

Caballero García, Presentación A.; García-Lago Ibáñez, Virginia (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 345-359.

LA LECTURA COMO FACTOR DETERMINANTE DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL: UN ESTUDIO HECHO CON POBLACIÓN UNIVERSITARIA

Presentación A. Caballero García y Virginia García-Lago Ibáñez

RESUMEN

Los beneficios de la competencia emocional en la vida de las personas han sido probados por la comunidad científica en los últimos años. Esto ha traído consigo la proliferación de programas de intervención para la mejora de esta competencia. La mayoría de ellos utilizan como recurso la lectura, pero la relación entre estas dos variables no está suficientemente demostrada. Esto motivó la realización de un estudio que tuvo como objetivos: 1) analizar la inteligencia emocional y los hábitos lectores de estudiantes universitarios, 2) conocer la asociación existente entre sus lecturas y nivel de inteligencia emocional autopercebida, y 3) comprobar diferencias existentes en competencia emocional, en función del género y del curso. Los hábitos lectores y la inteligencia emocional fueron evaluados mediante un cuestionario diseñado ad hoc para el estudio y el TMMS-24, respectivamente. Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar programas que fomenten la lectura y contribuyan al desarrollo emocional, y se discuten desde la demanda que el Espacio Europeo de Educación Superior hace de este tipo de competencias en los nuevos planes de estudio de educación.

Palabras clave: *Inteligencia Emocional; Lectura; Universitarios; Espacio Europeo de Educación Superior.*

Correspondencia:

Presentación A. Caballero García. Universidad Camilo José Cela. Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación. Instituto de Enseñanza y Aprendizaje. Castillo de Alarcón, 49. Villafranca del Castillo. 28692 Madrid. Tlf: 91/8153131 (ext. 1318). E-mail: pcaballero@ucjc.edu

READING AS A DECIDING FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCE: A STUDY ON UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

The benefits of emotional competence upon people's lives have recently been shown by the scientific community. As a consequence and in order to improve this competence, intervention programmes have flourished lately. Most of them use reading as a resource, but the connection between these two variables has not been sufficiently demonstrated. The situation described is what encouraged this study, in which the following objectives are: 1) to analyse emotional intelligence and reading habits in university students, 2) to identify the relationship between students' readings and their self-perceived level of emotional intelligence, and 3) to establish the differences between emotional competence according to gender and academic year. Both reading habits and emotional intelligence were respectively assessed with a questionnaire especially designed for the study and the TMMS-24. Results suggest that there is a need to develop programmes that encourage reading and also promote emotional development. A discussion is then in place as a results of the demands made by the European Space for Higher Education for this type of competences in the new syllabus for Higher Education.

Key words: Emotional Intelligence; Reading; University Students; European Space for Higher Education.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones de los últimos años han evidenciado que la inteligencia emocional (IE) es un buen predictor del éxito personal, social, laboral y escolar del sujeto; así como la falta de IE facilita la aparición de problemas de conducta, al menos, en cuatro áreas (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008): relaciones interpersonales (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005), bienestar psicológico (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Fernández Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006), rendimiento académico (Barchard, 2003; Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004) y conductas disruptivas (Extremera y Fernández Berrocal, 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006; Petrides y cols., 2004; Ruiz Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera 2006). Estos datos, confirman la necesidad de una prevención inespecífica que incida en diversas situaciones y ayude a construir el bienestar personal (Bisquerra, 2003).

Los programas de IE mejoran significativamente las habilidades sociales y emocionales de los niños y de los jóvenes, reducen o evitan problemas conductuales, mentales, y promueven resultados académicos positivos (Clouder, 2008). Pero no sólo los jóvenes y los niños se benefician del incremento de las competencias emocionales. Una alta IE es la base para desarrollar con éxito cualquier actividad académica o laboral. Por este motivo consideramos que la formación de los adultos en esta competencia es fundamental.

Éstas son sólo algunas de las razones por las que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pretende incluir en la formación universitaria competencias

específicas comunes en el nuevo plan para Maestros de Infantil y Primaria como la “capacidad de relación y de comunicación, así como de equilibrio emocional en las variadas circunstancias de la actividad profesional” (ANECA, 2004: 91). El profesor que tiene una buena IE es capaz de generar un clima escolar adecuado, que produce efectos positivos en el ajuste psicológico del alumnado y, por tanto, mejora el aprendizaje y hace disminuir las conductas disruptivas en el aula (Kupermink, Leadbeater y Blatt, 2001). Consideramos importante el desarrollo de estas competencias en la nueva formación del maestro y en el desempeño de su profesión, y a ellos hemos dirigido nuestra observación y análisis.

Profundizando en las diferencias individuales que pudieran tener nuestros alumnos de educación respecto de algunas variables, no encontramos datos concluyentes a la hora de determinar si la IE está condicionada por el género y el curso.

Si bien hay estudios que demuestran que no existen diferencias en las puntuaciones generales de IE entre hombres y mujeres respecto de su inteligencia emocional total (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, y Thome, 2000; Rose, 1995), el panorama cambia cuando evaluamos de manera pormenorizada cada uno de sus componentes (Caballero, 2009). Las mujeres, en promedio, tienen mayor conciencia de sus emociones, son más hábiles a la hora de percibir las, comprenderlas y expresarlas (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); muestran más empatía, son más aptas para las relaciones interpersonales (Bar On y cols., 2000; Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Rose, 1995) y tienen mayores oportunidades de interacción social (Dawda y Hart, 2000). Los hombres, por el contrario, destacan en habilidades de control de impulsos, tolerancia al estrés (Bar-On y cols., 2000; Palomera, 2005; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Rose, 1995), seguridad personal, independencia y optimismo (Dawda y Hart, 2000).

Respecto del curso académico, Schaie (2001) hipotetizó para la IE que la relación existente entre estas dos variables seguiría un rumbo parecido al de la inteligencia tradicional. Si con la edad y la experiencia aumenta la inteligencia cristalizada, la IE se comportaría igual que esta inteligencia. Algunos autores como Mayer, Salovey y Caruso (2000) y Schutte (1998) llegaron a similares conclusiones. Sin embargo, otras investigaciones ofrecieron resultados diferentes. Gohm y Clore (2000) llegaron a la determinación de que ni la IE como ejecución, ni la percibida aumentaban durante cuatro cursos universitarios, y sugirieron que la IE se desarrollaba fundamentalmente durante la infancia y se estabilizaba en la etapa adulta temprana. Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y Palomera y cols. (2006) tampoco encontraron diferencias significativas en la IE por edad en muestras universitarias.

Por último, revisamos fuentes bibliográficas relativas a procesos de intervención en educación emocional y encontramos que las opciones más frecuentes son: el uso de programas específicos de mejora de la IE, la inclusión de asignaturas relacionadas con la gestión inteligente de las emociones en el currículo, y el trabajo de estas habilidades de manera transversal en todas las materias. En todos estos casos suele utilizarse como recurso didáctico la lectura, en distintas modalidades: cuentos, fábulas, narraciones, historias, recortes de prensa, y libros, dependiendo de la edad de los destinatarios.

Tomando en consideración este punto común de las propuestas de intervención, nos interesamos por conocer investigaciones que hubieran analizado la relación existente entre la lectura y las habilidades de la IE, encontrándonos con el hecho de que existe una escasez de estudios que evalúen la efectividad de los programas de entrenamiento de las habilidades emocionales (Mestre y Fernández Berrocal, 2007) y un vacío de trabajos empíricos que demuestren la relación existente entre la lectura y la competencia emocional. Tan sólo hallamos investigaciones que confirman la contribución de la lectura al bienestar psicológico de las personas (Martínez Serrano y Sierra, 2005) y argumentaciones de autores que sugieren la existencia de una asociación entre ambas variables.

En este sentido, Mendoza (2005) afirma: "(...) *todo texto es un encuentro semiótico que pretende, siempre, modificar una conducta. (...) Los textos leídos no solamente comunican un determinando contenido, también actúan en el sentido de que incitan a la acción regulando la conducta del lector y regulando, incluso, la conducta de la sociedad*" (p. 39). Briz (2002), por su parte, sostiene que: "*El alumno que participa en ella –la lectura– mejorará sin duda sus habilidades sociales, atendiendo a la cortesía, aprendiendo a escuchar, matizando los sentimientos y las emociones propios o patentes en el texto a través de la expresión oral, e incluso corporal, y, a la vez, mejorando el propio autoconcepto y la seguridad en sí mismo, superando paulatinamente la timidez o el aislamiento social*" (p. 180).

Demostrar la relación existente entre estas dos variables fue el objetivo del presente trabajo; pues, si como la teoría sugiere, es posible la educación de la IE a través de la lectura, encontraríamos en esta última una potente herramienta formativa que podríamos utilizar como base para nuestros planes de intervención. Con este fin medimos la IE y los hábitos lectores (frecuencia, motivo y tipo de lectura) de nuestros estudiantes de educación, analizamos la relación existente entre sus lecturas y nivel de competencia emocional autopercibida, y buscamos posibles diferencias de IE por género y curso universitario.

MÉTODO

Participantes

Los alumnos de nuestro estudio fueron seleccionados de manera no aleatoria e intencionada, respetando la asignación natural de los grupos. Constituyen un total de 335 estudiantes universitarios; de primero (51%), segundo (20%) y tercer cursos (29%) de la carrera de Magisterio de Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria; con una media de 23 años de edad ($\bar{x}=22,7$, $sd=4,988$), y homogéneos en cuanto al género: 164 hombres (49%) y 171 mujeres (51%).

Instrumentos

Para la medida de IE empleamos la escala de autoinforme denominada Trait Meta Moos Scale-24 (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, (1995), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004), que nos permitió obtener información específica de sus tres dimensiones: Atención a los sentimientos, Comprensión emocional y Reparación o Regulación emocional.

Para conocer los hábitos lectores de nuestros estudiantes, utilizamos una encuesta generada para esta investigación, que nos proporcionó información relativa a los datos personales del alumno, la frecuencia de la lectura, las motivaciones para leer, el tipo de lectura y la autopercepción de las competencias logradas a partir de estas lecturas.

Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló en dos fases: en la primera iniciamos los contactos con los docentes de las diferentes universidades, se les informó del propósito de la investigación, se les invitó a participar, y se concretó con ellos las fechas para la administración de los cuestionarios a los alumnos. La segunda fase tuvo lugar en las aulas de primero, segundo y tercer cursos de las Titulaciones de Magisterio referidas. Tras informar del motivo de nuestra visita, invitamos a los alumnos a participar en nuestro estudio de manera voluntaria. Expresada su conformidad, procedimos a la administración de las pruebas de IE y lectura, por este orden. La sesión duró aproximadamente una hora. El investigador se comprometió al tratamiento anónimo de los datos y a la facilitación de un informe individualizado, previa petición, una vez analizados los resultados.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó con el programa informático SPSS para Windows (versión 16.0). Incluyó un estudio descriptivo (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas) de las variables relacionadas con las características de la muestra, los hábitos lectores y la IE de los estudiantes; tablas de contingencia y pruebas Chi-cuadrado, para estudiar la asociación existente entre los hábitos lectores y la IE; pruebas T para muestras independientes y anovas, para el análisis de las diferencias existentes en IE por género y curso, respectivamente, y pruebas de contraste (HSD de Tukey), para aquellos casos en los que se encontró significación estadística, tomando como referencia un valor $p \leq .05$.

RESULTADOS

Los estadísticos descriptivos correspondientes a la frecuencia, motivación y tipos de lectura de la muestra se incluyen en la Tabla 1. En ella podemos apreciar cómo el 49,3% de la muestra no lee habitualmente. La mayoría de los alumnos (68,3%) eligen la lectura como fuente de aprendizaje; pocos acceden a ella por obligación (34,1%), el 66,9% lo hace por gusto y el 18% restante recurre a ella como alternativa para paliar el aburrimiento. Respecto al tipo de lectura, lo más leído por los estudiantes es la narrativa actual (58,8%), pocos leen temas de divulgación científica-cultural relacionados con la música, la naturaleza o viajes (22,1%), o libros de autoayuda (17, 6%). Y muchos menos (8,7%) leen textos de literatura clásica (entendiendo por clásica, literatura de tradición culta, que incluye el ensayo, la poesía, o el teatro, entre otros).

TABLA 1
HÁBITOS LECTORES DE LA MUESTRA

HÁBITOS LECTORES	RESPUESTAS	Frecuencias	Porcentajes
Frecuencia de lectura	No lector habitual	165	49,3
	Sí lector habitual	170	50,7
Motivo de lectura: aprender	No	106	31,6
	Sí	229	68,3
Motivo de lectura: evitar aburrirse	No	275	82
	Sí	60	18
Motivo de lectura: por gusto	No	111	33,1
	Sí	224	66,9
Motivo de lectura: por obligación	No	221	65,9
	Sí	114	34,1
Género literario: narrativa actual	No	138	41,2
	Sí	197	58,8
Género literario: divulgación	No	260	77,6
	Sí	74	22,1
Género literario: literatura clásica	No	306	91,3
	Sí	29	8,7
Género literario: autoayuda	No	276	82,4
	Sí	59	17,6

La Tabla 2 recoge los resultados obtenidos respecto de la IE. En ella observamos que, por lo general, los estudiantes de nuestra muestra poseen una adecuada competencia emocional; aproximadamente el 63% promedio de ellos manifiesta tener una adecuada atención, comprensión y regulación emocional. Sin embargo, consideramos que la competencia emocional de los futuros maestros sería mejorable, ya que el 38,8% de ellos carece de una adecuada atención a la percepción emocional, el 30,7% tiene poca comprensión emocional, y el 26,3% de ellos considera que su regulación emocional es insuficiente.

En la Tabla 3 mostramos las variaciones en IE por género y curso. En cuanto al género, vemos que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la comprensión ($T= 0,67251$, $p= 0,311$) y la regulación emocional ($T= 1,04393$, $p= 0,090$) y sí respecto de la atención emocional ($T= -2,40579$, $p= 0,02$). Las mujeres muestran mayor atención emocional ($\bar{X}=28,06$, $sd=7,47$) que los hombres ($\bar{X}=25,66$, $sd=6,76$).

Cuando tuvimos en cuenta el curso académico que los alumnos estaban realizando, sólo hallamos diferencias significativas en cuanto a la comprensión emocional cuando comparamos a los alumnos de primer curso con los de segundo ($T=-3,4077$, $p=0,000$) y a los de primero con los de tercero ($T= -2,0955$, $p=0,016$). Los alumnos del segundo curso son quienes mejor comprenden sus emociones ($\bar{X} 2=29,63$, $sd=5,13$), seguidos por los de tercero ($\bar{X} 3=27,66$, $sd=6,72$) y los de primero ($\bar{X} 1=26,37$, $sd=5,71$).

TABLA 2
IE DE LA MUESTRA

IE	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Atención a la percepción	Poca	96	28,7
	Adecuada	205	61,2
	Demasiada	34	10,1
Comprensión emocional	Poca	103	30,7
	Adecuada	207	61,8
	Excelente	25	7,5
Regulación emocional	Poca	88	26,3
	Adecuada	219	65,4
	Excelente	28	8,4

TABLA 3
DIFERENCIAS DE MEDIAS EN IE, POR SEXO Y CURSO

IE	VARIABLE	Media	Desviación típ.	Error típ.	Sig.	T
	GÉNERO					
Atención	Hombre	25,6585	6,76008	,52787	0,02	-2,40579
	Mujer	28,0643	7,46690	,57101		
Comprensión	Hombre	28,0000	6,01940	,47004	,311	,67251
	Mujer	27,3275	6,10576	,46692		
Regulación	Hombre	28,0732	5,56011	,43417	0,090	1,04393
	Mujer	27,0292	5,66249	,43302		
	CURSO					
Atención	Primer curso	26,8246	8,25218	,63106	1°-2°: ,722	-,80230 ,34003 1,14233
	Segundo curso	27,6269	6,12703	,74854	1°-3°: ,927	
	Tercer curso	26,4845	5,86677	,59568	2°-3°: ,581	
Comprensión	Primer curso	26,3684	5,71365	,43693	1°-2°: ,000	-3,40770 -2,09550 1,31220
	Segundo curso	29,7761	5,13107	,62686	1°-3°: ,016	
	Tercer curso	28,4639	6,72846	,68317	2°-3°: ,344	
Regulación	Primer curso	26,5497	5,89033	,45045	1°-2°: ,114	-1,59955 -2,31627 -,71673
	Segundo curso	28,1493	5,54118	,67696	1°-3°: ,003	
	Tercer curso	28,8660	4,88755	,49626	2°-3°: ,695	

Respecto de la regulación emocional, únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de primero con respecto a los del tercer curso ($T = -2,31627$, $p = 0,03$). Los alumnos de tercer curso regulan mejor sus emociones ($\bar{X} 3 = 28,87$, $sd = 4,89$) que los de primero ($\bar{X} 1 = 26,55$, $sd = 5,89$).

Cuando buscamos la asociación existente entre la frecuencia lectora y la IE (ver Tabla 4), comprobamos que existen diferencias significativas entre las personas que leen habitualmente y su atención a la percepción ($\chi^2 = 5,98$, $p = 0,05$). Las personas que leen habitualmente prestan más atención a los sentimientos que las que no leen. También existe cierta tendencia por parte de las personas que leen a regular mejor sus emociones, aunque este dato no sea estadísticamente significativo ($\chi^2 = 5,358$, $p = 0,069$). Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la comprensión emocional ($\chi^2 = 3,867$, $p = 0,145$).

TABLA 4
IE Y FRECUENCIA LECTORA

Dimensión	Variable	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Sig.	χ^2
Atención a la percepción	Lector	Poca	46	27,1	,050	5,98
		Adecuada	100	58,8		
		Demasiada	24	14,1		
	No lector	Poca	50	30,3		
		Adecuada	105	63,6		
		Demasiada	10	6,1		
Comprensión emocional	Lector	Poca	44	25,9	,145	3,867
		Adecuada	112	65,9		
		Excelente	14	8,2		
	No lector	Poca	59	35,8		
		Adecuada	95	57,6		
		Excelente	11	6,7		
Regulación emocional	Lector	Poca	38	22,4	,069	5,358
		Adecuada	113	66,5		
		Excelente	19	11,2		
	No lector	Poca	50	30,3		
		Adecuada	106	64,2		
		Excelente	9	5,5		

Por último, cabe mencionar que los datos de nuestro estudio nos llevan a la determinación de que, en general, existe una relación entre el género literario escogido y la competencia emocional del lector, tal y como podemos observar en la tabla 5.

TABLA 5
IE Y GÉNERO LITERARIO

Dimensión	Variable	Valoración	Frecuencia	Porcentaje	Sig.
Atención a la percepción	Lector de narrativa actual	Poca	54	27,4	,506
		Adecuada	120	60,9	
		Demasiada	23	11,7	
	No lector de narrativa actual	Poca	42	30,4	
		Adecuada	85	61,6	
		Demasiada	11	8	
Comprensión emocional	Lector de narrativa actual	Poca	57	28,9	,691
		Adecuada	125	63,5	
		Excelente	15	7,6	
	No lector de narrativa actual	Poca	46	33,3	
		Adecuada	82	59,4	
		Excelente	10	7,2	
Regulación emocional	Lector de narrativa actual	Poca	52	26,4	,972
		Adecuada	128	65	
		Excelente	17	8,6	
	No lector de narrativa actual	Poca	36	26,1	
		Adecuada	91	65,9	
		Excelente	11	8	
Atención a la percepción	Lector de divulgación	Poca	16	21,6	,306
		Adecuada	50	67,6	
		Demasiada	8	10,8	
	No lector de divulgación	Poca	80	30,8	
		Adecuada	154	59,2	
		Demasiada	26	10	
Comprensión emocional	Lector de divulgación	Poca	21	28,4	,891
		Adecuada	47	63,5	
		Excelente	6	8,1	
	No lector de divulgación	Poca	81	31,2	
		Adecuada	160	61,5	
		Excelente	19	7,3	
Regulación emocional	Lector de divulgación	Poca	10	13,5	,018
		Adecuada	57	77	
		Excelente	7	9,5	
	No lector de divulgación	Poca	78	30	
		Adecuada	161	61,9	
		Excelente	21	8,1	

Atención a la percepción	Lector de literatura clásica	Poca	7	24,1	,143
		Adecuada	16	55,2	
		Demasiada	6	20,7	
	No lector de literatura clásica	Poca	89	29,1	
		Adecuada	189	61,8	
		Demasiada	28	9,2	
Comprensión emocional	Lector de literatura clásica	Poca	4	13,8	,072
		Adecuada	21	72,4	
		Excelente	4	13,8	
	No lector de literatura clásica	Poca	99	32,4	
		Adecuada	186	60,8	
		Excelente	21	6,9	
Regulación emocional	Lector de literatura clásica	Poca	4	13,8	,085
		Adecuada	20	69	
		Excelente	5	17,2	
	No lector de literatura clásica	Poca	84	27,5	
		Adecuada	199	65	
		Excelente	23	7,5	
Atención a la percepción	Lector de autoayuda	Poca	8	13,6	,004
		Adecuada	40	67,8	
		Demasiada	11	18,6	
	No lector de autoayuda	Poca	88	31,9	
		Adecuada	165	59,8	
		Demasiada	23	8,3	
Comprensión emocional	Lector de autoayuda	Poca	13	22	,001
		Adecuada	35	59,3	
		Excelente	11	18,6	
	No lector de autoayuda	Poca	90	32,6	
		Adecuada	172	62,3	
		Excelente	14	5,1	
Regulación emocional	Lector de autoayuda	Poca	10	16,9	,013
		Adecuada	39	66,1	
		Excelente	10	16,9	
	No lector de autoayuda	Poca	78	28,3	
		Adecuada	180	65,2	
		Excelente	18	6,5	

De la observación de estos datos se desprende que es en los libros de autoayuda donde más diferencias significativas encontramos entre inteligencia emocional y tipo de lectura; de manera que, este tipo de lectores son los que tienen mejor regulación emocional respecto de aquellos que no los leen ($\chi^2= 8,697$, $p=0,013$); pero, sobre todo, tienen mayor atención a las emociones ($\chi^2= 11,298$, $p=0,004$) y mejor comprensión emocional ($\chi^2= 13,836$, $p=0,001$). Con respecto a la regulación emocional, las diferencias las encontramos entre quienes poseen mala y excelente regulación ($\chi^2= 8,697$, $p=0,013$): son más numerosos los alumnos que no leen libros de autoayuda y tienen mala regulación (28,3%) que los que sí los leen (16,9%); hay más lectores de libros de autoayuda (16,9%) con excelente regulación emocional que los que no los leen (6,5%).

Cuando la elección literaria son artículos y libros de divulgación, encontramos diferencias significativas con respecto a su regulación emocional ($\chi^2= 8,087$, $p=0,018$), pero no con respecto a la atención ($\chi^2= 2,37$, $p= 0,306$) y la comprensión emocional ($\chi^2= 0,231$, $p= 0,891$). Mientras que el 30% de los no lectores de divulgación tiene mala regulación, sólo el 13,5% de los lectores obtiene las mismas puntuaciones. El 61,9% de los no lectores de divulgación demuestran tener una adecuada regulación emocional. Son muchos más (77,0%) lectores habituales de divulgación los que tienen una adecuada regulación. La excelente regulación es mayor en los lectores de divulgación (9,5%) que en los no lectores (8,1%).

En nuestro análisis de los géneros de literatura clásica o tradición culta, no encontramos diferencias significativas entre la competencia emocional de quienes los leen y los que no, ni en atención ($\chi^2= 3,89$, $p= 0,143$), ni en regulación emocional ($\chi^2= 4,941$, $p= 0,085$). Podríamos hablar de cierta tendencia por parte de quienes sí los leen a tener mejor comprensión emocional ($\chi^2= 5,252$, $p=0,072$), aunque debemos ser muy cautelosos con este dato ya que no podemos hacer inferencia estadística y extrapolar los datos de la muestra al conjunto poblacional; pues, como ya mencionamos, sólo el 8,7% de la muestra lee este tipo de libros.

En el caso de la narrativa actual tampoco encontramos diferencias significativas en atención ($\chi^2= 1,362$, $p= 0,506$), ni en comprensión ($\chi^2= 0,739$, $p=0,691$) ni en regulación emocional ($\chi^2= 0,57$, $p=0,972$). El mayor número de alumnos que lee este género literario tiene una adecuada atención (60.9%), comprensión (63.5%) y regulación emocional (65%), similar a los porcentajes de respuesta de los lectores no habituales (61,6%, en el caso de la atención; 59,4%, en el caso de la comprensión y 65,9%, en el caso de la regulación emocional).

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El proceso de convergencia europea va a ofrecer *mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje. Las clases van a dejar de ser lecciones magistrales para fomentar la adquisición de competencias a través del aprendizaje autónomo por parte del alumno* (MEC, 2006). *La lectura es imprescindible para este aprendizaje; pero ¿Cómo van a conseguirlo nuestros alumnos si la mayoría de ellos no lee libros relacionados con las materias de clase?* Los datos obtenidos en esta investigación coinciden en su tendencia con los obtenidos por Cerrillo (2007), quien desvelaba que sólo uno de cada dos españoles lee de manera habitual. Muy pocos son los que afirman leer textos que requieren cierto compromiso intelectual, como es el caso

de la poesía o el ensayo. Estos datos evidencian la necesidad de continuar trabajando no sólo desde la escuela, también en la Universidad, programas que fomenten el gusto por la lectura y mejoren las capacidades lectoras de nuestros estudiantes, de cara a una mayor optimización de sus aprendizajes.

Nuestro estudio revela también que más de la mitad de la muestra posee una adecuada IE. Sin embargo, conviene seguir trabajando por su perfeccionamiento y mejora, pues siguen siendo muchos los alumnos que tienen una media de IE inferior a la esperada. Las emociones y las habilidades que nos permiten manejarlas juegan un papel primordial en los procesos de aprendizaje, afectan a la salud física, a la calidad de las relaciones sociales y condicionan el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). El desarrollo y el bienestar de los alumnos depende de la capacidad del maestro de generar climas cálidos y llenos de emociones positivas (Seligman, 2005).

En cuanto al género, los datos hallados en nuestra investigación son iguales a los obtenidos por Palomera y cols. (2006) cuando afirman que las mujeres muestran mayores niveles de percepción emocional, mientras que los hombres suelen regular mejor sus emociones. Estos datos corroboran sólo en parte los resultados obtenidos por Fernández Berrocal y Extremera (2003), en cuanto a mayor atención y percepción emocional por parte de las mujeres, pero no se han obtenido los mismos resultados en cuanto a regulación emocional. Nuestros resultados nos permiten hablar de cierta tendencia, pero no de significatividad estadística, a favor de la mejor regulación emocional de los hombres. También confirmamos sólo en parte los hallados por Brackett y cols. (2004), quienes encontraron más hábiles a las mujeres en las tres dimensiones emocionales que estamos estudiando: percepción, comprensión y regulación.

Respecto al curso académico, hemos encontrado diferencias en la IE de los alumnos de primero con respecto a aquellos que están en segundo y tercero de carrera, pero no entre los alumnos de segundo con los de tercero, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Qué está contribuyendo a que se mantengan dichas diferencias?, ¿se trabaja más en primero que en los dos cursos restantes la IE?, ¿en qué asignaturas? Los datos que arroja esta investigación están en consonancia con los aportados por Schaie (2001): parece que, con el mayor desarrollo cognitivo y experiencia social, aumenta la IE. El paso a la universidad requiere de los estudiantes un mayor reto cognitivo, al mismo tiempo que socialmente se enriquece su mundo. Con el proceso de cambio que está viviendo la Universidad actual, tenemos una gran oportunidad de incluir las competencias emocionales, de manera progresiva por cursos, en los nuevos Títulos de Grado.

Creemos que sigue siendo necesario que la investigación en IE continúe analizando las diferencias debidas al género, pues los datos obtenidos en los distintos estudios difieren entre sí. Estas diferencias (o similitudes) nos aportarían información muy relevante para la creación de programas de intervención que permitieran mejorar la IE y atendieran las diferencias individuales, sin caer en los estereotipos de emociones para hombres o mujeres.

Como comentábamos en la introducción del presente artículo, la lectura es un instrumento utilizado por la mayoría de los programas de intervención para el incremento de las competencias emocionales. Su utilización no estaba avalada por datos empíricos que fundamentaran su adecuación. Esta investigación ha pretendido arrojar un poco de luz a este respecto y tratado de demostrar que la utilización de la lectura no es una

elección caprichosa, sino que está justificada por su adecuada contribución al desarrollo de las competencias emocionales. Los resultados obtenidos nos permiten afirmar que la competencia emocional del estudiante universitario se ve afectada por la lectura que hace habitualmente. La lectura mejora la capacidad de percepción emocional y tiende a facilitar la regulación de las emociones. Nuestra investigación parece apuntar hacia la adecuación del uso de libros de autoayuda para mejorar las competencias emocionales, al igual que Martínez Serrano y Sierra (2005) demostraron su utilidad para mejorar dimensiones psicológicas de las personas. Si en investigaciones futuras se corroboran de manera contundente estos datos, habremos encontrado una herramienta eficaz, cómoda y de fácil aplicación, que nos permitirá mejorar la competencia emocional de nuestro alumnado.

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de grado en Magisterio*. Volumen 1. Extraído el 24 Septiembre, 2008 del sitio Web <http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/paginas/convergencia/docu/LibroBlancoMagV1.pdf>
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, F., Brown, J.M., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 1, 7-43.
- Brackett, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary: Selmedia.
- Brackett, M.A., Mayer, J.D., Warner, R.M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Caballero, P.A. (2009). *Competencias emocionales: Aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Madrid: Servicio de publicaciones de la UCJC.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E.)*, 10, 5 (<http://reme.uji.es/articulos>).
- Caruana, A. (2005). *Educación emocional y prevención de la violencia. Programa para primer ciclo de la E.S.O.* Extraído el 9 Julio, 2008 del sitio Web http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10386.
- Cerrillo, C.P. (2007). *Los nuevos lectores: la formación del lector literario*. Extraído el 17 Julio, 2008 del sitio Web <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01394942033793527868680/p0000001.htm>
- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional Intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

- Clouder, C. (Coord.). (2008). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Extraído el 11 octubre, 2008 del sitio Web http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/dossier.pdf
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28 (4), 797-812.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). *La inteligencia emocional en la educación*. Extraído el 8 octubre, 2008 del sitio Web http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_256.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel del alumnado: evidencias empíricas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (2), 363-382.
- Gohm, C.L. y Glore, G.L. (2002). **Tour latent traits of emotrional experience and their involve-**ment in well-being, doping, and attributional style. *Cognition and Emotion*, 16, 495-518.
- Ibarrola, B. y Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 5 años*. Madrid: SM.
- Johnson, S. (1999). *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Urano.
- López Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. y Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 39 (2), 141-159.
- Lopes, P.N., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Martínez Serrano, P. y Sierra, J.C. (2005). *Efecto de la lectura del material de autoayuda sobre algunas variables psicológicas en una muestra no clínica*. Extraído el 29 Abril 2008 del sitio Web http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672005000200007&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as *Zeitgeist*, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y D. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MEC (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas*. Extraído el 27 Octubre, 2007 del sitio Web <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>
- Mendoza, A. (2005a). Notas introductorias sobre la lectura y la formación lectora. En L.J. Tigero (Coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*. (pp. 21-37) Madrid: MECD.
- Mestre, J.M. y Fernández Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social y academia adaptation to school. *Psicothema*, 18 supl., 112-117.
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). *¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa*. Extraído el 29 Julio, 2008 del sitio Web http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_28.pdf
- Petrides, K.V., Frederickson, N., y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: praxis.
- Rose, S.Z. (1995). Professional networks of junior faculty in psychology. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 533-547.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés* 12(2-3), 223-230.
- Schaie, K.W. (2001). Emotional Intelligence: Psychometric status and developmental characteristics. [Abstract] *Emotion*. Vol. 1, N° 3. pp. 243-248.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D., Cooper, J.T., Golden, C., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2010.

Fecha de revisión: 13 de mayo de 2010.

Fecha de aceptación: 08 de julio de 2010.

