



ARTÍCULO ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.2>

Inteligencia emocional, sintomatología psicopatológica y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de Buenos Aires

Emotional intelligence, psychological symptomatology and academic achievement of Buenos Aires Psychology students

Franco Tisocco

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones en Psicología.
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: franco.tisocco@hotmail.com

Flavia Eugenia Bruno

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones en Psicología.
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: flavia.bruno@yahoo.com.ar

Juliana Beatriz Stover

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Buenos Aires, Argentina.
Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: julianastover@psi.uba.ar

RESUMEN

El objetivo del trabajo fue analizar la Inteligencia Emocional (IE), la Sintomatología Psicopatológica (SP), y el Rendimiento Académico (RA) en estudiantes universitarios de Buenos Aires. La muestra fue de 299 estudiantes (81.6% Mujeres, 18.4% Hombres; $M_{edad}=25.32$, $DE_{edad}=7.05$). La recolección de datos se realizó con una encuesta de datos académico-sociodemográficos, el Inventario de Cociente Emocional, y el Symptom-CheckList-90-R. Los resultados obtenidos no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas según sexo en relación a la IE, pero sí fueron halladas respecto a sub-escalas de SP ($p<.01$; $p<.05$). La IE exhibió asociaciones bajas entre algunas dimensiones y variables de RA; adicionalmente se evidenciaron asociaciones bajas entre estas últimas y sub-escalas de SP. Los resultados hallados se discuten a la luz de reportes internacionales y locales. En conclusión, mayores trabajos del ámbito local son necesarios para clarificar la relación entre el RA e IE y SP. Asimismo, una revisión de los criterios locales de operacionalización del RA se torna imperante.

PALABRAS CLAVE: Psicometría; Psicología de la Educación; Psicología Clínica.

Artículo recibido: 1 feb. 2019.

Aceptado para publicación: 27 may. 2019.

Correspondencia: franco.tisocco@hotmail.com

Conflictos de Interés: Los autores no poseen potenciales conflictos de interés que declarar.

Página web: <http://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/>



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons.

Citación Recomendada: Tisocco, F., Bruno, F. E., Stover, J. B. (2019). Inteligencia emocional, sintomatología psicopatológica y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de Buenos Aires. *ACADEMO* (Asunción), 6(2):111-123.

ABSTRACT

The objective of the study was to analyze Emotional Intelligence (EI), Academic Achievement (AA), and Psychological Symptomatology (PS) within university-level students in Buenos Aires. The sample was comprised of 299 students (81.6% Female, 18.4% Male; $M_{age}=25.32$, $SD_{age}=7.05$). Data collection was carried out with a socio-demographic and academic survey, the Emotional-Quotient Inventory, and the Symptom-Checklist-90-R. Results did not exhibit statistically significant differences with regards to gender in EI, but analysis did reveal said differences regarding several PS subscales ($p<.01$; $p<.05$). Some EI dimensions exhibited low correlations with AA variables. Additionally, low correlations were observed between PS subscales and said AA variables. Results are discussed in light of current international and local reports. In conclusion, more locally devised research is needed to further enlighten the relationship between AA and both EI and SP. Moreover, a revision of local operationalization criteria regarding AA turns imperative.

KEYWORDS: Psychometrics; Educational Psychology; Clinical Psychology.

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior en Argentina se ha incrementado en el último tiempo aunque, sin embargo, se detecta un estancamiento en la cantidad de egresos: investigaciones del área educativa informan acerca de la disminución de valores de permanencia y graduación, debido primariamente a la prolongación de los estudios, abandono o cambios de carrera, y el fracaso estudiantil (e.g., Nino, 2011; Soria & Dalfaro, 2012). Dichos reportes hacen referencia a una necesidad continua de trabajos de investigación sobre la temática, tanto en la delimitación del complejo constructo de Rendimiento Académico (RA) como en la exploración de su vínculo con diversas variables, entre ellas, las psicológicas.

El RA fue abordado de forma extensiva a lo largo de la literatura, siendo evaluado según numerosos criterios de definición. Los mismos resaltan la importancia de distintos aspectos del desempeño en contexto académico, dando lugar a numerosas operacionalizaciones en el campo de la investigación sobre RA (Robbins et al., 2004). Inicialmente, puede destacarse la división de criterios amplio y estricto (Tejedor Tejedor, 2003), donde el criterio amplio da cuenta del tiempo de compleción de los estudios (en relación al tiempo institucional establecido), retrasos y abandono, mientras que el criterio estricto considera el éxito en demostrar la adquisición de conocimientos, utilizando como medida las calificaciones en las

asignaturas. Ambos criterios conforman el denominado rendimiento inmediato (De Miguel & Arias, 1999; Tejedor Tejedor, 2003), en referencia a que los dos evalúan el desempeño académico en el momento en el que el mismo se da, tomando indicadores institucionales (calificaciones, tiempos de estudio) como referencia para definirlo. Contrapuesto a este tipo de operacionalización, se sitúa el rendimiento de tipo mediato (De Miguel & Arias, 1999), el cual considera el impacto de los estudios en la vida social (inserción laboral, estatus socioeconómico alcanzado).

En general, los criterios tenidos en cuenta en la operacionalización del RA dependen del contexto cultural en el que se insertan los trabajos, pero el uso de indicadores de RA en sentido inmediato resulta habitual, por ser éste más fácil de cuantificar (De Miguel & Arias, 1999). Por ejemplo, en el estudio del RA en los Estados Unidos suele utilizarse el denominado *Grade Point Average* (GPA; Promedio de Calificaciones), ya que este concepto se encuentra generalizado a dicha cultura (Richardson, Abraham & Bond, 2012; Robbins et al., 2004), respondiendo al criterio estricto de operacionalización de RA. No obstante, esto es un elemento que no necesariamente se ve replicado en entornos culturales de otras naciones, lo cual remarca la relevancia de considerar de forma activa y explícita los criterios de operacionalización de RA utilizados en distintos trabajos en relación al entorno cultural e institucional de la muestra utilizada (De Miguel & Arias, 1999).

En lo que respecta al estudio del RA y sus variables asociadas, la Psicología ha realizado un análisis minucioso, tomándose en cuenta mayoritariamente las capacidades intelectuales. No obstante, recientemente se ha comenzado a indagar la incidencia de factores no intelectivos en el RA, en tanto se observó que de esta forma existen mayores posibilidades de realización de intervenciones en cuanto al trabajo diario con estudiantes (Richardson et al., 2012; Sánchez, Carvajal & Saggiomo, 2016). Entre dichas variables, se ubican la Inteligencia Emocional (Bar-On, 2006; Salovey & Mayer, 1990) y la Sintomatología Psicopatológica No Específica (Casullo & Pérez, 2008; Derogatis, 1983).

Inteligencia Emocional

En cuanto a la Inteligencia Emocional (IE), dicho constructo puede hallarse en la modernidad de la historia de las teorías sobre la inteligencia (Castro Solano & Benatuil, 2008). Su origen se sitúa a partir del surgimiento de interés por el estudio de la influencia de los mencionados factores no intelectivos en el desempeño (Richardson et al., 2012; Sánchez et al., 2016). Definiciones generales de IE plantean a la misma como un concepto englobante de habilidades implícitas relacionadas al manejo y conocimiento de las emociones de uno mismo y otros, conocimiento acerca de cómo éstas funcionan, y su disposición flexible en contextos variados (Bar-On, 2006; Salovey & Mayer, 1990).

Es de esta forma que la IE, desde su surgimiento a finales de los años 80, se convirtió en un constructo relevante en las investigaciones en variados ámbitos de la Psicología debido a su relación con el desempeño (Van Rooy, Viswesvaran & Pluta, 2005). Producto de dicho interés, la investigación y aplicación de la IE se ha diversificado marcadamente, en tanto se han formulado distintos modelos explicativos de la misma, con diferencias teóricas o prácticas, proliferándose una falta de consenso en cuanto a la definición de la misma (Martins, Ramalho & Morin, 2010). No obstante, las diferencias entre modelos teóricos de IE puede resumirse en una diferencia

entre grupos de modelos: los modelos basados en habilidades, y los modelos mixtos (Rovnak, 2007).

Los modelos basados en habilidades tienen su origen en los planteos de Salovey y Mayer (1990), quienes definen a la IE como un grupo de habilidades interrelacionadas de percepción, uso, entendimiento y disposición de las emociones. Por consiguiente, los modelos mixtos conservan este tipo de definición (es decir, la noción de IE como un grupo de habilidades de disposición-percepción-entendimiento-uso de emociones), pero incorporan constelaciones de rasgos de personalidad como vitales a su conceptualización (Bar-On, 2006).

Uno de los modelos teóricos exponentes de este grupo es el de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (1997; 2006). El mismo plantea a la IE como un constructo englobante de cinco aspectos centrales: 1) la habilidad de reconocimiento, comprensión y expresión de emociones y sentimientos; 2) el entendimiento de las emociones de otros; 3) la capacidad de control de las emociones; 4) la habilidad de auto-motivación; y, 5) la capacidad de resolución de problemas intra e interpersonales de forma adaptativa al medio. A su vez, incluye 15 sub-dimensiones anexas componentes de los mencionados aspectos (autopercepción emocional, asertividad, auto-concepto, auto-actualización, independencia, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de los impulsos, felicidad y optimismo).

Focalizando en el ámbito educativo, numerosos trabajos abordaron la temática de la relación entre IE y RA, bajo la línea de estudio de la influencia de variables psicológicas en el RA (Richardson et al., 2012; Sánchez et al., 2016). En general, se informaron asociaciones positivas entre IE y RA (e.g., Broadbent & Honicke, 2016; Dacre Pool & Qualter, 2012; Dehshiri, 2006; O'Connor & Little, 2003; Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon, 2001). De forma adicional, se detectó que intervenciones en contextos universitarios potenciaron la IE (e.g.,

Dacre Pool & Qualter, 2012; Fletcher, Leadbetter, Curran & O'Sullivan, 2009).

No obstante, cabe destacar que existen hallazgos contradictorios en cuanto al vínculo entre IE y RA ligados al empleo de instrumentos de medición de IE de modelos teóricos mixtos. Por ejemplo, tanto Brackett y Mayer (2003) como Newsome, Day & Catano (2000) reportaron una ausencia de asociaciones entre el RA y los resultados del instrumento de IE Inventario de Cociente Emocional, operacionalización del modelo teórico de Bar-On (1997; asimismo ampliamente utilizado como forma de medición de IE de modelos mixtos). En paralelo, otros autores informaron sobre un vínculo moderado positivo entre el RA y el puntaje general del instrumento (Dehshiri, 2006), así como también la asociación positiva moderada con algunas de las dimensiones del mismo -Intrapersonal y Manejo del Estrés, sumadas a la medida global (O'Connor & Little, 2003). A la luz de estos datos, el trabajo de investigación sobre la relación IE-RA adquiere especial relevancia, refiriendo particular atención al tipo de operacionalización de IE con que se decida trabajar, tomando en consideración sus implicancias a nivel práctico.

Finalmente, en consonancia con la línea de investigación mencionada acerca de IE proveniente de modelos teóricos mixtos, se han evidenciado asociaciones entre dicho constructo y variables sociodemográficas. Se reportó que la IE aumenta a mayor edad de individuos (Bar-On, 2006), así como diversas investigaciones hallaron diferencias en componentes de IE según sexo. Más específicamente, los trabajos reportaron este tipo de diferencias en puntajes globales de IE (Arora et al., 2010; Martins et al., 2010), en los componentes Interpersonal (Arteche, Chamorro-Premuzic, Furnham & Crump, 2008; Bar-On, 2006; Livingstone & Day, 2005; Reiff et al., 2001), Intrapersonal (Bar-On, 2006) y Adaptabilidad (Arteche et al., 2008), y en dimensiones específicas como Auto percepción Emocional, Relaciones Interpersonales, Empatía, Responsabilidad Social, Autoconcepto y Prueba de Realidad (Bar-On, 2006;

Slaski & Cartwright, 2002), Tolerancia al Estrés, Flexibilidad, Optimismo y Solución de Problemas (Bar-On, 2006).

Sintomatología Psicopatológica No Específica

La Sintomatología Psicopatológica No Específica (SP) se define como una conjunción de dimensiones sintomáticas relacionadas con diversos tipos de malestar psicológico, tales como depresión, ansiedad, somatizaciones, obsesiones y compulsiones, y demás (Casullo & Pérez, 2008; Derogatis, 1983). En el contexto local ha proliferado particularmente el estudio de la presencia de SP para examinar la salud mental de un amplio tipo de poblaciones, tales como clínica, militar, estudiantes y adolescentes (e.g., Accetta & Rojas, 2014; Bonavetti, Gargaglione Pereyra & Sánchez, 2017; Bruno, Basin, Stover, Ongarato & De La Iglesia, 2013; Bruno, De Rosa, Stover & De La Iglesia, 2012; Casullo, Morandi & Donati, 2006; Casullo & Pérez, 2008; Cibanal, 2014; Stover & Bruno, 2016; Urquijo, Del Valle, Ané, Heredia & Martínez, 2013).

En el caso de la población estudiantil, los hallazgos locales apuntan hacia, por ejemplo, la asociación positiva de baja a moderada entre estilos desadaptativos de afrontamiento del estrés y SP (Bruno et al., 2012; Bruno et al., 2013), una relación inversa de baja a moderada entre predisposición a perdonar y SP (Casullo et al., 2006), la existencia de correlaciones positivas bajas entre formas desadaptativas de motivación y ausencia de la misma con SP (Stover & Bruno, 2016), y la asociación moderada entre diversos factores de personalidad con múltiples facetas de SP (Cibanal, 2014).

En cuanto a estudios sobre la relación de SP y RA en el contexto local con muestras estudiantiles, se han evidenciado hallazgos tales como diferencias significativas en el RA de estudiantes con y sin SP (Urquijo et al., 2013), y asociaciones negativas y bajas entre la faceta Ansiedad Fóbica de SP y RA (Accetta & Rojas, 2014). No obstante, existen estudios que han exhibido una ausencia de

asociaciones entre SP y RA (e.g., Bonavetti et al., 2017; Stover & Bruno, 2016). Asimismo, diversos trabajos del contexto internacional han informado asociaciones entre constructos ligados a SP -como auto-concepto y percepción de autoeficacia- y RA, así como una asociación negativa entre SP y RA (e.g., Bandura, 1993; Bandura, Pastorelli, Barbaranelli & Caprara, 1999; Caprara et al., 2008; Huang, 2011).

Adicionalmente, en la literatura local existen una amplia variedad de reportes del hallazgo de diferencias según sexo en SP, con mayores puntajes por parte de las mujeres en la SP de forma global y en diversas facetas de la misma, a decir: Somatizaciones, Ansiedad Fóbica, Depresión, Ansiedad, Sensibilidad Interpersonal y Obsesiones y Compulsiones. Finalmente, se han observado puntajes significativamente mayores por parte de los hombres en la faceta Ideación Paranoide (e.g., Bonavetti et al., 2017; Bruno et al., 2012; Casullo et al., 2006; Casullo & Pérez, 2008; Stover & Bruno, 2016).

La incorporación de la SP como variable en trabajos de investigación resulta de gran relevancia. Considerando la información mencionada en relación a estudios sobre SP y RA en muestras estudiantiles locales, sus resultados contrapuestos entre sí y con los trabajos internacionales. De esta forma, una mayor clarificación del nexo entre estas dos variables se torna necesaria.

Con vistas a lo previamente mencionado, los objetivos del presente trabajo son (1) analizar diferencias según sexo en la IE de estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, (2) examinar diferencias según sexo en SP, (3) analizar el nexo entre la IE de los estudiantes y su RA, y (4) explorar la relación entre SP y RA.

METODOLOGÍA

Se trabajó con un diseño transversal, no experimental. El tipo de estudio realizado fue descriptivo y correlacional.

El muestreo fue intencional simple. La muestra se compuso de 299 estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (81.6% Mujeres, 18.4% Hombres), con edades comprendidas entre los 19 y 60 años ($M = 25.32$, $DE = 7.05$). Se reportó en forma mayoritaria un nivel socioeconómico percibido Medio (70.5%); los restantes fueron Bajo (0.4%), Medio-Bajo (16.1%), y Medio-Alto (13%). La mayor parte de los sujetos informó ser laboralmente activos (60.2% trabajaba). Respecto al nivel educativo de las madres, un 19.4% de las mismas presentaba estudios obligatorios incompletos, 31.4% poseía estudios obligatorios completos, y un 25.1% había completado el nivel universitario. En cuanto al nivel educativo de los padres, 25.3% presentaba estudios obligatorios incompletos, 39.2% poseía estudios obligatorios completos, y un 23.3% había completado estudios universitarios.

En relación a la recolección de datos, los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- *Encuesta de datos sociodemográficos.* Recoge información sobre sexo, edad, nivel educativo parental, nivel socioeconómico percibido, situación y características laborales.

- *Encuesta de datos académicos.* Interroga sobre características académicas. Se recolecta información sobre diferentes facetas del RA, con el fin de construir distintos indicadores del mismo (asignaturas cursadas, asignaturas aprobadas, exámenes finales aplazados, asignaturas promocionadas, promedio de calificaciones). Esta variedad de datos permite realizar análisis separados a fin de identificar los mejores indicadores del rendimiento.

- *Inventario de Cociente Emocional (EQ-i;* Bar-On, 1997; Tisocco, Bruno & Stover, 2018). Evalúa la IE. Incluye 83 ítems divididos en 11 sub-escalas (Control de los Impulsos; Auto-Percepción emocional; Asertividad; Empatía y Responsabilidad Social; Solución de problemas; Relaciones Interpersonales; Independencia; Flexibilidad; Felicidad; Prueba de Realidad; Autoconcepto y

Optimismo), así como tres índices de validez. Consta de un formato de respuesta tipo Likert de 5 posiciones (desde *Muy en Desacuerdo* a *Muy de Acuerdo*).

- *Symptom Check List 90-R* (SCL-90-R; Casullo & Pérez, 2008; Derogatis, 1983). Evalúa la SP padecida en el curso de la última semana mediante nueve sub-escalas: Somatización, Obsesiones y Compulsiones, Sensibilidad interpersonal, Depresión, Ansiedad, Hostilidad, Ansiedad Fóbica, Ideación Paranoide y Psicoticismo. Adicionalmente se consideran siete ítems críticos y tres escalas adicionales -Índice de severidad global, Total de síntomas positivos, Índice de malestar somático positivo-. Consta de 90 ítems con un formato de respuesta Likert de 5 posiciones, evaluando la frecuencia de sintomatología padecida (desde *Nada a Mucho*).

La recolección de datos se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, trabajándose con administraciones colectivas en las aulas habituales de clase, así como con un formulario informatizado de Google Forms. 136 alumnos respondieron de forma presencial, mientras que 163 alumnos contestaron de forma online. Se solicitó asimismo consentimiento informado de los participantes, garantizándose la confidencialidad y el anonimato. Se comunicó a los sujetos la posibilidad de abstenerse de responder o de interrumpir la evaluación en cualquier momento de la misma.

En relación a los objetivos, se calcularon inicialmente dos Análisis Multivariados de la Varianza (MANOVA), tal de examinar diferencias en IE y SP según sexo (objetivos 1 y 2).

Respecto al tercer y cuarto objetivo, se calcularon correlaciones r de Pearson en pos de analizar asociaciones entre IE y RA (objetivo 3), y el nexa entre SP y RA (objetivo 4). En lo respectivo al RA, fueron tomadas en cuenta variables recogidas por la encuesta de datos académicos, tales como cantidad de materias cursadas, cantidad de materias aprobadas, cantidad de

materias aplazadas, cantidad de materias promocionadas y promedio de calificaciones. Adicionalmente, se realizó el cálculo de determinados parámetros, guiados por el concepto de RA en el sentido Inmediato (De Miguel & Arias, 1999; Tejedor Tejedor, 2003). Las siguientes variables adicionales fueron tomadas en consideración para la clasificación:

- *Tasa de Rendimiento (criterio Estricto)*: Fueron tomadas en cuenta las materias promocionadas respecto a las materias aprobadas. Ya que la muestra de alumnos pertenece a la Facultad de Psicología de la UBA, la totalidad de los alumnos se encuentran bajo el régimen de promoción de asignaturas, que estipula que 30 de las 34 materias que componen el plan de estudios de la carrera (incluido el Ciclo Básico Común) tienen carácter de promocionables: esto engloba un estatus de aprobación especial de asignaturas, alcanzable al obtener calificaciones iguales o mayores a 7 en las evaluaciones parciales (en el Ciclo Básico Común, el criterio de promoción estipula que la condición de promoción es un promedio de calificaciones de evaluaciones parciales igual o mayor a 7). El cálculo de esta tasa se realizó a partir de la cantidad de materias promocionadas sobre la cantidad total de materias aprobadas de la carrera; en tanto se toma en cuenta el rendimiento en términos de las calificaciones y aprobación de asignaturas, esta medida se corresponde con una acepción en sentido Estricto (Tejedor Tejedor, 2003) del RA; a mayor tasa de rendimiento, mejor RA.

- *Tasa de Fracaso (criterio Amplio)*: Se calculó esta tasa como medida del RA en sentido Amplio (Tejedor Tejedor, 2003), formándose la misma a partir del cálculo de materias aplazadas (incluyendo el Ciclo Básico Común) sobre materias aprobadas. A mayor tasa de fracaso, mayores niveles de aplazos a lo largo de la carrera -a los efectos de esta medida, por ende peor desempeño-

Los análisis fueron llevados a cabo con el software estadístico PASW Statistics.

RESULTADOS

Respecto al objetivo 1, se calculó un MANOVA (Dimensiones=11 x Sexo=2) no detectándose diferencias significativas en las dimensiones de IE según sexo ($\lambda=0.95$, $F(11, 287)=1.48$, $p=.14$, $\eta^2=0.05$) (Tabla 1).

En relación al segundo objetivo, se calculó nuevamente un MANOVA (Sub-Escalas=10 x Sexo=2), verificándose diferencias significativas en diversas sub-escalas de SP según sexo, con tamaño del efecto grande ($\lambda=0.88$, $F(10, 288)=4.10$, $p=.00$, $\eta^2=0.12$). Como se detalla en la tabla 2, las diferencias fueron a favor de las mujeres, en las sub-escalas Somatizaciones ($p<.01$), Depresión ($p<.01$) y Ansiedad ($p<.05$).

Tabla 1. Inteligencia emocional según sexo. MANOVA.

	Mujeres		Varones		F
	M	(DE)	M	(DE)	
Control de los impulsos	22.74	5.88	23.09	5.81	0.16
Autopercepción emocional	14.55	3.59	15.04	3.29	0.84
Asertividad	21.56	4.74	22.24	4.93	0.90
Empatía y responsabilidad social	30.58	3.50	29.62	3.99	3.23
Solución de problemas	23.02	4.29	23.76	4.26	1.37
Relaciones interpersonales	18.91	4.09	18.78	4.29	0.04
Independencia	9.62	2.93	10.33	2.44	2.74
Flexibilidad	12.91	3.45	14.13	3.58	5.47
Felicidad	26.16	3.33	26.53	2.81	0.58
Prueba de realidad	11.52	2.93	11.16	2.62	0.68
Autoconcepto y Optimismo	57.56	12.24	60.22	11.95	2.14

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Tabla 2. Sintomatología psicopatológica no específica según sexo. MANOVA.

	Mujeres		Varones		F
	M	(DE)	M	(DE)	
Somatizaciones	10.17	8.00	6.76	6.50	8.68**
Obsesiones y Compulsiones	11.12	7.45	10.15	7.22	0.77
Sensibilidad Interpersonal	8.54	6.85	8.16	5.91	0.14
Depresión	14.21	10.15	10.31	7.78	7.16**
Ansiedad	8.48	6.64	6.25	6.07	5.20*
Hostilidad	3.53	3.45	3.98	3.69	0.74
Ansiedad Fóbica	2.71	4.17	2.13	2.55	1.00
Ideación Paranoide	3.50	3.80	3.69	3.56	0.11
Psicoticismo	4.20	5.16	4.22	5.04	0.00
Total SCL	71.23	48.34	60.24	40.92	2.45

** = $p < .01$; * = $p < .05$

En cuanto al tercer objetivo, al efectuar el cálculo de correlaciones r de Pearson entre las dimensiones de IE con las variables respectivas de RA, se detectaron asociaciones estadísticamente significativas bajas de tipo negativo entre Asertividad y Cantidad de Materias Cursadas ($r = -.277$; $p < .01$), mientras que positivas entre Flexibilidad y Cantidad de Materias Aplazadas ($r = .118$; $p < .05$). El detalle de las correlaciones se encuentra dispuesto en la tabla 3.

Finalmente, en relación al objetivo 4, al calcular las correlaciones r de Pearson entre dimensiones de SP y variables de RA se hallaron asociaciones estadísticamente significativas ($p < .01$; $p < .05$) y bajas, principalmente entre todas las dimensiones de SP, SP global y la cantidad de materias aprobadas (r desde $-.124$ a $-.212$; $p < .05$), así como entre SP global y la cantidad de materias promocionadas ($r = -.153$; $p < .01$) y tasa de fracaso ($r = .150$; $p < .05$). La totalidad de asociaciones se detalla en la tabla 4.

Tabla 3. Inteligencia emocional y rendimiento académico. Correlaciones r de Pearson.

	Materias cursadas	Materias aprobadas	Materias promocionadas	Materias aplazadas	Promedio calificaciones	Tasa rendimiento	Tasa fracaso
Control de los impulsos	.118	.041	.035	.029	-.108	-.009	.012
Autopercepción emocional	-.177	.060	.053	.067	-.182	-.051	-.101
Asertividad	-.277**	-.016	-.046	-.029	-.011	-.106	-.088
Empatía y responsabilidad social	-.024	-.035	.025	-.041	.071	.038	-.044
Solución de problemas	-.088	-.008	-.010	.093	-.019	-.101	-.077
Relaciones interpersonales	.125	.031	-.033	.059	-.003	-.093	-.087
Independencia	.058	.084	.085	.057	-.072	.000	.093
Flexibilidad	-.129	.033	-.008	.118*	.010	-.054	-.029
Felicidad	-.117	-.024	-.041	.067	.052	-.045	-.111
Prueba de realidad	.017	.064	.036	.116	-.088	-.043	-.015
Autoconcepto y optimismo	-.112	.003	.032	.099	-.089	-.069	-.084

** = $p < .01$; * = $p < .05$

Tabla 4. Sintomatología psicopatológica no específica y rendimiento académico. Correlaciones r de Pearson.

	Materias cursadas	Materias aprobadas	Materias promocionadas	Materias aplazadas	Promedio calificaciones	Tasa rendimiento	Tasa fracaso
Somatizaciones	-.084	-.200**	-.146*	-.054	.014	-.035	.098
Obsesiones y Compulsiones	.081	-.190**	-.168**	-.073	-.159	-.069	.182**
Sensibilidad Interpersonal	.001	-.124*	-.075	-.045	.048	.035	.109
Depresión	.051	-.130*	-.112	-.073	-.132	-.027	.142*
Ansiedad	-.120	-.211**	-.159**	-.031	.002	-.059	.135*
Hostilidad	-.125	-.134*	-.091	-.066	-.088	.033	.078
Ansiedad Fóbica	-.059	-.183**	-.081	-.067	.020	.052	.017
Ideación Paranoide	-.009	-.149*	-.114	.007	-.155	.055	.072
Psicoticismo	-.077	-.212**	-.146*	-.122*	-.112	.038	.171**
Total SCL	-.039	-.209**	-.153**	-.067	-.067	-.010	.150*

** = $p < .01$; * = $p < .05$

DISCUSIÓN

En el trabajo presente se han analizado la IE, la SP y el RA en una muestra de estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

En lo respectivo al primer objetivo, cabe notar que la ausencia de diferencias en IE según sexo contrasta con lo reportado en diversos trabajos (cf. Arora et al., 2010; Arteche et al., 2008; Bar-On, 2006; Livingstone & Day, 2005; Martins et al., 2010; Reiff et al., 2001; Slaski & Cartwright, 2002). No obstante, dichos trabajos provienen de culturas distintas, con hallazgos de diferencias según sexo en componentes en su mayoría disímiles. En este sentido, la ausencia de diferencias según sexo en IE hallada en este trabajo deberá ser examinada en posteriores investigaciones dentro del ámbito local, tal de esclarecer de forma efectiva la existencia de diferencias en la IE y sus dimensiones conformantes, según el sexo de los individuos. A la luz de estos resultados puede afirmarse que, por el momento, no habría suficiente evidencia que corrobore localmente dicha hipótesis.

En relación al segundo objetivo, el hallazgo de diferencias de tamaño del efecto grande según sexo en las dimensiones de SP de Somatizaciones, Depresión y Ansiedad -con mayores puntajes por parte de las mujeres en los tres casos-, concuerda con una amplia variedad de trabajos del contexto local (e.g., Bonavetti et al., 2017; Bruno et al., 2012; Casullo et al., 2006; Casullo & Pérez, 2008; Stover & Bruno, 2016). Partiendo de dichos resultados, podría afirmarse que las mujeres tienden a reportar, de forma considerable, una mayor frecuencia sintomática respecto a los hombres en cuanto a malestares percibidos sobre diferentes disfunciones corporales, como por ejemplo cardiovasculares, gastrointestinales o respiratorias -dimensión de Somatizaciones-, manifestaciones clínicas de trastorno de tipo depresivo, como ser disforia anímica, falta de motivación, desesperanza, entre otros -dimensión de Depresión-, y síntomas ansiosos, como nerviosismo, tensión, miedos y ataques de pánico -dimensión de Ansiedad- (Casullo & Pérez, 2008;

Derogatis, 1983). De forma adicional, esto se ve así replicado en otros estudios en población perteneciente al mismo contexto sociodemográfico, lo que robustece las conclusiones acerca de la información expuesta.

En cuanto al tercer objetivo, al indagar sobre el nexo entre la IE y el RA, pudieron hallarse únicamente asociaciones bajas y negativas entre la cantidad de materias cursadas por los estudiantes y la dimensión Asertividad de la IE, así como asociaciones bajas entre la cantidad de materias aplazadas y la faceta de IE de Flexibilidad. En este sentido, esto podría permitir interpretar que existe una relación inversa, aunque pequeña, entre el tiempo de tránsito por la carrera (reflejado en la cantidad de materias ya cursadas) y la capacidad de expresión de sentimientos, creencias y pensamientos, defendiendo los derechos de uno de una forma no destructiva -dimensión de Asertividad- (Bar-On, 2006). Por consiguiente, los resultados evidencian también la existencia de un nexo pequeño entre la cantidad de aplazos y la habilidad para ajustar las emociones, pensamientos y conductas de uno a situaciones cambiantes -faceta de Flexibilidad- (Bar-On, 2006). Resulta interesante el hecho de que esta relación es positiva, a decir: a mayor cantidad de aplazos, mayor habilidad de ajuste psicológico flexible frente al cambio. Las cuestiones aquí mencionadas deberán ser abordadas en la posteridad de estudios locales sobre IE y RA, tal de esclarecer la naturaleza de dichas asociaciones.

Paralelamente, es necesario mencionar la falta de mayores hallazgos, en términos de una mayor cantidad de asociaciones significativas fuertes entre dimensiones de IE e indicadores de RA. Dicha ausencia no concuerda con algunos trabajos del ámbito internacional (cf. Broadbent & Honicke, 2016; Dacre Pool & Qualter, 2012; Dehshiri, 2006; O'Connor & Little, 2003), pero sí se sitúa en línea con otras investigaciones (Brackett & Mayer, 2003; Newsome et al., 2000). Por consiguiente cabe remarcar que, de los trabajos que han hallado asociaciones entre IE y RA, sólo dos de estos han utilizado al EQ-i como medida de IE (e.g., Dehshiri,

2006; O'Connor & Little, 2003), mientras que por otro lado los dos estudios mencionados que han reportado ausencia de asociaciones entre IE y RA han utilizado al EQ-i como medida de IE (e.g., Brackett & Mayer, 2003; Newsome et al., 2000). Podría considerarse que estas diferencias en los hallazgos puedan deberse, en parte, a las dispares formas de operacionalización del RA, en tanto no existe un consenso determinado y claro sobre los indicadores a tomar como referentes del mismo (De Miguel & Arias, 1999; Robbins, 2014).

Teniendo en cuenta las particularidades de los reportes mencionados, y considerando la información contradictoria expuesta en relación al nexo entre el RA y la IE proveniente de modelos mixtos, puede afirmarse que una mayor cantidad de investigaciones en el ambiente local son necesarias para poder clarificar el mismo.

En lo referido al objetivo número cuatro, se hallaron diversas asociaciones bajas tanto positivas como negativas entre las sub-escalas de SP y las variables correspondientes al RA. Un primer aspecto llamativo resulta la relación inversa evidenciada entre todas las sub-escalas de SP y la aprobación de materias, lo que indicaría que a menor presencia de síntomas psicopatológicos de cualquier tipo, mejor RA, y viceversa. Dicho elemento se ve reforzado por las asociaciones negativas halladas con respecto a las materias promocionadas y la sub-escala Global de SP, Somatizaciones, Obsesiones y Compulsiones, Ansiedad y Psicoticismo. Asimismo, puede observarse una tendencia similar en cuanto al nexo entre la tasa de fracaso y las sub-escalas de SP Global, Obsesiones y Compulsiones, Depresión, Ansiedad y Psicoticismo, donde puede interpretarse que a mayores niveles de SP, menor RA (y viceversa). Dichos hallazgos se hallan en línea con lo expuesto en algunos trabajos de la literatura local e internacional en relación al nexo SP y RA (e.g., Accetta & Rojas, 2014; Bandura et al., 1999; Urquijo et al., 2013), pero en paralelo se ven contrapuestos a lo reportado por otros autores locales (Bonavetti et al., 2017; Stover & Bruno, 2016). Resultaría posible tomar nuevamente en

consideración lo expuesto en relación a la dispareja forma de operacionalización del RA y falta de un claro consenso respecto a indicadores referentes del constructo (De Miguel & Arias, 1999; Robbins, 2014), como una forma de explicar la contraposición de los presentes hallazgos con ciertos trabajos en la literatura. No obstante, más estudios locales serán necesarios para determinar dichas cuestiones con mayor claridad.

De forma adicional, estos resultados ponen en evidencia una clara necesidad de llevar a cabo trabajos de revisión de indicadores de RA -en pos de encontrar aquellos que reflejen más eficazmente al constructo-, comprendiendo el marco cultural en el que se lleven a cabo las investigaciones. Finalmente, resulta llamativo el hallazgo de una asociación negativa entre cantidad de materias aplazadas y la sub-escala de Psicoticismo, en tanto a mayor presencia de experiencias sintomáticas de estados de soledad, estilos de vida esquizoide, alucinaciones o control de pensamiento, menores materias aplazadas, y viceversa. Respecto a esto, podría hipotetizarse la existencia de estudiantes abocados a sus estudios en detrimento de sus habilidades sociales, lo que los llevaría a experimentar y reportar estados de soledad. Dicha cuestión evidenciaría la mencionada asociación negativa entre la sub-escala y las materias aplazadas. De todas formas, las particularidades de esta correlación e hipótesis deberán ser también examinadas en futuros trabajos.

Dentro de las limitaciones respecto del presente trabajo pueden mencionarse el muestreo no aleatorio, así como el tipo de estudio transversal – un estudio de tipo longitudinal habría permitido arrojar más luz sobre las particularidades de las asociaciones halladas, y habría facilitado la realización de inferencias respecto de las mismas con mayor precisión, al poder observarse la evolución de las variables a lo largo del tiempo. Asimismo, la totalidad de los individuos participantes forman parte de la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires, y la muestra analizada se compuso por una mayor parte de mujeres (81.6%). En cuanto a futuras

investigaciones, a lo largo de la interpretación de los resultados de los respectivos objetivos se han mencionado puntos que deberán analizarse (examen a nivel local de diferencias según sexo en IE; análisis en el contexto local del nexa IE-RA y el nexa SP-RA; revisión de indicadores de RA en pos de una operacionalización más eficaz del constructo en relación al ámbito local; realización de trabajos longitudinales locales que incorporen las variables IE, SP y RA). Paralelamente, se remarca la importancia de las particularidades de cada contexto sociodemográfico poblacional a la hora de realizar inferencias en base a los análisis efectuados en la literatura.

No obstante las mencionadas limitaciones, se considera a este trabajo como un aporte a la exploración de constructos psicológicos de relevancia como son la IE y la SP, así como en su asociación con un factor determinante en el sistema educativo y la vida de las personas como lo es el RA. Se cree que lo aquí expuesto será de utilidad para el diseño de futuras investigaciones sobre la temática, así como una contribución a la creciente atención sobre el estudio de la influencia de factores no intelectivos en el desempeño diario de los individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accetta, F., & Rojas, A. (2014). *Relaciones entre la presencia de síntomas psicopatológicos y el desempeño académico de estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Disertación Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Arora, S., Ashrafian, H., Davis, R., Athanasiou, T., Darzi, A., & Sevdalis, N. (2010). Emotional intelligence in medicine: a systematic review through the context of the ACGME competencies. *Medical Education, 44*(8), 749-764.
- Arteche, A., Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., & Crump, J. (2008). The relationship of trait EI with personality, IQ and sex in a UK sample of employees. *International Journal of Selection and Assessment, 16*(4), 421-426. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2389.2008.00446.x>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(2), 258.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Bonavetti, M. M., Gargaglione Pereyra, L., & Sánchez, M. E. (2017). *Evaluación de niveles de psicopatología en estudiantes universitarios: estudio comparativo entre ingresantes y estudiantes avanzados* (Tesina de Licenciatura). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(9), 1147-1158. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Broadbent, J., & Honicke, T. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review, 17*, 63-84.
- Bruno, F. E., Basin, N., Stover, J. B., Ongarato, P., & De La Iglesia, G. (2013). Sintomatología psicopatológica y afrontamiento al estrés en estudiantes de psicología. In V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del

- MERCOSUR. Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires. *Differences*, 22(3), 306-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010>
- Bruno, F. E., De Rosa, S. M., Stover, J. B., & De La Iglesia, G. (2012). Afrontamiento al estrés, apoyo social percibido y sintomatología psicopatológica: Estudio preliminar en Buenos Aires. In IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C., & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525.
- Castro Solano, A., Benatuil, D. (2008). Teorías contemporáneas sobre la inteligencia. En M.M Casullo, *Prácticas en Psicología Positiva*. Buenos Aires: Lugar.
- Casullo, M. M., & Pérez, M. (2008). *El Listado de Síntomas SCL-90-R de Derogatis*. Buenos Aires: Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA.
- Casullo, M. M., Morandi, P., & Donati, F. (2006). Síntomas psicopatológicos, predisposición a perdonar y religiosidad en estudiantes universitarios. *Anuario de Investigaciones*, 13, 261-266.
- Cibanal, N. (2014). *Perfiles psicológicos de Estudiantes Universitarios. Relaciones entre la Personalidad, la presencia de psicopatologías y el Bienestar Psicológico* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.010>
- De Miguel, M., & Arias, J. M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- Dehshiri, G. R. (2006). Relationship between emotional intelligence and student academic achievement. *Counseling Research and Development*, 18(5), 97-106.
- Derogatis, L. R. (1983). *Symptom Checklist-90-Revised*. San Antonio: Pearson. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0970>
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counseling*, 76(3), 376-379. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pec.2009.07.019>
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Livingstone, H. A., & Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 757-779. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164405275663>
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00250-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00250-0)

- Nino, E. (2011). La desigualdad en el acceso a la educación universitaria argentina. *Lecciones y ensayos*, 89, 351-366. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.188441>
- O'Connor, R. M., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893-1902. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00038-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00038-2)
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H., & Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78. <http://dx.doi.org/10.1177/002221940103400106>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le. H., Davis. D., Langley. R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rovnak, A. M. (2007). *A psychometric investigation of the emotional quotient inventory in adolescents: a construct validation and estimate of stability* (Disertación Doctoral). University of Akron.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <http://dx.doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, F., Carvajal, F., Saggiomo, C. (2016). Autodiálogos y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 32(1), 139-147. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.188441>
- Slaski, M., & Cartwright, S. (2002). Health, performance and emotional intelligence: An exploratory study of retail managers. *Stress and Health*, 18(2), 63-68. <http://dx.doi.org/10.1002/smi.926>
- Soria, F. H., & Dalfaro, N. A. (2012). El desgranamiento en la carrera de ingeniería química de la UTN. *Memorias de las II Jornadas de Investigación en ingeniería del NEA y Países Limítrofes*. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Nacional Resistencia.
- Stover, J. B., & Bruno, F. E. (2016). Ajuste psicológico, motivación y rendimiento académico en el ámbito universitario. En *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología XII Encuentro de Investigadores* (p. 45).
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tisocco, F., Bruno, F.E. & Stover, J.B. (2018). Adaptación del Inventario de cociente emocional para su uso con estudiantes de Psicología. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 64(3), 154-167.
- Urquijo, S., Del Valle, M. V., Ané, A. M. D., Heredia, L., & Martínez, B. (2013). Psicopatología y desempeño académico en estudiantes universitarios. *XIV Reunión Nacional y III Encuentro Internacional De La Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: what is this thing called emotional intelligence?. *Human Performance*, 18(4), 445-62. http://dx.doi.org/10.1207/s15327043hup1804_9