogas pueden darse para el caso de estudiantes de Psicología. A través de la historia, los grandes médicos se caracterizan por su amor desbordante a la humanidad. Por estas razones se explicaría el mayor EQ encontrado en estudiantes de Medicina ($EQ = 55,69$). Igualmente, en el estudio de Castejón, Cantero y Pérez (2008), eran pocos los estudiantes de ciencias de la salud, comparados con otras facultades, lo que puede incidir en que la muestra de Castejón no sea representativa.

Referente a la relación entre IE y rendimiento académico, el estudio de López Munguía (2008) presenta coincidencias con la presente investigación; mediante coeficientes de correlación de Pearson, identifica una relación significativa entre rendimiento académico, EQ y los factores intrapersonal, interpersonal y estado de ánimo. En el presente estudio se encontró correlación entre rendimiento académico, EQ y todos los factores, excepto estado de ánimo (tabla 3). Por ser, en el presente estudio, el valor de EQ dependiente del programa, también en la correlación con rendimiento académico existen considerables diferencias entre programas. Para Medicina, por ejemplo, las correlaciones son con EQ y todos los factores, correlaciones significativas al nivel $p < 0,01$; para el programa de Ingeniería ninguna es significativa, y para Psicología, solo EQ, y los factores intrapersonal y adaptabilidad a un nivel de significancia muy bajo ($p < 0,1$).

Pérez-Pérez y Castejón (2006 y 2007), en su investigación con 250 estudiantes de la Escuela Politécnica Superior de Alicante (España) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante estudiaron, mediante diferentes instrumentos, la IE, el coeficiente de inteligencia CI, y algunas variables referidas al rendimiento académico. No encontraron correlación entre IE y CI, como era de esperarse, pues son dos aspectos diferentes, pero complementarios del ser humano. Tampoco encontraron relación significativa entre el CI y las variables de rendimiento académico. Sin embargo, estas relaciones sí fueron significativas para el caso de la IE. Para medir la IE emplearon el cuestionario TMMS24 y el de Schutte; como medidas de rendimiento académico tomaron el número de asignaturas aprobadas hasta el momento y la nota promedio. Como metodología de análisis estadístico emplearon los coeficientes de correlación de Pearson. Aunque en este estudio no se encontró relación entre las medidas de rendimiento

académico y CI, es de esperarse que en un adecuado rendimiento académico intervengan ambos aspectos, la inteligencia cognitiva y la emocional, como aspectos independientes pero complementarios.

Parker et al. (2004) trabajaron con una población de 372 estudiantes de primer año en una Universidad de Ontario (Canadá); aplicaron el cuestionario EQ-i: Short (forma corta de 55 preguntas del cuestionario de BarOn, EQ) para establecer la IE y, al final del año, correlacionaron estos valores con el registro académico de cada estudiante y con notas de su desempeño escolar, análogo al presente estudio; para esta comparación emplearon coeficientes de correlación de Pearson. Identificaron que, para toda la población, las notas del primer año correlacionan ($p < 0,05$) con los factores intrapersonal, de adaptabilidad, manejo de estrés y el puntaje de inteligencia emocional según el EQ-i: Short. Las notas provenientes de secundaria no correlacionan con nada. Además de las mencionadas, el otro factor del cuestionario de IE es la escala interpersonal. Los factores señalados tienen correspondencia con los del cuestionario de BarOn empleado en la presente investigación.

También comentan Pena y Repetto (2008) que diversos autores, y mediante diferentes instrumentos, concluyen que, con muestras universitarias y de secundaria, se confirma una relación moderada pero significativa de los factores de la IE que inciden en el rendimiento académico en estos estudiantes, aun cuando se controle la incidencia de la tradicional inteligencia psicométrica (Pérez Pérez y Castejón, 2006; Pérez Pérez y Castejón Costa, 2007).

Al respecto, los autores de la presente investigación consideran que no es posible predecir el rendimiento académico solo con el valor de la IE. En el adecuado rendimiento académico inciden diversos factores y no puede expli-

carse solo por la IE, aunque este sí es uno de los factores a tener en cuenta. Existen otros, como la inteligencia cognitiva tradicional y el rendimiento académico previo, entre otras variables. Además, el peso de un factor depende del programa al cual pertenezca el estudiante; claramente la IE será más relevante en Medicina y Psicología, dado que cotidianamente el ejercicio profesional implica relacionarse con personas desde una postura cercana, sensible y comprensiva; por ello, el grado de habilidad que tengan para establecer y conservar esos vínculos será determinante en su éxito profesional. A diferencia de programas como ingenierías, y más acentuado en profesiones de las ciencias naturales, como la física y la química, para un adecuado ejercicio de su disciplina estos profesionales no se relacionan cotidianamente con personas, sino con equipos, con objetos. En este caso, una IE adecuada no es tan relevante. En los resultados de la presente investigación este hecho se refleja muy bien.

La naturaleza multicausal del adecuado rendimiento académico está muy bien establecida en el estudio de Kaufman, Agars y López-Wagner (2008), con una población de 315 estudiantes no graduados de una universidad, cuyo nombre no menciona, con una población de 14 000 estudiantes, la mayoría en desventaja económica. Como es típico en los estudios norteamericanos, el artículo trae una concienzuda explicación de las diferencias raciales de la población, muy importantes para ellos, pero de escasa importancia en el ámbito colombiano.

Estos autores tratan de explicar las notas promedio obtenidas por los estudiantes en el primer cuarto de año, en función de varios factores. Los puntajes GPA obtenidos en la secundaria (semejante a los resultados del examen del ICFES para estudiantes de secundaria en Colombia) y el nivel de educación de los padres, son dos variables que constituyen un 10 % de la varianza del

desempeño universitario ($p = 0,001$). Después introducen variables que miden la motivación intrínseca y extrínseca del estudiante (provenientes de la escala de motivación-orientación de Kaufman y Agars) y 5 factores de personalidad que provienen de la versión de 50 preguntas del cuestionario internacional de medida de la personalidad (IPIP): extroversión, complacencia, escrupulosidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia. Estas 7 variables conllevan a otro 6 % de explicación de la varianza de las notas promedio del primer cuarto el año ($p = 0,03$). En el modelo final, 4 variables presentan significancia estadística: los GPA de la secundaria, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la escrupulosidad. Llama la atención en este modelo la introducción de los GPA (el equivalente a las pruebas del ICFES colombianas para que los estudiantes accedan a la educación universitaria).

En un estudio anterior de uno de los autores (Castaño Castrillón, 2008), se encuentra que los resultados del examen ICFES se constituyen en predictores de buen rendimiento académico durante los estudios universitarios, y la razón para ello está claramente expresada en la discusión del artículo de Castaño (2008). Indudablemente, y como lo establece claramente la investigación de Kaufman, Agars, y López-Wagner (2008), no son el único predictor.

Los factores que inciden en los altos niveles de IE no son muy específicos: entre ellos se incluyen los ambientes educativos, la cohesión en los vínculos parentales, la expresión de sentimientos y un afrontamiento más adaptativo y que propicia el bienestar emocional (Páez, Fernández, Campos, Zubieta & Casullo, 2006).

Dada la evidencia sobre los aspectos motivacionales y actitudinales como factores predictores para el fracaso académico, con igual o mayor riesgo que los aspectos cognitivos o intelectuales

(Marín Sánchez et al., 2000), puede afirmarse que la IE se suma a las habilidades cognitivas, no solo como un potencial predictor del equilibrio psicológico de los estudiantes, sino también de su logro escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Sumado a ello, Extremera, Duran y Rey (2007) consideran que sería un factor amortiguador de los estresores académicos, lo que a su vez propicia mayor dedicación hacia el aprendizaje.

El cambio de paradigma en la educación en las últimas décadas acentúa el asumir al ser humano como integral, lo que implica la necesidad de una formación completa que enfaticé, además del desarrollo cognitivo y la adquisición de conocimientos, aspectos interaccionales y afectivos. Procesos necesarios, dado el contexto social en que se presentan crisis de valores, incremento de reacciones violentas, intolerancia, deficiente motivación y disciplina, condiciones que permean los escenarios formativos y presionan para replantear los objetivos del sistema de educación en los diversos niveles.

Como experiencias interesantes, en el Reino Unido se ofrecen cursos a los directores de primaria, secundaria y educación especial para promover sus aptitudes emocionales e incrementar la actitud y nivel académico de sus estudiantes. Igualmente, en Estados Unidos se implementa una estrategia alternativa para promover la educación emocional, al integrar las enseñanzas sobre sentimientos y relaciones personales dentro de las asignaturas ordinarias y a manera de contenidos transversales.

En este sentido, es pertinente un estudio realizado por Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach y Cortada (2006) con 277 profesores de la Universidad de Girona. Mediante un cuestionario, los docentes valoraron la importancia de algunas competencias en la formación académica que imparten y los medios preferenciales para ello. Se evidencia una aceptación positiva

de la formación de competencias genéricas, aunque es notoria la reticencia a integrarlas en el currículum, lo cual los investigadores atribuyen a deficiencias en su propia formación docente. Como conclusión, los autores del estudio concluyen que educar la IE es una labor necesaria en los contextos universitarios.

Otro aspecto importante para destacar es que, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, que subraya la influencia determinante que tiene el valor del EQ en el rendimiento académico, especialmente en estudiantes pertenecientes a Medicina, y en menor grado a Psicología, sería necesario la inclusión del EQ en los procesos de admisión a estos dos programas. Es decir, no solo debería tenerse en cuenta los resultados del examen ICFES, sino también una valoración de la EQ de los aspirantes.

Como menciona Castaño Castrillón (2008), los resultados del examen ICFES son importantes predictores de rendimiento académico en la universidad, dado que son una medida de adecuado rendimiento académico en un proceso educativo anterior; es decir, no hay mejor predictor de buen rendimiento académico presente que el buen rendimiento académico pasado. Los autores plantean que teniendo en cuenta estos dos aspectos, junto con una entrevista, se llegaría a un buen proceso de selección para los programas de Medicina y Psicología.

La mayor limitación que tuvo el estudio fue la escasa colaboración de decanos, directores de programa, docentes y estudiantes, lo que obligó a excluir algunos programas del estudio.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés en relación al tema tratado en el artículo.

Fuentes de financiación

Universidad de Manizales.

REFERENCIAS

- Anadón Revueta, Ó. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13.
- Angarita Arboleda, C. & Cabrera Dokú, K. (2000, enero-julio). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 5, 1-29.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description, and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Univ Psychol*, 2(1), 27-32.
- Bueno García, C., Teruel Melero, M. P. & Valero Salas, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de Magisterio. La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
- Buitrón Buitrón, S. & Navarrete Talavera, P. (2008, diciembre). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4775388>.
- Castano Castrillón, J. J. (2008, diciembre). Correlación entre criterios de admisión y desempeño académico, en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales (Colombia). *Archivos de Medicina*, 8(2), 134-148.
- Castejón, J. L., Cantero M. P. & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362.
- Contreras, F., Barbosa, D. & Espinosa, J. C. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Perspect Psicol*, 6(1), 65-79.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J. & Pérez, A.M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *PsiCarib*, 22, 110-135.
- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Chavarri, R. (2007). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería* (tesis de magíster). Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Unesco, Santillana.
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.
- Durlak, J. A. & Weissenberg, R. P. (2005). A major meta-analysis of positive youth developmental programs. *Invited presentation at the Annual Meeting of the American Psychological Association*. Washington, D.C.
- Extremiera, N., Durán, A & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de Burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 342, 239-256.
- Extremiera, N. & Fernández-Berrocal. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremiera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

- Extremera, N. & Fernandez-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2011). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Fariña, F., Arce, R. & Novo, M. (2008). Vecindad y factores comunitarios: Efectos en conducta desviada y competencia social. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 78-84.
- Fernández-Abascal, E. & Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2-3), 247-260.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz Aranda D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N. & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guerra, E. (1993). *Estudio del clima social y familiar del adolescente y su influencia en el rendimiento académico* (tesis de licenciatura en psicología). Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú.
- Guzmán, F. (2006). Relación médico-paciente. De cara a la Bioética. *Concienciactiva*, 11, 83-101.
- Jiménez Morales, M. I. & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kaufman, J.C., Agars, M.D., Lopez-Wagner M.C. (2008). The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution. *Learning and individual differences*, 18, 492-496.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Londoño, N. H., Henao-López, G. C., Puerta, I. C., Posada, S., Arango, D. & Aguirre-Acevedo, D. C. (2006). Propiedades psicométricas y validación de la escala de estrategias de coping modificada (EECM) en una muestra colombiana. *Univ Psychol*, 5(2), 327-349.
- Lopes, P. N., Salovey, P. & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- López-Jiménez, T., Barrera-Villalpando, M. I., Cortés-Sotres, J. F., Guines, M. & Jaime M. (2011). Funcionamiento familiar, creencias e inteligencia emocional en pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo y sus familiares. *Salud Mental*, 34, 111-120.
- López Munguía, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (tesis de magíster en Psicología con mención en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Marín Sánchez, M., Infante Rejano, E. & Troyano Rodríguez, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivaciones e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Martínez-González, A. E., Piqueras-Rodríguez, J. A., Inglés, S. & Cándido, J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1-24.
- Martínez-González, J. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18), 1-12.

- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Univ Psychol*, 11(4), 1263-1275.
- Mikulic, I. M. (2007). *Calidad de vida: aportes del inventario de calidad vida percibida y del inventario de respuestas se afrontamiento a la evaluación psicológica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Mikulic, I. M. & Crespi, M. C. (2008, enero-diciembre). Adaptación y validación del inventario de respuestas de afrontamiento de Moos (CRI-A) para adultos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 305-312. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100030&lng=es&nrm=iso.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C. & Cassullo, G. L. (2010, enero-diciembre). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862010000100061&lng=es&nrm=iso.
- Morales-Ruiz, J. C. (2009). Formación integral y profesionalismo médico. *Educ Med*, 12(2), 73-82.
- Ongarato, P., De la Iglesia, G., Stover, J. B. & Fernández, M. (2009). Adaptación de un inventario de estrategias de afrontamiento para adolescentes y adultos. *Facultad de psicología-UBA / Secretaría de Investigaciones / Anuario de Investigaciones*, 16, 383-39.
- Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. & Casullo, M. M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 329-341.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454.
- Pantoja, L. (2006). la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos del primer semestre de la Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería de la ciudad de Huancayo (tesis de magíster). Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Parker, J., Summerfeld, L.J., Hogan, M.J & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and individual differences*, 36, 163-172.
- Paz-Navarro, L. C., Rodríguez-Roldán, P. G. & Martínez-González, M. G. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez Pérez, N. & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*, 9(22), 1-24.
- Pérez Pérez, N., y Castejón Costa, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 119-129.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Prieto-Rincón, D., Inciarte-Mundo, J., Rincón-Prieto, C. & Bonilla, E. (2008). Estudio del coeficiente emocional en estudiantes de Medicina. *Rev Chil Neuro-psiquiat*, 46(1), 10-15.

- Reboredo-Santes, F., Mazadiego-Infante, T. & Ruiz-Carús, S. (2012). Estudio psicosocial de la inteligencia emocional en una muestra de universitarios. *Exploratoris, Observatorio de la Realidad Global*, 3, 7-14. Recuperado de <http://academia-journals.com/downloads/REBOREDOex12.pdf>.
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Salas, A. & García, A. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 226-238.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-225.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. P. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood-Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A. & Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and Measurement. In: Fletcher, J. G. O. & Clark, M. S. (Eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Soto, B. (2006). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Centro del Perú - Huancayo* (tesis de magíster). Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Tobalino, L. (2002). *Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (tesis de magíster en Educación). Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Torres, G. (2004). *Relación entre depresión e inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Andina de la ciudad del Cusco* (tesis de magíster). Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza Chávez, N. & Pajares Del Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58.
- Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Técnicas Psicométricas, Cát. II. (2009). *Práctica de investigación claves de corrección (DAT, COPIPING, LASSI, APOYO SOCIAL (2º cuatrimestre 2008 y año 2009))*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.
- Valenzuela Carreño, J. (2007, abril-junio). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287.
- Vallés-Arándiga, A. (2001). La inteligencia emocional y sus habilidades. Bases Neuroanatómicas. *Libro de actas de las III Jornadas de Innovación Pedagógica: La inteligencia emocional, una brújula para el siglo XXI*. Granada, pp. 25-45.
- Van der Zee, K., Thijs, M. & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral: reflexiones sobre el desplazamiento del sentido y fines de la educación superior. *Praxis Filosófica*, 30, 145-167.
- Zeidner, M., Matthews, G. & Roberts, R. (2004). Emotional Intelligence at the workplace: a critical review. *Applied Psychology*, 53(3), 371-399.