



CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES POST-GRADUADOS

M^a Pilar Cantero Vicente, Nélida Pérez Pérez y Juan Luis Castejón Costa

1Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante

RESUMEN

Son varias las investigaciones encargadas de examinar qué variables resultan más efectivas a la hora de conseguir un mayor logro académico en estudiantes de distintos ámbitos o niveles educativos. El presente estudio tiene como objetivo analizar la correlación y contribución que las variables emocionales, empáticas y de personalidad ejercen sobre el rendimiento; así como analizar en qué medida contribuye el optimismo en este logro académico. Para ello se utiliza una muestra representativa de 394 adultos post-graduados procedentes de titulaciones pertenecientes a diversos ámbitos científico-académicos. Los instrumentos de evaluación utilizados incluyen medidas de inteligencia emocional como el TMMS-24, adaptado por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004); el inventario de personalidad NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992); el test de empatía cognitiva y afectiva TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008); la adaptación española de Ferrando, Chico y Tous (2002) del cuestionario de LOT-R de optimismo/pesimismo; y la nota final de sus estudios universitarios como rendimiento académico. Los resultados del análisis ponen de manifiesto, por un lado, que las variables consideradas mantienen correlaciones poco significativas entre el rendimiento académico y las variables emocionales, en contra de lo esperado. Y, por otro lado, la regresión jerárquica muestra la no contribución de este tipo de variables analizadas en el rendimiento académico obtenido al finalizar los estudios universitarios.

Palabras claves: rendimiento académico, inteligencia emocional, personalidad, optimismo, empatía, post-graduados.

ABSTRACT

There are many investigations that examine what variables are more effective to get bigger academic achievement in students of different disciplines or educational levels. The present study has as objective to analyze the correlation and contribution that the emotional, empathy and personality variables exercise on the achievement; as well as to analyze how the optimism contribute in this academic achievement. For this, it is used a representative sample of 394 post-graduate adults coming from studies belonging to different scientific-academic environments. The evaluation instruments used include measures of emotional intelligence as TMMS-24, adapted for Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004); the inventory of personality NEO-PI-R (Costa and McCrae, 1992); the test of cognitive and affective empathy TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto and Abad, 2008); the spanish adap-



CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD...

tation of Ferrando, Chico and Tous (2002) of the LOT-R questionnaire of optimism/pessimism; and the final note of their university studies as academic achievement. The results of the analysis show, on the one hand, that the considered variables maintain not very significant correlations between the academic achievement and the emotional variables, against that waited. And, on the other hand, the regression hierarchical shows the no contribution of this type of variables in the academic achievement obtained when the university students conclude their degrees.

Key words: academic achievement, emotional intelligence, personality, optimism, empathy, post-graduate students.

INTRODUCCIÓN

La aparición del término inteligencia emocional contribuyó a reconsiderar la importancia de las emociones como factor para preservar o elevar la calidad de vida y para coadyuvar al desempeño profesional, social y familiar del ser humano, pues se ha ido corroborando que juega un papel regulatorio en los procesos adaptativos.

Este constructo fue introducido en 1990 por los autores Mayer y Salovey, para quienes la inteligencia y la emoción no eran contradictorias, sino adaptativas, funcionales y organizadoras de la actividad cognitiva y el comportamiento subsecuente (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1997). Tales ideas tuvieron su origen en las investigaciones de Leeper (1948) y Mowrer (1960). El primero de ellos señaló que las emociones activan, sostienen y dirigen la actividad, mientras el segundo declaró que las emociones son de una importancia extraordinaria en la economía total de los organismos vivos y que no merecen ser colocadas como opuestas a la inteligencia. Pero no fue hasta 1995, cuando Goleman publica su best-seller "La inteligencia emocional" y dicho término se populariza a nivel mundial. Después de esta publicación, Mayer y Salovey vuelven a redefinir el concepto incidiendo en el procesamiento emocional de la información, pretendiendo un aspecto mucho más cognitivo que lo diferencie de otras investigaciones pertenecientes al modelo mixto encabezado por Goleman, donde la inteligencia emocional es considerada un rasgo de personalidad. Surge así una nueva definición de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Numerosos estudios han avalado la compleja dicotomía que, actualmente, reside sobre la inteligencia emocional. Desde una visión más cognitiva respaldada por Mayer y Salovey, hasta otra entendida como un rasgo de personalidad encabezada por Goleman. Mientras que otros autores como Bar-On (2007) tienen en cuenta también aspectos sociales, más allá de los emocionales. Mayer en su última publicación (2008) define la inteligencia emocional como "*la capacidad de realizar el razonamiento exacto de emociones, la capacidad de usar emociones y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento*".

Otro constructo que a mediados de los años 90 empieza a ser abordado desde el campo emocional es el de la empatía. Este término es definido por Bar-On como la capacidad de ser consciente y comprender las emociones, sentimientos e ideas de los otros (2000). Pero no siempre ha sido así, ya que tras esta primera visión cognitiva, en los años 60, se empezó a conceder más importancia al componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario. Uno de los primeros autores fue Stotland, quien la definió como "la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción" (1969, p.272). No obstante, fue Wispé quien en 1978 realiza una de las aportaciones más interesantes al subrayar los estados emocionales positivos como un aspecto a incluir en el concepto de empatía. Esta idea ha sido recientemente recogida y estudiada por Royzman y Rozin (2006) con el término *sympredonia*.

Una visión más situacional es la que Batson propone en 1991, entendiendo la empatía como sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

sufrimiento de ésta.

No obstante, es la propuesta realizada por Salovey y Mayer (1990) la que trata de integrar las dos visiones anteriores, afirmando que la empatía requiere la identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas. Nace aquí el interés por trabajar sobre una definición integradora de la empatía, en la que se tengan en cuenta tanto sus componentes cognitivos como los afectivos. Así, Davis propone una definición multi-dimensional de la empatía y un nuevo instrumento para su medida, marcando un punto de inflexión claro en la historia del desarrollo del constructo (Davis, 1980). Desde esta visión integradora se desarrolla el test de empatía cognitiva y afectiva TECA utilizado en este estudio.

Hogan parece ser uno de los pioneros en el estudio de la empatía y su relación con otras variables, al encontrar relaciones positivas entre la empatía (entendida como capacidad cognitiva) y la sociabilidad, la autoestima, la eficiencia intelectual y la flexibilidad; así como una asociación negativa con la ansiedad y la introversión social. Pero todavía hoy las investigaciones llevadas a cabo parecen insuficientes para poder establecer relaciones claras entre empatía y personalidad (David, 1996).

Otro constructo analizado en este estudio ha sido el optimismo. Este concepto, inicialmente avalado por la que podríamos denominar psicología popular, ha cobrado recientemente presencia en investigaciones más rigurosas, centrando su interés en la psicología de la personalidad. Investigaciones como las de Scheier y Carver (1985), Scheier Weintraub y Carver (1986), y Chico (2002) sobre el uso de conductas de afrontamiento; las de Chang, D'Zurilla y Maydeu (1994) sobre el bienestar psicológico y físico; las de Mroczek, Spiro, Aldwin, Ozer y Bosse (1993) en el contexto educativo; o Peterson, Seligman y Vaillant (1988) en la predicción de enfermedades, exponen algunos de los resultados analizados y el incremento en estos últimos años.

El constructor de empatía surge con la reformulación de la teoría de la indefensión aprendida de Abramson, Seligman y Teasdale (1978), con la pretensión de explicar las respuestas de afrontamiento a los acontecimientos negativos, postulando dos estilos: optimista y pesimista. El optimismo puede ser estudiado, por una parte, como un estilo explicativo (Peterson y Seligman, 1984) y, por otra, como disposicional (Scheier y Carver, 1987).

La evolución de los trabajos de Scheider y Carver a nivel empírico reside en la construcción del test LOT, donde el optimismo disposicional es entendido como la tendencia a creer que en el futuro ocurrirán resultados favorables de éxito; mientras que el pesimismo, hace hincapié en la creencia de resultados desfavorables (Avia y Vázquez, 1999; Caver y Scheider, 2001; Chang, 2001). Teniendo esto en cuenta, podemos considerar que el optimismo encierra en sí mismo un aspecto de eficacia personal (Gillhan, Hazte, Reivich y Seligman, 2001) relacionado con algunas variables psicológicas.

Tomando en consideración lo hasta aquí dicho y ya en un terreno más práctico y cercano a nuestro objeto de estudio, la educación superior debe ser la encargada de formar profesionales competentes, individuos con un nivel de desarrollo suficiente para comprender, adaptarse y hacer aportaciones para la transformación de su realidad social; lo que hace necesario estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

La muestra total está compuesta por 394 adultos post-graduados procedentes de titulaciones pertenecientes a diversos ámbitos científico-académicos de la Universidad de Alicante. El rango de edad de la muestra oscila entre 21 y 58 años, siendo la media de 29 años. El 62 % de sujetos son mujeres y el 38 % restante hombres.



CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD...

Todos los participantes en la investigación estaban matriculados en el curso de aptitud pedagógica correspondiente al año académico 2008/2009.

Instrumentos

Para nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, et al. (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: atención emocional, claridad emocional y regulación o reparación emocional. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (.90), Claridad (.90) y Reparación (.86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

Otro de los instrumentos empleados en la investigación ha sido la versión reducida (NEO-FFI) del inventario NEO de cinco factores revisado (NEO PI-R), elaborado por Costa y McCrae (1992), la cual ofrece una medida abreviada de la personalidad y de algunos de los más importantes rasgos o facetas que definen cada dimensión. Esta versión reducida del NEO consta de 60 elementos en los que se obtienen las puntuaciones de cinco grandes factores: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. Los ítems preguntan sobre conductas, cogniciones o sentimientos habituales. Se responde a lo largo de una escala Likert de cinco puntos que va desde “total desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. La adaptación española pone de manifiesto unas características de fiabilidad y validez adecuadas.

Enmarcándose también en una aproximación integradora, se ha utilizado el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva desarrollado para población de habla hispana por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (TECA, 2008). Esta escala muestra una adecuada fiabilidad y validez. Además, dentro de las subescalas cognitivas contempla la *comprensión emocional*, recogiendo la distinción de Eisenberg y Strayer (1987) de adopción de perspectiva afectiva. Dentro de las facetas emocionales tiene en cuenta la empatía como respuesta emocional positiva ante un suceso vicario positivo, aspecto no contemplado previamente en otras escalas de empatía.

Para medir el optimismo vs. pesimismo disposicional, se ha utilizado el test de orientación vital-revisado de Scheier, Carver y Bridges (LOT-R, 1994). Este cuestionario se compone de 10 ítems (3 positivos, 3 negativos y 4 de relleno) valorados en una escala con formato de respuesta tipo Likert con un rango de puntuación que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). La versión española fue desarrollada por Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998), si bien nosotros hemos utilizado la versión validada al castellano por Ferrando, Chico y Tous (2002) que presenta un alpha de Cronbach de .68 en una muestra de estudiantes universitarios.

Y, finalmente, hemos utilizado la nota final de sus estudios universitarios como medida del rendimiento académico.

Procedimiento

El procedimiento general seguido en la realización de esta investigación se desarrolló de acuerdo con el planteamiento general en dos fases.

En una primera fase se contactó con los profesores encargados de impartir docencia en el curso de aptitud pedagógica, con la finalidad de informarles a cerca de las líneas y objetivos del proyecto y contar con su consentimiento. De esta forma, se acordaron citas con aquellos profesores dispuestos a prestarnos colaboración en el estudio. Tras esta primera reunión con el profesorado, se pasó a la preparación de los instrumentos de recogida de datos y a la elaboración tanto de una carta de presenta-



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

ción sobre el proyecto, como a una ficha personal con el objetivo de recabar información necesaria para facilitar de forma personal e individualizada los resultados a cada uno de los participantes.

La segunda fase de investigación, consistió en la aplicación de las pruebas seleccionadas para la recogida de datos sobre los diferentes aspectos de inteligencia emocional y la personalidad. La aplicación de las pruebas se realizó en las aulas de clase, en horario lectivo y de acuerdo con las instrucciones contenidas en los correspondientes manuales. El tiempo empleado por el alumnado en cumplir las pruebas duró alrededor de treinta minutos, utilizándose para ello una sesión única.

El orden seguido en la administración de pruebas fue: Primeramente se repartió la ficha de datos personales para que, a la vez que se les explicaba de forma oral la finalidad perseguida con el estudio, quedara constancia escrita por parte del estudiante de su conformidad para participar a través de la realización de pruebas y facilitación de algunos datos personales. A continuación, se procedió a la aplicación del TMMS-24 para evaluar la inteligencia emocional, y el NEO para medir personalidad, siguiendo dicho orden.

Diseño y análisis estadístico

El diseño empleado en este estudio es de tipo ex-post facto. Mientras que como técnicas de análisis estadístico se utilizan, por un lado, el análisis correlacional y, por otro, la regresión jerárquica.

RESULTADOS

Con el objeto de analizar las relaciones existentes entre el rendimiento académico y el resto de las variables estudiadas, se llevó a cabo un análisis correlacional (coeficiente de correlación de Pearson) con las puntuaciones obtenidas por los participantes en las diferentes pruebas administradas, poniéndose de relieve los resultados que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Matriz de correlaciones.*

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12
V1	1											
V2	.289**	1										
V3	.148**	.366**	1									
V4	.322**	-.245**	-.369**	1								
V5	.118*	.274**	.323**	-.287**	1							
V6	.282**	.123*	.204**	.037	.236	1						
V7	.144**	.183**	.199**	-.261**	.271**	.133**	1					
V8	.070	.324**	.156**	-.231**	.112*	-.003	.188**	1				
V9	.162**	.227**	.198**	.068	.084	.082	.068	.114*	1			
V10	-.062	.195**	.609**	-.494	.319**	.131**	.229**	.131**	.089	1		
V11	.119*	-.036	-.202**	.316**	-.153**	-.183**	-.079	-.098	.046	-.305**	1	
V12	.023	.003	-.019	-.029	-.005	.169**	-.030	.176**	-.016	.038	-.082	1

**p<.01 *p<.05 V1= Atención Emocional (TMMS). V2= Claridad Emocional (TMMS). V3= Reparación Emocional (TMMS). V4= Neuroticismo (NEO). V5= Extroversión (NEO). V6= Apertura (NEO). V7= Amabilidad (NEO). V8= Responsabilidad (NEO). V9= Empatía (TECA). V10= Optimismo (LOT-R). V11= Pesimismo (LOT-R). V12= Rendimiento Académico (Nota).

Como observamos en la tabla 1, la correlación entre el rendimiento académico y las variables de inteligencia emocional *atención emocional*, *claridad emocional* y *reparación o control de las emociones*, medidas con el cuestionario TMMS, no correlacionan de forma significativa. Como tampoco lo hacen



CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD...

los constructos de la empatía (calculada a través del TECA), y el optimismo y pesimismo (medidos con el LOT-R).

Los resultados de la matriz de correlaciones muestran que únicamente las variables *apertura* y *responsabilidad*, ambas medidas a través del inventario NEO de personalidad, correlacionan significativamente de manera alta y positiva con el rendimiento académico, lo que pone de manifiesto una independencia prácticamente absoluta entre el resto de variables estudiadas.

En lo que se refiere a las relaciones entre las distintas variables de inteligencia emocional (*atención, claridad y reparación emocional*) y las cinco dimensiones de la personalidad (*neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad*), se observan correlaciones significativas en cada una de ellas; excepto en la *atención emocional* con la *responsabilidad*. También las tres variables de la inteligencia emocional correlacionan de forma significativa con la puntuación total en *empatía*; mientras que el *optimismo* sólo lo hace con las variables *claridad y reparación emocional*; y el *pesimismo* con la *atención y reparación emocional*.

Los resultados de las relaciones entre los diferentes constructos de la personalidad evidencian correlaciones significativas con la puntuación total de *empatía*, así como con el *optimismo*; mientras que sólo tres (*neuroticismo, extroversión y apertura*) de las cinco dimensiones de personalidad correlacionan significativamente con el *pesimismo*.

Por último, resaltar la escasa relación obtenida entre el *optimismo* y la *empatía*, así como entre ésta última y el *pesimismo*. El que las variables *optimismo* y *pesimismo* correlacionen de forma significativa explica que ambos constructos pertenezcan a un mismo cuestionario.

En conjunto se puede afirmar que los resultados obtenidos aportan datos sobre las relaciones del rendimiento con otras variables emocionales y personales del individuo, al tiempo que permiten constatar que aquellos sujetos con puntuaciones altas en *apertura y responsabilidad* tenderán a obtener mejores resultados académicos en el ámbito universitario.

Puesto que son diversos los estudios que consideran algunos constructos emocionales y de personalidad como indicadores del rendimiento académico; y con el objetivo de explorar las variables que pueden contribuir a su mejora, se realiza un análisis de regresión jerárquica, cuyos resultados se presentan en la tabla 2.

La entrada de las variables ha venido definida por la secuencia causal propuesta inicialmente. Así, en primer lugar hemos introducido el bloque de *Personalidad*, formado en este caso por cinco dimensiones. A continuación, se fuerza la entrada del bloque constituido por las variables relativas a la *Inteligencia emocional*. Seguidamente, se introduce el constructo de *Empatía*, para finalizar con el *Optimismo/Pesimismo*.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Tabla 2. Análisis de regresión jerárquica, tomando como variable criterio el rendimiento académico.

	R= .289	R_= .083	F= 2.647	Sign. F= .003		
Variable			B	Beta	t	Sig.
PASO 1:						
Neuroticismo			-.003	-.026	-.344	.731
Extroversión			-.005	-.041	-.670	.503
Apertura			.025	.208	3.527	.000
Amabilidad			-.010	-.070	-1.203	.230
Responsabilidad			.025	.209	3.622	.000
PASO 2:						
Atención emocional			.001	.008	.126	.900
Claridad emocional			-.004	-.025	-.377	.706
Reparación/Control emocional			-.015	-.108	-1.470	.142
PASO 3:						
Empatía			-.002	-.022	-.390	.697
PASO 4:						
Optimismo			.024	.080	1.070	.285
Pesimismo			-.009	-.026	-.440	.660

Nota: $R^2 = .073$ para Paso 1 ($ps < .05$). $\Delta R^2 = .006$ para Paso 2 ($ps > .05$). $\Delta R^2 = .000$ para Paso 3 ($ps > .05$). $\Delta R^2 = .004$ para Paso 4 ($ps > .05$). * $p > .05$.

Como puede observarse, del conjunto de variables predictoras del rendimiento académico ninguna resulta estadísticamente significativa. Además, los coeficientes de regresión estandarizados Beta indican que estas variables tienen un peso muy pequeño sobre la variable criterio. De acuerdo con esta afirmación, los porcentajes de varianza explicada (coeficientes de determinación ajustados) por cada una de tales variables predictoras fueron de baja magnitud: 7.3%, 7.9%, 7.9% y 8.3%. Ni las diferentes variables de personalidad (*neuroticismo*, *extroversión*, *apertura*, *amabilidad* y *responsabilidad*) introducidas en un primer bloque, así como tampoco los constructos de la inteligencia emocional (*atención*, *claridad* y *reparación*) incluidos en el segundo bloque, la *empatía* medida en el tercer bloque, y finalmente el *optimismo* y *pesimismo* del cuarto bloque, resultaron ser predictores de la variable criterio *rendimiento académico*.

DISCUSIÓN O CONCLUSIONES

De acuerdo con la hipótesis de investigación establecida, y a la luz de los resultados obtenidos, podemos señalar que únicamente la *apertura* y la *responsabilidad*, ambas medidas de la personalidad, correlacionan con el *rendimiento académico*. Igualmente, podemos decir que el nivel de varianza explicado por las secuencias es nada satisfactorio, puesto que ninguno de los constructos estudiados contribuye a explicar la variable criterio de forma significativa. Así, se observa como la *personalidad* explica únicamente el 7.3% de la varianza total, produciendo la *inteligencia emocional* un incremento de solamente 0.4%, que se mantiene con la entrada de la *empatía* y que, posteriormente, se ve incrementado otro 0.4% con el *optimismo/pesimismo*.

Algunos de nuestros resultados, van en la línea a los estudios realizados por autores como Van der



CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD...

Zee, Thijs y Schakel (2002), quienes obtuvieron relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses.

Trabajos como el de Vela (2004), obtienen resultados con estudiantes estadounidenses, donde se producen correlaciones significativas entre rendimiento académico e inteligencia emocional; además de ser esta última variable la que contribuyera a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro empleado para la admisión de los estudiantes. También Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) o Drago (2005), encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico en una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Otros trabajos realizados en nuestro país, muestran evidencia de las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), en línea con las encontradas en otras investigaciones (Bar-On, 2000; Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

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

Sigue siendo necesario por tanto, establecer la contribución de factores relacionados con la inteligencia emocional, el logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

Los resultados del trabajo no son ni mucho menos concluyentes, a pesar de no ir en línea a lo esperado. Una posible justificación a la debilidad de las puntuaciones alcanzadas podría estar motivada por la muestra de sujetos tomada o por los instrumentos utilizados. Es por esta razón, por la que entre nuestros objetivos futuros se encuentra el ampliar este estudio a otros sectores, con el propósito de identificar si estas conclusiones son específicas de este grupo de participantes o, por el contrario, son extensibles a otros colectivos; así, como poner en práctica el uso de distintas pruebas de habilidad como el MSCEIT.

REFERENCIAS

- Abarmson, L., Seligman, M. y Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87, 49-74.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1999). *Optimismo Inteligente*. Psicología de las emociones positivas. Madrid: Alianza Editoriales.
- 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.
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.): *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations & People*, 14, 27-34.



PSICOLOGÍA Y SOCIEDAD: SIGLO XXI, COMPETENCIAS RELACIONALES

Batson C.D. (1991). *The altruism question: Toward a social psychological answer*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.

Caver, C., y Scheier, M. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. En E. Chang (Ed.). *Optimismo and pessimismo. Implications for theory, research and practice* (pp. 31-51). Washington, DC: American Psychological Association.

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

Chang, E.C., D'Zurilla, T.J. y Maydeu-Olivares, A. (1994). Assessing the dimensionality of optimism and pessimism using a multimeasure approach. *Cognitive Therapy and Research*, 18, 143-160.

Chang, E.C. (2001). Introduction: optimism and pessimism and moving beyond the most fundamental questions. En E. C. Chang (Ed.). *Optimismo and pessimismo. Implications for theory, research and practice* (pp. 4-12). Washington, DC: American Psychological Association.

Chico, E. (2002). Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento. *Psicothema*, 14(3), 544-550.

Costa, P.T., y McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4, 5-13.

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

Davis, M.H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85 (pp.1-17).

Davis, M.H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press.

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

Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94, 751-755.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N.S., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

Ferrando, P., Chico, E. y Tous, J. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14 (3), 673-680.

Guillham, J.E., Shatté, A.J., Reivich, K.J., y Seligman, M.E.P. (2001). Optimism, pessimism and exploratory style. En E.C. Chang Chang (Ed.). *Optimismo and pessimismo. Implications for theory, research and practice* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why can it matter more than IQ?* New York, USA: Bantam.

López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F.J. (2008). TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.

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

Mayer, J.D., Roberts, R.R., y Bersade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-36.

**CONTRIBUCIÓN ESPECÍFICA DE UNA SERIE DE VARIABLES EMOCIONALES Y DE PERSONALIDAD...**

- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behaviour*. New York, USA: Wiley.
- Mroczek, D.K., Spiro, A., Aldwin, C.M., Ozer, D.J. y Bosse, R. (1993). Construct validation of optimism and pessimism in older men: Findings from the normative aging study. *Health Psychology*, 12, 406-409.
- Otero, J.M., Luengo, A., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.
- 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.
- Peterson, C. y Seligman, M. (1984). Causal explanation as a risk factor in depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., Seligman, M.E.P. y Vaillant, G.E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: a thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- Royzman, E. B. y Rozin, P. (2006). Limits of Symhedonia: The differential role of prior emotional attachment in sympathy and sympathetic joy. *Emotion*, 6 (1), 82-93.
- Scheier, M. y Carver, C.S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implication of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M., Weintraub, J. y Carver, C.S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimist and pessimist. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1.257-1.264.
- Salovey, P., Bedell, B.T., Detweiler, J.B. y Mayer, J.D. (1997). Coping intelligently: Emotional Intelligence and the coping process. En C.R. Snyder (Ed.): *The Psychology of Coping*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Scheier, M. y Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical wellbeing: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, 55, 169-210.
- Scheier, M.F., Carver, C.S. y Bridges, M.W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self mastery and self esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1.063-1.078.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 4, 271-314. New York: Academic Press.
- Van der Zee, K., Thijs, M., y Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vela, R.H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (11A), 3978.
- Wispé, L. (1978) *Altruism, sympathy and helping: Psychological and sociological principles* New York: Academic.

Fecha de recepción: 28 febrero 2009

Fecha de admisión: 19 marzo 2009