

Influencia de los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos

Carmen SALVADOR, Luisa MAYORAL

Universidad de Almería, Universidad Nacional del Centro – Buenos Aires

Correspondencia:

Carmen Salvador
Universidad de Almería
España

Luisa Mayoral
Universidad Nacional del
Centro. Buenos Aires.
Argentina

e-mail:
cmsalva@ual.es
lmayoral@econ.unicen.edu.ar

Recibido: 20/02/2011
Aceptado: 22/03/2011

RESUMEN

El objeto del presente estudio es analizar cómo influyen los estilos de atribución en la inteligencia emocional de los estudiantes argentinos. Para ello, se ha utilizado la escala de *Causalidad Multidimensional-Multiatribucional*, en el caso de la atribución, con una fiabilidad de .67, mientras que, para la inteligencia emocional, se han empleado los instrumentos *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) y *Schutte Self Report Inventory* (SSRI), -fiabilidad de .851-. El trabajo fue realizado en una muestra de 376 estudiantes argentinos (69% mujeres y 31% hombres). Los resultados, obtenidos a través de ecuaciones estructurales, indican que todos las adscripciones causales propuestas por Weiner y cols. (1971): capacidad, esfuerzo, dificultad y suerte, influyen en el dominio emocional, tanto en lo concerniente al éxito como al fracaso. Aún más, los aspectos que más peso presentan en el control emocional de los estudiantes argentinos son el esfuerzo asociado al éxito y la suerte asociada al éxito.

PALABRAS CLAVE: estilos de atribución, inteligencia emocional, ecuaciones estructurales

Influence of attribution styles on argentine students' amotional intelligence

ABSTRACT

The object of the present study is to analyze how they influence the styles of attribution in the emotional intelligence of the Argentine students. For it, there has been in use the scale of Causality Multidimensional-Multiatribucional, in case of the attribution, with a reliability of .67, whereas, for the emotional intelligence, Trait Meta-Mood Scale (TMMS) and Schutte Self Report Inventory (SSRI), adapted to the Castilian for Salvador (2008) - reliability of .851-. The work was realized in a sample of 376 Argentine students (69 % women and 31 % men). The results obtained, across structural equations, indicate that all the causal adscriptions proposed by Weiner and cols. (1971): capacity, effort, difficulty and luck, they influence the emotional domain, so much the relating thing to the success as to the failure. Furthermore, the aspects that more I weigh present in the emotional control of the Argentine students are the effort associated with the success and the luck associated with the success.

KEY WORDS: styles of attribution, emotional intelligence, structural equations.

1. Introducción

En los últimos años, la temática de la inteligencia emocional ha irrumpido en la Psicología y ha invadido tanto el abordaje de lo profesional, lo pedagógico y, en general, el de la vida humana en un sentido amplio. Se la asocia con el aprendizaje, la salud psicológica, la salud física, la salud social, la salud espiritual, el manejo del stress, el éxito laboral, y, en general, con los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990). Así, la razón y el “corazón” (en términos metafóricos), parecen estar tratando de ser abordados desde una suerte de diálogo funcional, aspirando a construir una razón más sabia y un corazón más capaz.

En la esfera de lo pedagógico, los aspectos emocionales, afectivos o no racionales, han sido considerados tradicionalmente, como algo que debía dejarse fuera del aula para que el alumno pudiera aprender desde su raciocinio. Afortunadamente, esta separación entre lo racional y lo no racional, está siendo fuertemente cuestionada (y no sólo en los ámbitos educativos), a favor de una integración entre ambos aspectos. Son muchos los que creen que lo cognitivo y lo emocional están estrechamente ligados y que ambos conforman la gran “caja negra” (¿hoy perforada por haces de luz, tal vez?) que media entre lo que se entendía bajo un esquema causal de estímulos y respuestas (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002).

Este es un trabajo sobre la inteligencia emocional en estudiantes universitarios argentinos. Este estudio intenta, no sólo, ofrecer información sobre el dominio emocional, sino también identificar estilos de atribución, y establecer una relación entre ambas dimensiones. En concreto, se analizan cómo influyen los tipos de adscripciones causales que los estudiantes realizan sobre sus éxitos y fracasos -que son a su vez, insumos para sus comportamientos, en línea con lo señalado por la “teoría del aprendizaje social” (Rotter, 1954; Arnau, 1979; Fanelli, 1988)-, para relacionarlos luego con su nivel y tipo de inteligencia emocional. En este sentido, para los estilos de atribución se recurre al modelo propuesto por Weiner, Frieze, Ukla, reed, Rest y Rosenbaum (1971), mientras que para el análisis de la inteligencia emocional se siguen, principalmente, los planteamientos propuestos por Goleman (1995).

La estructura del presente trabajo comprende: en primer lugar, una exposición de los términos que serán abordados; en segundo lugar, una descripción de la metodología utilizada; en tercer lugar, los resultados más destacables y por último, su discusión y conclusiones emergentes.

2. Fundamentación teórica

Desde una perspectiva teórica, y, particularmente, conceptual, interesa abordar dos grandes dimensiones: la inteligencia emocional y los estilos de atribución.

Inteligencia emocional

El término “inteligencia emocional” es introducido por Salovey y Mayer (1990), y definido como la capacidad de comprender, procesar, controlar y expresar aspectos emocionales y sociales. No obstante, la expansión del mismo se debe a Goleman (1995 y 1998), quien lleva la inteligencia emocional a la categoría de best seller, a partir de una definición construida sobre la base de 25 competencias, agrupadas en la conciencia de uno mismo, la auto-regulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Más apretadamente, Salovey y Meyer (1997), definen cuatro habilidades básicas en el dominio de lo emocional: 1. Percepción emocional: la habilidad para percibir, evaluar y expresar adecuadamente las emociones, tanto las propias como las de los demás; 2. Facilitación emocional: la habilidad para acceder, generar y utilizar los sentimientos cuando esos sentimientos facilitan el pensamiento; 3. Comprensión emocional: la habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y saber apreciar los significados emocionales y; 4. Regulación emocional: la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular las emociones propias y las de los demás, y promoverlas como base para el crecimiento personal.

Los estudios continúan profundizando, ampliando o reduciendo las variables a estudiar, y procurando avanzar en su medición en un interesante debate entre la utilidad de auto-informes, evaluación por otros y medidas de ejecución (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Bar-On, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Salovey, Mayer, Goleman, Turvey y Paflai, 1995; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Goleen y Dornheim, 1998).

Pero, en cualquier caso, y más allá de los debates, se constituye una suerte de consenso en torno a algunas cuestiones, como por ejemplo, que mientras el nivel y la calificación de estudios académicos por sí mismos no son suficientes para predecir la

productividad y la satisfacción, la inteligencia emocional sí puede decir mucho al respecto (Goleman, 1995; Heath, 1991) y que los estudiantes con más inteligencia emocional registran menor ansiedad, menor depresión, mejor autoestima y mayor utilización de estrategias de afrontamiento (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004).

Ciertamente, la inteligencia emocional afecta la manera en que nos relacionamos y entendemos el mundo, y comprende sin duda, un conjunto complejo de habilidades, tales como: ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas.

Estilos de atribución

Los estilos de atribución refieren a las interpretaciones de nuestra realidad. Cuando ocurre algo en nuestro entorno que merece nuestra atención, solemos analizarlo con el fin de llegar a comprender por qué ocurren los hechos de esa manera. Estas interpretaciones que hacemos de nuestras conductas afectan la auto-imagen y, como consecuencia, esas atribuciones pueden influir en nuestro nivel de motivación, como así también en nuestras reacciones y decisiones acerca de cómo comportarnos.

Tal como recogen Mayoral, Gangloff y Romero (2009), en la vida cotidiana surgen eventos positivos (éxitos) y negativos (fracasos), que pueden, desde un punto de vista causal, ser clasificados en dos categorías: eventos resultado de factores internos (esto es, éxitos o fracasos obtenidos en razón de nuestra personalidad o comportamiento) y eventos provenientes de factores externos (el azar, la decisión arbitraria de alguien, etc.). Esta dicotomización internalidad-externalidad, remite a aquella de Rotter (1966) y Lefcourt (1966) acerca del Locus of Control (LOC).

Numerosos estudios han sido realizados para identificar el tipo preferencial de causalidad que utilizamos para explicar los acontecimientos que nos suceden (o lo que les ocurre a otros en relación con nosotros), siempre desde el punto de vista del receptor de los acontecimientos. Así, por ejemplo, Rotter, quien está interesado en conocer por qué unos individuos no logran para sí mismos lo necesario para progresar socialmente, concluye que esas personas son individuos externos, esto es, creen que no tienen ningún control sobre los acontecimientos que les suceden.

Ahora bien, dejemos por un momento el plano de la explicación de los refuerzos, para pasar a la explicación de los comportamientos. Se sabe que, al tratar de determinar la razón de nuestra conducta podemos hacer referencia a explicaciones internas, tanto como a factores externos. Heider (1944) ha llamado "atribución" a estas dos formas de búsqueda y ha establecido una dicotomía fundamental en la forma de explicación causal de la conducta humana, diferenciando de esta manera, entre atribuciones internas o personales y externas o situacionales. Así, al explicar la conducta de los demás, tendemos a hacer atribuciones internas porque es más fácil que las características personales se mantengan estables en el tiempo, lo que permitiría predecir comportamientos en diversas situaciones.

Luego el objeto de la atribución parece ser diferente del locus de control, puesto que en un caso explicamos los comportamientos, mientras que en otro analizamos los éxitos y fracasos. Sin embargo, es innegable que, el cómo evaluemos éxitos y fracasos, es uno de los factores centrales a tener en cuenta en futuros comportamientos. En concordancia, si nos centramos sobre los resultados obtenidos en materia de locus de control, por una parte, y sobre el plano de la atribución, por la otra, observamos en ambas, una frecuencia significativamente importante de las explicaciones internas en relación con las externas, es decir, que para explicar lo que nos sucede (LOC) acudimos preferentemente a nosotros mismos, evocando, por ejemplo, nuestra personalidad o comportamientos (Lerner, 1965; Lerner y Simmons, 1966; Langer, 1975) y para explicar nuestros comportamientos (atribución) recurrimos esencialmente a elementos también internos, tales como nuestra personalidad o voluntad (Ross, 1977; Jones, 1979).

En una interesante integración, Weiner (1974) ha vinculado los factores de influencia internos y externos de la teoría de Heider con el concepto de locus de control de Rotter, estableciendo un modelo de predicción de conducta del rendimiento. El modelo de atribución de Weiner y cols. (1971), relaciona los estilos de atribución causal con las expectativas de éxitos futuros y los sentimientos asociados a los resultados obtenidos y - a través de estos procesos cognitivos y motivacionales-, con el esfuerzo con que se persiguen determinados logros (ver cuadro 1). Cuatro son pues, según Weiner, las atribuciones causales de los éxitos y fracasos ante el rendimiento, en concreto: 1) *Capacidad*: número de éxitos, porcentajes de éxitos, dificultad de la tarea, etc.; 2)

Dificultad: características objetivas de la tarea, normas sociales, etc.; 3) *Suerte*: Casualidad o unicidad del resultado, características objetivas de la tarea, etc. Y 4) *Esfuerzo*: Resultado, tensión muscular, sudor, etc. Al agregar, finalmente, la variable estabilidad, Weiner y cols. (1971) establecen que la capacidad es un factor interno y estable; el esfuerzo es interno e inestable; la dificultad de la tarea es externa y estable y; la suerte es externa e inestable

Cuadro 1. Dimensiones de atribuciones causales del modelo de Weiner y cols. (1971)

	LOCUS DE CONTROL	
	INTERNO	EXTERNO
ESTABILIDAD	INTERNO	EXTERNO
ESTABLE	Capacidad	Dificultad de la tarea
INESTABLE	Esfuerzo	Suerte

En cualquier caso, tanto el locus de control, como los estilos de atribución son cuestiones a indagar en cada investigación, porque pueden asumir distintas modalidades; sin embargo, la literatura tiende a avalar la vertiente interna. Aún más, según el planteamiento teórico utilizado en el presente estudio (Weiner y cols., 1971), si un estudiante cree que ha reprobado un examen debido a que no tiene la capacidad suficiente, es muy difícil o exige un nivel superior de conocimiento, entonces, esta atribución a causas estables generará expectativas de futuros fracasos que pueden conducirlos, por ej. el abandono de sus estudios. Como contraste, otro estudiante que atribuya su fracaso a causas inestables, como haber estudiado poco o tener mala suerte con el tema que le tocó en el examen, puede pensar que estudiando más y todos los temas, fácilmente aprobará en otra ocasión. En este sentido, y parafraseando a Heider (1958), la atribución personal reduce las condiciones necesarias esencialmente a una sola: la persona con intención, que tiene el control de la multidimensionalidad de factores de influencia dentro de una amplia esfera de posibilidades. Por consiguiente, este planteamiento vincula a una persona con una acción o con el efecto de una acción, analizando en qué medida ésta depende de intenciones, esfuerzos, capacidades y condiciones externas.

Inteligencia emocional y estilos de atribución

Es importante destacar que algunos trabajos reflejan la importancia que tienen los distintos estilos de personalidad en el dominio emocional (Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides, 2010). En concreto, en el estudio realizado por estos autores se refleja cómo influye el autocontrol, entre otros aspectos, en el dominio emocional. En línea con esto, convendría citar los trabajos teóricos y empíricos realizados por Vernon, Villani, Schermer y Pedrides (2008), quienes fundamentan cómo la personalidad influye en el dominio de las emociones. Sin embargo, a pesar del interés por el estudio de la inteligencia emocional y de los estilos de atribución, y de la relación que desde un punto de vista lógico, parecería observarse, existe insuficiente evidencia que la respalde.

Son escasas las investigaciones que abordan el impacto de los estilos de atribución en el dominio emocional (Ashkanasy, 2002). Un estudio pionero en este campo ha sido el de Dasborough y Ashkanasy, (2002), quienes examinan los estilos de atribución y las emociones en el liderazgo y formulan un modelo teórico que identifica el papel de la emoción y de la inteligencia emocional en los procesos de atribución.

El objetivo fundamental del presente trabajo es realizar una aproximación empírica al estudio de la inteligencia emocional y de los estilos de atribución. En concreto, interesa conocer *cómo influye el estilo de atribución en el dominio emocional de los estudiantes argentinos*. Así, se proponen las siguientes hipótesis:

1. El estilo de atribución de los estudiantes irá en el sentido de las explicaciones internas.
2. El estilo de atribución influirá en la inteligencia emocional de los estudiantes.

3. Metodología utilizada: Sujetos e instrumentos

Esta investigación presenta un carácter descriptivo y transversal. La muestra está compuesta por un total de 376 estudiantes argentinos (69% mujeres y 31% hombres), con edades comprendidas entre los 18-59 años (media de 21.53% y desviación típica de 4). En su mayoría (52%) se trata de estudiantes de la Licenciatura en Administración, seguidos de un 48% de estudiantes de la carrera de Contador Público. Un 28.9% son estudiantes de quinto curso, seguido de un 27.6% que acaban de terminar con sus estudios y adeudan algún examen final o tesis. Finalmente, un 55,7% ha realizado alguna práctica profesional (práctica rentada o pasantía solidaria).

Para la medición de la *inteligencia emocional* se recurre a un instrumento que engloba todos los ítems procedentes de la TMMS (Trait Meta-Mood Scale) y la SSRI (Schutte Self Report Inventory), en su versión en español (Salvador, 2008). El total de preguntas de esta escala asciende a 53 y se responde en relación al grado de acuerdo sobre una escala tipo Likert de 5 puntos, indicando el valor 1: “*totalmente en desacuerdo*” y el valor 5: “*totalmente de acuerdo*”. El coeficiente de fiabilidad en este caso es de .851.

Los *estilos de atribución*, se relevan a través de una escala de Causalidad Multidimensional-Multiatribucional compuesta por 23 ítems (Lefcourt, Baeyer, Ware y Cox, 1979). Esta escala consta de cuatro subescalas (esfuerzo, capacidad, dificultad de la tarea y suerte) que miden el estilo atributivo de las personas. El formato de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, indicando el valor 1: “*totalmente en desacuerdo*” y el valor 5: “*totalmente de acuerdo*”. Para evaluar la calidad del instrumento se recurrió al análisis de consistencia. En este caso, la puntuación alfa de Cronbach asciende a .67.

4. Resultados

Como paso previo, se exploró la matriz de correlaciones de *Pearson*, constatando las relaciones según la dirección señaladas por las hipótesis, siendo en su mayoría significativas. Luego el análisis de la matriz de correlaciones ofrece un apoyo preliminar de las hipótesis propuestas. Así, en el análisis intra –dimensional, convendría resaltar que la relación entre atribución de esfuerzo y atribución a la dificultad no resulta significativa. En otro ángulo, en lo concerniente a las interacciones, se observa que la inteligencia emocional se vincula significativamente con todas los tipos de atribución (Ver tabla 1), siendo especialmente destacable la relación con capacidad ($r=.365$; $\text{sig}=.000$), seguido de esfuerzo ($r=.335$, $\text{sig}=.000$), suerte ($r=.244$; $\text{sig}=.00$) y, en último lugar, dificultad ($r=.186$; $\text{sig}=.00$).

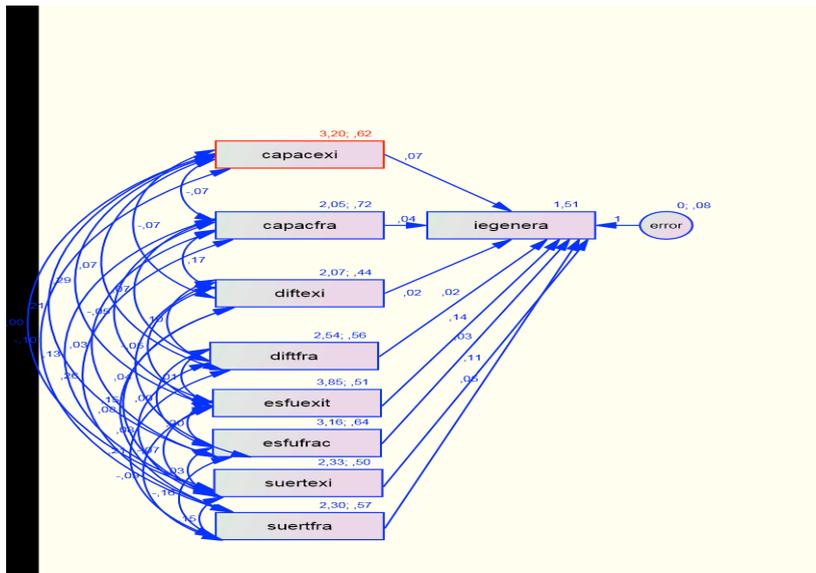
Tabla 1. Estadísticos descriptivos y matriz de correlaciones del estudio (N=376)

	INTELIGENCIA	A.CAPACIDAD	A.ESFUERZO	A.DIFICULTAD	A.SUERTE
INTELIGENCIA	--				
A.CAPACIDAD	.365(**)	--			
A.ESFUERZO	.335(**)	.348(**)	--		
A.DIFICULTAD	.186(**)	.200(**)	-.001	--	
A.SUERTE	.244(**)	.387(**)	-.195(**)	.387(**)	--

$P=.001(**)$; $p=.05 (*)$

Llegados a este punto, se planteó un modelo integral *path* que se puso a prueba mediante el análisis de estructura de covarianza, ejecutada con el programa Amos 18, implementado en el paquete estadístico SPSS. El método utilizado para la estimación de parámetros fue el de máxima verosimilitud, ya que proporciona estimaciones consistentes, eficientes y no sesgadas con tamaños de muestra como el que nos ocupa, siendo capaz de facilitar la convergencia de las estimaciones con los parámetros aún en ausencia de normalidad (Bollen, 1989; Rial, Varela, Abalo y Lévy, 2006). Tal como se recoge en la figura 1, se dispone de un modelo causal recursivo que predice la relación que existe entre los estilos de atribución y la inteligencia emocional. Asimismo, todos los parámetros estimados son significativos y el ajuste del modelo a los datos empíricos es aceptable ($\chi^2=163.6$; $\text{Sig}=.000$).

Figura 1. Path diagram



A nivel descriptivo, se presentan las puntuaciones medias obtenidas en los elementos considerados en la imagen, en concreto, **capacidad asociada al éxito (*capacexi*)**, **capacidad asociada al fracaso (*capacfra*)**, **dificultad de la tarea relacionada con el éxito (*diftexi*)**, **dificultad relacionada al fracaso (*diftfra*)**, **esfuerzo vinculado al fracaso (*esfufrac*)**, **suerte relacionada con el éxito (*suertexi*)** y, por último, **suerte vinculada al fracaso (*suertfra*)**. Como se puede observar, se manifiesta la buena valoración que se desprende de los elementos. Así, en lo que respecta a la influencia de los estilos de atribución sobre la Inteligencia emocional, convendría resaltar que los todos elementos tienen repercusiones estadísticamente significativas. Tal como se aprecia en la gráfica, los datos revelan que las variables que más peso ejercen en la inteligencia emocional son el esfuerzo asociado al éxito (.14) y la suerte asociada al éxito (.11), siendo la dificultad de tarea, asociada tanto al éxito como al fracaso, la que muestra un menor peso (.02, en ambos casos).

En síntesis, y tal como se aprecia en la figura 1, se han encontrado relaciones estadísticamente significativas. En concreto, los datos parecen indicar que cuanto mayor es el éxito asociado al esfuerzo mayor será el dominio emocional, aunque en este control parece repercutir también la suerte y la capacidad. No obstante, convendría resaltar que la dificultad de la tarea incide en menor medida en el dominio emocional.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo ha sido estudiar la influencia de los estilos de atribución sobre la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos revelan que, en términos generales, el modelo propuesto viene a apoyar las hipótesis de trabajo. De manera más detallada, puede decirse que la **primera hipótesis**, donde pronosticábamos que el estilo de atribución iría en sentido de las explicaciones internas, se cumple en este caso. Aún más, a grandes rasgos apreciamos que todos los estilos influyen significativamente en el dominio emocional, siendo ligeramente superior la atribución basada en el esfuerzo. Ahora bien, nuestros resultados indican también, que los factores externos parecen ejercer un papel decisivo. Más concretamente, el éxito asociado a la suerte es un factor relevante.

En lo que respecta a la **segunda hipótesis**, según la cual planteábamos que los estilos de atribución influirían en el control emocional, se observa que se cumple en este caso. En un intento de ser algo más precisos, los resultados indican que el éxito es la vertiente que afecta en mayor grado. Aún más, dentro de los factores internos destaca el esfuerzo, mientras que en lo que respecta a factores externos los estudiantes argentinos resaltan la suerte. Estos hallazgos vienen a reforzar los datos obtenidos por Mayoral y cols. (2009), quienes observaron que los docentes argentinos atribuyen sus comportamientos distributivos de refuerzos a causas externas. El presente trabajo, al utilizar análisis estructural, otorga un mayor valor a este argumento. Por último, los datos reflejan que para los estudiantes argentinos -al igual que se observó en el estudio citado de Mayoral y cols. (2009)- el esfuerzo, la capacidad y la suerte suelen ser elementos de interés para establecer el control de sus emociones.

En síntesis, en este estudio nos centramos en la revisión de la teoría de la atribución causal a la luz del dominio emocional. Así pues, después del análisis realizado, encontramos que para favorecer el control emocional de los estudiantes argentinos resulta básico tener presentes los estilos de atribución. Concretamente, esto significa atender a atribuciones basadas tanto en factores internos como externos, haciendo especial énfasis en el éxito y el esfuerzo, la suerte y la capacidad. Luego, todo parece indicar que estos aspectos son ingredientes activadores del control de las emociones.

El esfuerzo y las capacidades son dos factores internos que pueden desarrollarse. Aún más, la conjunción de ambos elementos puede influir en el control de las emociones de los estudiantes. De igual forma, la motivación para el éxito es superior cuando se atribuye a la capacidad (lugar de control interno) que cuando se atribuye a la casualidad (lugar de control externo), en línea con los datos y hallazgos de García (2006).

Dos resultados adicionales merecen ser destacados. Por un lado, el poder predictivo que parecen tener los distintos estilos de atribución sobre la inteligencia emocional. Por el otro, el gran impacto que ejerce el éxito atribuido al esfuerzo, la suerte y la capacidad sobre el control emocional. Esto sugiere que si queremos entrenar a los estudiantes argentinos en el dominio de sus emociones debemos tener muy en cuenta el tipo de atribución que estos hacen. De igual forma, en este diagnóstico inicial, conviene resaltar tanto aspectos externos como internos.

Aún más, siguiendo los planteamientos propuestos por Weiner y cols. (1971), estos dos elementos comparten un aspecto en común: ambos son inestables. Siendo un poco más precisos, venimos a destacar el hecho de que los estudiantes universitarios argentinos subrayan aspectos inestables (suerte y esfuerzo) como elementos relevantes en el dominio de las emociones. Con todo, si los estudiantes argentinos entienden que las causas inestables son importantes (como no esforzarse mucho o tener mala suerte) en el control de las emociones, podemos pensar que con esfuerzo es posible conseguir su dominio. Dicho de otro modo, si no existe un buen control emocional es posible variar la situación. En resumidas cuentas, este argumento viene a defender la idea de que es posible aprender a dominar las emociones (Salvador y García, 2010; Salvador y Morales, 2009), aunque probablemente estos resultados no dependan sólo de características personales sino también del contexto social.

En relación con las limitaciones del presente estudio, quisiéramos resaltar algunas cuestiones. En primer lugar, en este artículo sólo se reflejan los resultados de un estudio transversal. En segundo lugar, conviene advertir la limitada capacidad de generalización de los resultados, ya que debemos recordar que el modelo que se ha presentado posee una capacidad explicativa moderada, por lo que se hace necesario continuar en la búsqueda de variables que permitan comprender y predecir la inteligencia emocional.

A modo de correlato, podemos decir que los futuros trabajos deberían continuar dentro de esta línea de cara a poder conocer más detalladamente el perfil emocional de los estudiantes argentinos. A nuestro entender, este hecho resulta esencial, ya que si fuera preciso realizar intervenciones no sería adecuado emplear el mismo patrón en distintos contextos sociales. Se trata, en definitiva, de tener en cuenta el perfil idiosincrático que presentan los estudiantes universitarios argentinos de su dominio emocional, encontrándose en nuestro caso marcado tanto por elementos externos como internos pero con un carácter inestable.

REFERENCIAS

Arnau, J. (1979). *Motivación y conducta*. Barcelona: Fontanella.

Ashkanasy, N. (2002). Studies of cognition and emotion in organizations: Attribution, affective events, emotional intelligence and perception of emotion. *Australian Journal of Management*, 27, 11-20.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

- Bollen, K.A. (1989). *Structural equation models with latente variables*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dasborough, M.T. y Ashkanasy, N.M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13, 615-634.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Fanelli, G.C. (1988). Lugar de control. En Ball *la motivación educativa*. Madrid: Narcea.
- García, J. (2006). Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar. *Ensayos*, 21, 217-232.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Heath, D.H. (1991). *Fulfilling lives: Paths to maturity and success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Heider, F. (1944). Social perception and social causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.
- Jones, E. (1979). The rocky road from acts to dispositions. *American Psychologist*, 34 (2), 107-117.
- Langer, E. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (2), 311-328.
- Lefcourt, H. (1966). Internal versus external control of reinforcement: A review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lerner, M. (1965). Evaluation of performance as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lerner, M. y Simmons, C. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4 (2), 203-220.
- Lefcourt, H. M.; Von Baeyer, C.L.; Ware, E.E. y Cox, D.J. (1979). The Multidimensional-Multiattributonal causality scale: the development of a goal specific locus of control scale. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 11, 286-04.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, B. (2002). *Transformational leadership: Industry, military, and educational impact*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. 1997. What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, págs. 3-31.
- Mayoral, L., Gangloff, B. y Romero, M.C. (2009). El locus de distribución como colorario del locus de control. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-15.
- Rial, A., Varela, J., Abalo, J. y Lévy, J. (2006). El análisis factorial confirmatorio. En J.P. Lévy y J. Varela (coords.) *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales*. Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales. A Coruña: Netbiblo.
- Ross, M. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: distortions in the attribution process. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 173-220, v. 10). New-York: Academic Press.
- Rotter, J.B. (1974). *Social Learning theory and clinical psychology*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monograph*, 80 (609), 1-28.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-225.

Salovey, P., Mayer, J.D., Goleman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.) *Emotion, Disclosure, & Health* (p. 125-151): Washington: American Psychological Association.

Salvador, C. (2008). Impacto de la inteligencia emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, 92, 65-80.

Salvador, C. y García, E. (2010). El papel del compromiso e inteligencia emocional en una muestra de mediadores del poder judicial de Oaxaca. *Diversitas*. Aceptado para su publicación.

Salvador, C. y Morales, J. (2009). Autoeficacia emprendedora en jóvenes mexicanos. ¿Cómo afecta la satisfacción vital y la inteligencia emocional percibida? *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (2), 268-278.

Sánchez-Ruiz, M.J., Pérez-González, J.C. y Petrides, K.V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62, 1, 51-57.

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. *Personality and individual differences*, 25, 167-177.

Vernon, P.A., Villani, C.A., Schermer, J.A. y Petrides, K.V. (2008). Phenotypic and genetic associations between the big five and trait emotional intelligence. *Twins Research and Human Genetics*, 11, 524-530.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.

Weiner, B. (1982). An attributional based theory of motivation and emotions: focus, range and issues. En N.T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-evalue models in Psychology*. Hillsdale: LEA.

Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosenbaum, R.M. (1971) *Perceiving the causes of success and failure*. Nueva York: General Learning Press.