

RELACION ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADEMICO UNIVERSITARIO EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Alberto Martínez González

Economista y Psicopedagogo

Doctor en Psicología

Entrenamiento, coaching y formación

Profesor de UNED, UOC, ULL y ESM

info@joseamartinez.com

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo determinar la relación existente entre la inteligencia emocional (competencia emocional auto-percibida) y el rendimiento académico de 287 estudiantes universitarios de un centro que está plenamente adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se han aplicado la escala TMMS-24 y las escalas TIE-76 y TIE-34, diseñadas ad hoc. El rendimiento académico de los alumnos se ha obtenido a partir de sus calificaciones en las diferentes asignaturas. Los resultados muestran que todas las relaciones obtenidas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico son negativas y significativas, lo que nos lleva a cuestionar si las escalas auto-informe estén evaluando otras variables como neuroticismo o hipersensibilidad emocional, más que competencia emocional auto-percibida. También cabe la posibilidad de que en el marco del EEES los estudiantes perciban que inteligencia emocional es sinónimo de "relajación" o pasividad, que s contrario al rol activo y autónomo que deben asumir.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, rendimiento académico, Espacio Europeo de Educación Superior

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AT UNIVERSITY IN THE EUROPEAN SPACE OF HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this article is to determinate the relationship between emotional intelligence and achievement. 287 university students from an academic center which is fully adapted to the Higher Education European Space (HEES) have been investigated. The TMMS-24, TIE-76 and TIE-34 scales have been aplicated. The achievement have been got from the students's

califications. The results show that all the relations between emotional intelligence and achievement are negatives and significatives. That invites us to consider if the scales used are not evaluating emotional intelligence but neuroticism and emotional hiper-sensibility. Also it is possible that in the HEES the students think that emotional intelligence and relax are synonymous, which is the opposite to the active and autonomous role that they must assume.

KEYWORDS

Emotional intelligence, academic performance, private university centers

Introducción

No es nuevo el interés por sintetizar y clarificar los factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos. Desde hace décadas los psicólogos, los pedagogos y los profesionales de la educación, entre otros, se han esforzado por construir modelos completos y teorías al respecto. La finalidad ha sido doble: por una parte se han pretendido explicar y describir el proceso por el que el rendimiento se obtiene; por otra, se desea disponer de herramientas que permitan predecir o influir en la consecución de los objetivos académicos. En la actualidad, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el desarrollo de competencias y en la adopción por parte del estudiante de un rol más activo y autónomo, cobran de nuevo actualidad el concepto y la medida del rendimiento. También la identificación de las variables personales (del estudiante y del profesor), contextuales (especialmente vinculadas a las metodologías, los medios y los sistemas de evaluación) y de la tarea (sobre todo lo que se refiere a las competencias) que mejor describen y predicen el rendimiento académico en la Universidad.

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo para determinar los factores del rendimiento académico de los estudiantes se han caracterizado por el uso – por no decir el abuso - de las calificaciones medias del estudiante como medida del logro académico. Las calificaciones pueden constituir, efectivamente, un indicador fácil de calcular, de obtener y de utilizar, pero en el marco del EEES aquellas deben sintetizar adecuadamente el resultado de los estudiantes a partir del uso de metodologías y sistemas de evaluación basados en el aprendizaje de competencias transversales y específicas, a partir del trabajo activo y autónomo del estudiante.

La mayor parte de las investigaciones llevadas a cabo en todos los niveles educativos relativas a la explicación del rendimiento académico se caracterizan también, además de por su carácter polémico y complejo, por la utilización de modelos explicativos que han sido amplios e integrados; o por el contrario, han incorporado una o varias variables solamente. Entre los primeros destacan los de Adell (2002), Álvaro (1990), Biggs (1993), Convington (1993), Ramsden (2003) y Toourón (1985). Entre los segundos se encuentran los centrados en la voluntad del alumno (Kaczinska, 1965) o en las capacidades y habilidades de éste (Muñoz, 1977). Shum (1990) se ha centrado en el lenguaje, Sánchez (1991) en los hábitos de estudio, Paino (1993) en las diferencias de aptitudes, Piñeiro (1998) en las atribuciones causales, Bermejo (1999) en los estilos intelectuales, Lozano (2001) en las estrategias de aprendizaje, Martín (2003) en las expectativas, Luz (2006) en los estilos de aprendizaje y Gargallo (2007) en las actitudes hacia el aprendizaje.

Especialmente interesante, entre los modelos más completos, nos parece el modelo de Hernández (2005). Se trata de un modelo integrador en el que las potencialidades del alumno (capacidades, conocimientos previos, creencias, actitudes, motivación y modos de aprender), producida y modulada por los contextos que lo envuelven (especialmente el del aula, las metodologías y los recursos), lo llevan a rendir con determinada eficacia. Este modelo puede ser de gran utilidad en el contexto del EEES, centrado en las competencias como conjunto

integrado de variables personales del estudiante vinculadas al “saber”, al “hacer” y al “poder” que implican un desempeño eficaz por parte del alumno universitario en diferentes contextos.

Actualmente las investigaciones sobre el rendimiento académico se caracterizan por el reconocimiento de las limitaciones de las calificaciones como indicadores del rendimiento, aunque se acepten por su operatividad. También por centrarse los estudios llevados a cabo en el efecto aislado de alguna variable sobre el logro académico en el marco del EEES. Lundberg, Castillo y Dahmani (2008) han investigado el rendimiento académico considerando diversas variables explicativas (la motivación y la personalidad, entre otras) y el uso de metodologías online. Castaño-Muñoz (2010) por su parte se han centrado en el impacto que la desigualdad digital tiene sobre el rendimiento. Ibabe y Jaureguizar (2007) en variables meta-cognitivas asociadas al uso de Internet y su relación con el rendimiento académico.

Aunque se han encontrado relaciones positivas y significativas entre muchas de estas variables y el rendimiento académico, también ha habido contradicciones y sorpresas. Este último ha sido el caso de las investigaciones que han intentado hallar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, que constituye el objeto del presente trabajo. Y en muchos casos el origen de esas contradicciones – y el de las sorpresas - ha estado localizado más en la elección de un modelo de partida y en la metodología utilizada que en otra cosa. Quizás también este sea el motivo de las contradicciones halladas en las investigaciones que vinculan la inteligencia emocional con el rendimiento académico, como veremos.

Efectivamente, uno de los enfoques de investigación de mayor actualidad en la explicación del rendimiento académico es el referido a la Inteligencia Emocional. En él se incluyen trabajos como los de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), o los de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004). Otros investigadores desarrollan sus estudios en la orbita de la inteligencia emocional. Tal es el caso del modelo de los moldes cognitivo-afectivos de Hernández (2002, 2005, 2006). En el marco de este último enfoque se han encontrado relaciones positivas y significativas entre los moldes cognitivo-afectivos y el rendimiento académico universitario, así como entre moldes y dimensiones de la inteligencia emocional.

Las investigaciones más rigurosas y referenciadas a nivel científico – aunque no a nivel divulgativo - sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico son las llevadas a cabo por Mayer y Salovey (1997). Ellos definen la inteligencia emocional como la capacidad de atender y controlar los sentimientos y las emociones propias y ajenas, de discriminar entre ellas y de utilizar esta información para guiar los pensamientos y las acciones. En general se puede afirmar que han proliferado recientemente los estudios científicos contextualizados – y también los divulgativos – que vinculan la inteligencia emocional con variables sanitarias, profesionales, etc.

Como hemos mencionado, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), que constituye un genuino modelo de competencias, se compone de cuatro dimensiones bien diferenciadas:

- a) Percepción y expresión emocional: habilidades para prestar atención, percibir y expresar emociones.
- b) Facilitación emocional: capacidad para cambiar puntos de vista y otros procesos cognitivos a partir de los estados emocionales.
- c) Conocimiento emocional: habilidad para discriminar emociones.
- d) Regulación emocional: capacidad para regular los estados emocionales.

A partir de este modelo se han llevado a cabo en nuestro país trabajos de investigación destinados a descubrir la relación que existe entre inteligencia emocional y el rendimiento académico, destacando especialmente los de Bastián, Burns y Nettlebeck (2005), Chico (1999), Drago (2005), Extremera (2007), Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Mestres

(1997) y Pérez (2006). También en el ámbito internacional han destacado los trabajos de Newsome, Day y Catano (2000), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) y Schutte, Malouff y Hall (1998), entre otros.

En la revisión llevada a cabo por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) se afirma que la línea de investigación dirigida a analizar la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en todos los niveles educativos ha mostrado resultados contradictorios. A conclusiones similares también ha llegado Hernández (2002, 2005, 2006) en su planteamiento de los moldes cognitivo-afectivo como modelo de inteligencia emocional. Extremera (2007), por su parte, destaca la importancia de estudiar en el marco del EEES mecanismos intermedios que vinculen habilidades emocionales y rendimiento académico con el objeto de arrojar más luz sobre este asunto. Desde el punto de vista internacional, aunque los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, a estos siguieron otros en los que esa relación no estaba tan clara.

Respecto a la medida de la inteligencia emocional, los instrumentos más utilizados han sido las escalas auto-informe y las pruebas de habilidades. Aunque inicialmente los auto-informes se utilizaron ampliamente, en gran medida por su comodidad, cada vez más se reconocen sus limitaciones técnicas y conceptuales en favor de las pruebas de competencia emocional, algo que está en sintonía con la realidad del EEES. Tanto es así que la información que ofrecen los auto-informes ha comenzado a denominarse *inteligencia emocional auto-percibida*, dejando el término de indicador de competencia emocional para la información que se obtiene mediante el uso de las pruebas de habilidades.

Los investigadores Fernández-Berrocal y Extremera (2004), máximos exponentes entre los investigadores que estudian la inteligencia emocional en nuestro país, sugirieron que en el futuro los estudios llevados a cabo con las escalas auto-informe debieran tener en cuenta los siguientes aspectos: la discriminación de las emociones, la contextualización del instrumento (al ámbito universitario y en el marco del EEES), la inclusión de la dimensión *Facilitación emocional del pensamiento* (presente en el modelo de Mayer y Salovey pero ausente en la escala TMMS-24) y la separación entre el ámbito intra-personal y el inter-personal.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta aquí, podemos sintetizar que el presente trabajo de investigación está basado en:

- a) Nuestro interés – que constituye también nuestro objetivo de investigación - por analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el contexto universitario del EEES, un campo de actualidad y sobre el que aún queda mucho por hacer desde un punto de vista científico.
- b) El carácter contradictorio de los resultados de las investigaciones que estudian la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, como hemos mencionado, especialmente los llevados a cabo utilizando escalas auto-informe.
- c) Asumir las sugerencias de los investigadores respecto a los proyectos que se desarrollen utilizando la escala TMMS-24 para analizar la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico. Recordemos que las sugerencias de los investigadores se centran en contextualizar la escala (al ámbito universitario en el marco del EEES), discriminar emociones, diferenciar los ámbitos intra-personal e inter-personal, e incluir la dimensión *Facilitación emocional del pensamiento* (presente en el modelo de Mayer y Salovey (1997) pero ausente en la escala TMMS-24).

La investigación

Objetivos, variables e hipótesis

El objetivo de la investigación es determinar la relación entre la inteligencia emocional (variable dependiente) y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Se parte de la siguiente hipótesis: tras incorporar a la investigación las sugerencias de los investigadores anteriormente mencionadas se obtendrá una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico universitario.

Contexto y participantes

El contexto de la presente investigación lo constituyeron dos centros universitarios – que denominaremos Centro 1 y Centro 2 - que imparten estudios relacionados con el turismo con una duración de tres cursos académicos.

En el Centro 1 han participado un total de 24 alumnos (80% hombres y 20% mujeres), divididos en dos grupos compuestos por 12 alumnos de segundo curso y 12 de tercero. Con estos dos grupos se llevaron a cabo dos reuniones – cuatro en total – para el diseño *ad hoc* de las escalas TIE-76 y TIE-34 utilizadas en la investigación y necesarias para recoger las sugerencias de los investigadores anteriormente mencionadas.

En el Centro 2 han participado 287 estudiantes. Constituye la totalidad del alumnado del centro, una vez eliminados 36 alumnos por tratarse de antiguos alumnos que aún tenían asignaturas pendientes de aprobar. Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 19 y 21 años. De todos ellos el 30% eran hombres y el resto mujeres. Estos alumnos no han participado en el diseño de las escalas TIE-76 y TIE-34 pero a todos se les ha aplicado las tres escalas (las dos anteriores más la escala TMMS-24).

Por tanto, la población para el diseño de las escalas TIE-76 y TIE-34 es de N=24 (dos grupos de 12 sujetos cada uno pertenecientes al Centro 1), mientras que la población a la que se le ha aplicado las tres escalas ha sido N=287 (los sujetos del segundo centro universitario).

Instrumentos y procedimientos

En la investigación fueron utilizadas tres escalas auto-informe: la escala TMMS-24 y dos escalas adicionales diseñadas al efecto (TIE-76 y TIE-34). Éstas últimas han permitido incorporar las sugerencias de los investigadores y realizar comparaciones Inter-escala.

La conocida escala de inteligencia emocional TMMS-24 (Trait-Meta Mood Scale) es una de las más utilizadas en investigación y está basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) de inteligencia emocional. Constituye una versión reducida y mejorada de la escala TMMS-48. En la elaboración de la escala TMMS-24 ha sido decisiva la participación de los investigadores Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), autores también de las sugerencias recogidas en la presente investigación.

La escala TIE-76 (Test de Inteligencia Emocional de 76 ítems) se elaboró en dos fases. En una primera fase el grupo de 12 alumnos de segundo curso del centro 1 se reunió para elaborar una escala contextualizada en bruto, a partir del contenido del modelo de inteligencia emocional de referencia de Mayer y Salovey (1997) y de las sugerencias de los investigadores señaladas anteriormente. Esta escala primaria se aplicaría en una segunda reunión al segundo grupo de 12 alumnos que cursaban tercero, en el centro 1 también, y se les pidió inmediatamente en esa misma reunión que “perfeccionaran” la escala, como así hicieron. El resultado fue la escala TIE-76 definitiva.

Entre ambas reuniones habían transcurrido quince días aproximadamente. Las sesiones de trabajo tuvieron una duración media de cinco horas cada una, incluyendo preparación, instrucciones, consulta de dudas, trabajo individual, trabajo en pequeños grupos y trabajo integrador, clarificador y sintetizador en gran grupo.

Aproximadamente un mes más tarde de la segunda sesión de trabajo y con el objeto de diseñar la escala TIE-34 (Test de Inteligencia Emocional de 34 ítems) se llevaron a cabo dos reuniones más, con los mismos grupos, con similar procedimiento y también con un plazo de quince días entre ambas reuniones. En este caso no se partiría directamente del modelo de Mayer y Salovey (1997), como ocurrió en el diseño de TIE-76, sino directamente de la propia escala TMMS-24 y de las sugerencias de sus creadores: Fernández-Berrocal y Extremera. Es importante destacar que para contextualizar las escalas que se diseñaron (TIE-76 y TIE-34) se instruyó a los estudiantes para que asumieran su nuevo rol y el sistema del EEES.

Las escalas **Tabla 1: Dimensiones e ítems de las escalas TMMS-24, TIE-76 y TIE-34** tres

Escalas	Dimensiones	Ítems
TMMS-24	Atención	1-8
	Claridad	9-16
	Reparación	17-24
TIE-76	Percepción y expresión emocional	1-16 Intra/41-48 Inter
	Facilitación emocional del pensamiento	17-24 Intra/49-56 Inter
	Conocimiento emocional	25-30 Intra/57-66 Inter
	Regulación emocional	31-40 Intra/67-76 Inter
TIE-34	Atención	1-3 Intra/15-17 Inter
	Claridad	4-9 Intra/18-23 Inter
	Reparación	10-14 Intra/24-28 Inter
	Facilitación emocional del pensamiento	29-34 Inter+Intra

(TMMS-24, TIE-76 y TIE-34) lo son de tipo Likert, con alternativas de respuesta que van de 1 a 5, según el sujeto esté en total desacuerdo con el enunciado del ítem o, por el contrario, totalmente de acuerdo. En el diseño de la escalas TIE-76 y TIE-34 se procuró que el contenido de los ítems estuviera presentados como competencias y no tanto como opiniones, creencias o ideas. Con ello se intentó aproximar las escalas, si esto fuera posible, a las competencias emocionales. Por ejemplo, el ítem 12 de la escala TIE-76 dice: *“Distingo mis emociones positivas o agradables de mis emociones negativas o desagradables”*.

En la tabla 1 que sigue pueden apreciarse las dimensiones y los ítems de cada escala. Las dimensiones del modelo de inteligencia emocional de referencia de Mayer y Salovey (1997) incluye las dimensiones tal y como aparecen en la escala TIE-76 de la tabla 1:

Respecto a la fiabilidad de las tres escalas, la tabla 2 muestra los niveles alfa de Cronbach alcanzados por las tres escalas en esta investigación. Como puede apreciarse, la fiabilidad de las escalas es aceptable, siendo incluso más elevada en las escalas TIE-76 y TIE-34 que en la escala TMSS-24.

Tabla 2: Alfa de Cronbach para las tres escalas

Dimensiones	TMMS-24	TIE-76	TIE-34
Atención	,74	,76	,80
Facilitación emocional...	---	,72	,71
Claridad/Conocimiento	,63	,85	,80
Reparación/Regulación	,45	,77	,75

Un mes después de la cuarta y última reunión de grupo se aplicaron las tres escalas a los 287 estudiantes del segundo centro universitario. Todos los alumnos cumplimentaron las tres escalas de manera consecutiva, comenzando por la escala TIE-76, seguida de las escalas TIE-34 y TMMS-24: de la más compleja a la menos compleja. Se utilizaron tres sesiones de clase: una sesión para cada uno de los cursos (primero, segundo y tercero). Las sesiones tuvieron una hora de duración, que es la duración habitual de la clase en los centros. Fue un tiempo más que suficiente para las instrucciones, la aclaración de dudas y la aplicación colectiva de las tres escalas.

Dos cuestiones más nos parecen significativas en relación a las escalas. En lo que respecta a la relación existente entre las dimensiones de las escalas creadas al efecto (TIE-76 y TIE-34) y las dimensiones de la escala TMMS-24, que es la escala tomada como “referente”, la tabla 3 muestra la existencia de correlaciones positivas y algunas bastantes significativas. La razón de que NO existan mayores correlaciones es clara: las escalas son tanto similares como diferentes, pues las escalas TIE-76 y TIE-34 fueron elaboradas considerando las sugerencias de los investigadores y contextualizadas al marco de referencia del EEES. Por otra parte, las escalas TIE-76 y TIE-34 incluyen la dimensión 4^a (aunque con diferente denominación), incluida en el modelo de inteligencia emocional de referencia (Mayer y Salovey, 1997). La escala TMMS-24 no la contempla.

Tabla 3: Relaciones entre las dimensiones de las escalas TIE y TMMS-24

Dimensiones Escalas TIE-76 y TIE-34	Atención TMMS-24	Claridad TMMS-24	Reparación TMMS-24
Atención TIE-76	,47(**)	,25(*)	,11
Facilitación TIE-76	,19	,21(*)	,12
Conocimiento TIE-76	,34(**)	,51(**)	,26(**)
Regulación TIE-76	,25(*)	,19	,15
Atención TIE-34	,49(**)	,21(*)	,05
Claridad TIE-34	,18	,26(**)	,13
Reparación TIE-34	,25(*)	,27(**)	,42(**)
Facilitación TIE-34	,35(**)	-,17	-,16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N = 287

Respecto a la segunda cuestión, en la tabla 4 se analiza la relación existente entre las tres dimensiones de la escala TMMS-24. En la tabla 4 la dimensión *Claridad* de la escala TMMS-24

y la dimensión *Atención* correlacionan de manera positiva y significativa ($p= ,36$), y lo mismo ocurre con las dimensiones *Reparación* y *Claridad* ($p= ,34$). La razón de estas correlaciones entre dimensiones, que señalan su interdependencia, puede estar en que, efectivamente, no se pueden discriminar emociones (dimensión 2ª de la escala TMMS-24) si previamente no se ha tomado consciencia de su existencia (dimensión 1ª de la escala TMMS-24). Y no se podrán regular o reparar las emociones (dimensión 3ª) si antes no se han discriminado.

Tabla 4: Relaciones entre dimensiones de la escala TMMS-24

Dimensiones	Atención	Claridad	Reparación
Atención	1	,34(**)	,08
Claridad	,34(**)	1	,34(**)
Reparación	,08	,34(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N = 287

Por último, se consultaron de manera online los expedientes académicos de los 287 alumnos para obtener las calificaciones de las asignaturas y, a partir de ellas, obtener sus notas medias.

La metodología aplicada en la presente investigación es el análisis de correlaciones.

Resultados

Como se aprecia en la tabla 5 y tomando las tres escalas a nivel global, es decir, considerando el total de ítems de cada escala, las relaciones con el rendimiento medio del estudiante universitario son negativas y muy parecidas. Esto parece sugerir que, a nivel global, las escalas son equivalentes para medir la inteligencia emocional auto-informada en su conjunto, quedando “compensadas” las diferencias que existen entre ellas si se desciende a nivel de dimensiones, por tratarse, a esos niveles inferiores, de escalas con ciertas diferencias. Por tanto, de los datos de la tabla se puede afirmar que incrementos de la inteligencia emocional global implicaría incrementos de la calificación media, utilizando cualquiera de los tres instrumentos de medida de la inteligencia emocional.

Tabla 5: Relaciones entre el total de cada escala y la nota media

Escalas	Calificación media
TMMS-24	-,23(*)
TIE-76	-,24(*)
TIE-34	-,27(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N = 287

Respecto a la relación entre las diferentes dimensiones de las tres escalas y la nota media (véase tabla 6), lo primero que se observa es que *todas las relaciones* entre las dimensiones de las tres escalas y la nota media de los alumnos *son negativas*, sean o no significativas. La dimensión *Atención* de las escalas TMMS-24 y TIE-76 correlacionan negativamente y a nivel significativo con la nota media de los alumnos ($p= -,26$) y ($p= -,27$), aunque no ocurra lo mismo con la misma dimensión en la escala TIE-34.

Tabla 6: Relaciones entre dimensiones de las escalas y nota media

Dimensión ESCALA	NOTA MEDIA
Atención TMMS-24	-,26(**)
Claridad TMMS-24	-,02
Reparación TMMS-24	-,19
Atención TIE-76	-,27(**)
Facilitación TIE-76	-,15
Conocimiento TIE-76	-,23(*)
Regulación TIE-76	-,06
Atención TIE-34	-,15
Claridad TIE-34	-,23(*)
Reparación TIE-34	-,23(*)
Facilitación TIE-34	-,09

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N = 287

Podemos afirmar que un incremento en la atención prestada por los estudiantes a las emociones se traduce una disminución en el rendimiento, representado éste por su nota media. Por otra parte, la dimensión *Conocimiento* en la escala TIE-76 y su equivalente *Claridad* en la escala TIE-34 también correlacionan negativamente y a nivel significativo con la nota media de los alumnos ($p = -,23$) y ($p = -,23$), lo cual no sucede en la escala TMMS-24. Por tanto, los aumentos en la discriminación entre emociones se traducen en disminuciones de la nota media. Por su parte, la dimensión *Facilitación* no se relaciona significativamente con la nota media en las escalas en las que se incluye esa dimensión: la escala TIE-76 y TIE-34. Por último, la dimensión *Regulación* sólo tiene una relación negativa significativa con la nota media en la escala TIE-34 ($p = -,23$).

Discusión y conclusiones

Nosotros concluimos de esta investigación lo siguiente. En primer lugar, todas las dimensiones de las tres escalas se relacionan negativamente con el rendimiento de los alumnos, unas dimensiones de una manera más significativa que otras, por más que existan algunas diferencias en los resultados aportados por las diferentes dimensiones de las tres escalas. En cualquier caso, las diferencias resultantes de los valores de una misma dimensión en las diferentes escalas constituyen menos una contradicción que precisamente eso: unas diferencias. Por tanto, podemos afirmar que en virtud de los resultados y en general, a mayor nivel de inteligencia emocional auto-informada menor es el rendimiento académico del alumno universitario. Esto, desde luego si constituye una contradicción, pues según los autores del modelo y los creadores del instrumento TMMS-24: a mayor inteligencia emocional, mayor rendimiento académico. No obstante, estos resultados también coinciden con los obtenidos por otros investigadores, como mencionamos en la introducción del presente trabajo.

En segundo lugar y a nivel global de las escalas más que a nivel de dimensiones, esa relación negativa significativa entre inteligencia emocional auto-percibida y el rendimiento académico no cambia de signo ni disminuye – más bien aumenta – cuando se tienen en cuenta las sugerencias de los investigadores. Por consiguiente, los ajustes de la escala TMMS-24 sugeridos por los investigadores refuerzan la conclusión anterior y la contradicción de los resultados con las teorías de los autores del modelo y con la expectativa de los diseñadores de la escala: a mayor inteligencia emocional auto-percibida por parte del estudiante universitario en el marco del EEES, menor será su rendimiento académico.

Cabría preguntarse si las escalas auto-informe de inteligencia emocional, tal y como están diseñados los contenidos de sus ítems y a la luz de los resultados (de ésta y otras investigaciones), no están midiendo neuroticismo o hipersensibilidad emocional. Estimamos pertinente profundizar en este ámbito de investigación, pues posible que neuroticismo y dimensiones de la inteligencia emocional correlacionen utilizando la escala TMMS-24 y las creadas al efecto en este trabajo. Por otra parte, también es posible que los estudiantes universitarios, que al responder a los ítems fueron conscientes de que su rol en el marco del EEES exige por parte de ellos más iniciativa, autonomía y el uso de diferentes medios y metodologías (esas fueron las instrucciones al aplicar las escalas), percibieran que el contenido de las escalas de inteligencia emocional estuviera más próximo al “relax” y a la pasividad que a competencias emocionales efectivas.

Sería interesante analizar la relación de la Inteligencia Emocional auto-informada con otros enfoques similares, como el de los Moldes Cognitivos-Afectivos, que por cierto también se miden mediante auto-informes, facilitando así la comparación. Es posible también que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no sea directa, sino que aquella sea una variable mediadora entre otras variables que si influyen decididamente sobre el logro y el propio rendimiento: auto-concepto, actitudes, valores, motivación. Sería interesante también analizar la relación entre la inteligencia emocional y estas variables con contenido afectivo. O con estrategias efectivamente utilizadas para aprender. Por último, en el marco del EEES centrado en competencias, sería de gran utilidad analizar la inteligencia emocional mediante instrumentos de habilidades y ver la relación con el logro académico en términos de competencias transversales y específicas, para identificar y valorar las verdaderas competencias emocionales. Estos resultados podrían a su vez compararse con los obtenidos utilizando las escalas auto-informe y las calificaciones medias de los estudiantes universitarios.

REFERENCIAS

- Adell, M.A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Alvaro M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- Bermejo, M. R. (1999). Estilo intelectual y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 33-46.
- Biggs, J.B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63.
- Castaño-Muñoz, Jonatan (2010). “Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance”. In: “Redefining the Digital Divide in Higher Education” [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, no. 1. UOC. [Accessed: 21/07/2010].
http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n1_castano/v7n1_castano
- Covington, M.V. (1993). *A motivational analisis of academic life*. Nueva York: Plenum Press.
- Chico, E. (1999): Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

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

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).

Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Fernández-Berrocal, P, Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

Gargallo, B. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1).

Hernández, P (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.

Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. La Laguna/Madrid: Tafor/Narcea.

Hernández, P. (2006). Inteligencia emocional y moldes mentales en la explicación del bienestar subjetivo. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3).

Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 6, nº 2, págs. 59-75. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>]

Kaczinska, M. (1965). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.

Lozano, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 7, 203-216.

Lundberg, Lohan; Castillo, David; Dahmani, Mounir (2008). "Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings". In: "The Economics of E-learning" [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, no. 1. UOC. [Accessed: 12/08/2010]. <http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/eng/lundberg_castillo_dahmani.pdf>

Luz, B. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 13, 441-460.

Martín, F. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula abierta*, 81, 99-110.

Mayer, J.D y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic books.

Mestre, J.M. (1997). 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).

Muñoz Arroyo, A. (1977). *Valoración del rendimiento de centros docentes de EGB. VI Plan de Investigación Educativa*. Extremadura: ICE-CIDE-MEC.

- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Paino, S. G. (1993). Incidencia predictiva de las variables intelectuales en el rendimiento académico durante el periodo inicial de escolarización. *Aula abierta*, 61, 65-78.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pérez, N. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 9(22).
- Piñeiro, I. (1998). Atribuciones causales internas y externas: autoconcepto y rendimiento académico. *Aula abierta*, 72, 249-266.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Londres: Routledge
- Sánchez, J. C. (1991). Hábitos de estudio y rendimiento en EGB y BUP: un estudio comparativo. *Revista complutense de educación*, 2(1), 43-68.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *International Journal of Research into Structure and Development of Personality, and the Causation of Individual Differences*, 25(2), 167-178.
- Shum, G. (1990). Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 69-80.
- Touron, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de pedagogía*, 169-170.