



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UA

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
ICE- Instituto de Ciencias de la Educación

XII JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

El reconocimiento docente: innovar e investigar con criterios de calidad

ISBN: 978-84-697-0709-8



Disenio: Gabinete de Imagen y Comunicación Gráfica de la Universidad de Alicante

XII JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

El reconeixement docent: innovar i investigar amb criteris de qualitat

Coordinadores

María Teresa Tortosa Ybáñez

José Daniel Álvarez Teruel

Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante

Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad

Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-697-0709-8

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

La excelencia en el rendimiento del alumnado universitario a través del desarrollo de competencias socioemocionales

T.Pozo Rico¹; C. González Gómez¹; F. Fernández Carrasco¹; R. Gilar Corbi¹; D. Aparisi Serra¹; B. Delgado Domenez¹; I. Jover Mira¹; M^a P. López Alacid¹; R. Poveda Brotons¹; P. Poveda Serra¹; C. Mañas Viejo¹; M^a J. Blanes Payá²

¹*Departamento de Psicología evolutiva y didáctica*

Universidad de Alicante

²*Servicio de Informática*

Universidad de Alicante

RESUMEN (ABSTRACT)

El objetivo de este trabajo fue crear de un programa de intervención para incluir en la formación de nuestros universitarios el desarrollo de las competencias socioemocionales. Desde el mundo profesional se están valorando las cualidades de personas que sean capaces de gestionar de manera eficaz sus emociones para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente. La universidad está comprometida con el desarrollo integral de su alumnado y pretende ofrecerle los estímulos apropiados para que pueda adquirir los conocimientos necesarios y ponerlos en acción para resolver los problemas reales que se va encontrar en su desempeño profesional. Por tanto, a través de esta investigación se muestra una manera de trabajar las competencias socioemocionales del alumnado mediante la convergencia de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual. En conclusión, el desarrollo de competencias sociomemocionales desde el currículum universitario muestra una validez predictiva en el desarrollo óptimo de habilidades, destrezas, competencias y valores que son demandados desde la esfera laboral y que implican una apuesta por la excelencia en el desempeño profesional. La inclusión de programas que permitan desarrollar dichas competencias desde el entorno universitario es un reto y una inversión en valor añadido.

Palabras clave: Competencias socioemocionales, currículum universitario, rendimiento académico, alumnado universitario, plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema / Cuestión

En las últimas décadas el número de investigaciones que evidencian la importancia de la inclusión de formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor (Bernart, 2006; Boyatzis, 2008; Pena, y Repetto, 2008; Phillips, Abraham, y Bond, 2003; Pérez y Castejón, 2007; Castejón, Gilar, y Pérez, 2009; Gil-Olarte, Palomera, y Brackett, 2006; Cantero, Miñano y Gilar, 2008; Castejón, Cantero, Pérez, 2008; Boyatzis, Wheeler, y Wright, 2001). Además, la atención sobre el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una efectiva incorporación plena al mundo laboral y para un desarrollo holista de las potenciales del alumnado universitario resulta de gran interés y la comunidad científica muestra un creciente compromiso (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Nofitly Robins, 2007; Credé y Kuncel, 2008; Castejón Costa y Gilar Corbí, 2005 y Richardson, Abraham y Bond, 2012).

Por este motivo, la cuestión estudiada en la presente investigación es la efectividad de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales para mejorar el desarrollo emocional, el rendimiento académico y, por extensión, el futuro desempeño profesional del alumnado universitario. La estrategia de investigación por la que se ha apostado ha consistido en la instauración de una plataforma moodle en la cual trabajar las competencias socioemocionales clave de forma paralela a las clases tradicionales.

1.2 Revisión de la literatura.

La inteligencia emocional es un constructo complejo. Fue definida por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual”.

Cinco años después, Goleman popularizó el término con varias de sus publicaciones líderes en ventas (Goleman, 1995, 1998, 1999, 2001 y Goleman, Boyatzis y McKee, 2013). Realizó un tratamiento de la competencia emocional y socioemocional con unas connotaciones muy prácticas y que fueron acogidas por interés por la

comunidad científica y por el público en general. Esto fue debido en parte por el agotamiento al que se había llegado con la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento, así como por mal uso de los instrumentos de medición de este constructo utilizados como único indicador para tomar importantes decisiones de corte pedagógico.

Paralelamente, la concepción inicial de Mayer y Salovey se define, junto a las aportaciones de Caruso, como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”(Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

La clave de esta concepción estriba en que se considera la inteligencia emocional como una manifestación más de la inteligencia general y, por tanto, como una habilidad mental con posibilidades para ser entrenada, formada y educada (Mayer y Ciarrochi, 2006, Scullin et al., 2000, Costa et al., 2007 y Sternberg et al., 2000).

Por tanto, actualmente se concibe la importancia de la competencia emocional como clave en el razonamiento y comprensión de las emociones y el uso de mismas para mejorar el pensamiento y rendimiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Gilar, 2003; Castejón et al., 2010 y Pérez et al, 2012), la inserción laboral (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Coté y Miners, 2006; Sy, Tram y O’hara, 2006; Caruso y Wolfe, 2001; Navarro Soria et al., 2008, Pertegal-Felices et al., 2010 y Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Jimeno-Morenilla, 2013), la salud y bienestar y las probabilidades de éxito en la vida (Pekrun, et al.; 2002, Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001; Meyer y Turner, 2006; Biggs y Tang, 2011 y Trigwell, Ellis y Han, 2012).

Así mismo, dado el interés de la comunidad científica por esta área de estudio y sus implicaciones en la esfera académica, laboral y personal, existe un gran número de producciones científicas que pretenden determinar la validez predictiva de la competencia emocional y el modo en que ésta debe ser medida (O'Connor y Little, 2003; Fernandez-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; Brackett y Mayer, 2003; Amelang y Steinmayr, 2006; Robert, et al. 2006; Ayers, y Stone, 1999; Barchard, 2003; Newsome, Day, y Catano, 2000, Mayer et al. 2003, y Mast, Jonas, y Hall, 2009).

De hecho, las investigaciones en esta línea no son concluyentes. Algunos autores señalan que no obtienen evidencias del nivel de inteligencia emocional como predictor de la habilidad cognitiva (Bastian, Burns, y Nettelbeck, 2005). Sin embargo, otros autores postulan desde hace varias décadas que la construcción de la inteligencia

emocional se ve limitada por las propiedades de medición de sus pruebas (Davies, Stankov y Roberts, 1998 y Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Ahora bien, los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral (Pérez, 2013). De hecho, los factores exclusivamente intelectuales explican únicamente un 25% en la varianza del rendimiento académico (Pérez, 2013, Fallows y Steven, 2000; Williams, y Sternberg, 1988 y Sternberg et al., 1995).

Ciertamente, el rendimiento es un objetivo presente en todo momento en estos estudios. Se convierte en el sentido que guía la excelencia educativa. Se pretende que el rendimiento evidencie la calidad de la formación recibida por el alumnado y que la evaluación que se realice del mismo sea favorable. No obstante, más allá de los intereses sobre la muestra del rendimiento como un símbolo inequívoco de la calidad de la enseñanza, lo más importante es garantizar la enseñanza de competencias que preparen para la vida (González y Wagenaar, 2003; Hedlund y Sternberg, 2000; Hettich, 2000; Castejón y Gilar, 2005; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; Matthews, Zeidner y Roberts, R, 2003; Scherer, 2007; Lopes et al., 2006; García-Aracil y Van der Velden, 2008 y Jaeger, 2003).

Por estas razones, los currículums universitarios centrados en la adquisición de los conocimientos desde cada área son necesarios, pero no suficientes. Por sí mismos, no preparan para la complejidad de las exigencias que el alumnado tendrá que responder a nivel profesional y, mucho menos, a un nivel personal.

Por tanto, la línea de trabajo de este estudio es clara: ¿se puede llevar a cabo la inclusión de programas de desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el ámbito universitario?, ¿debe ser éste uno de los objetivos prioritarios en la definición curricular en los distintos grados propios del EEES? y, quizá lo más importante, ¿la inversión en esta formación de destrezas para la vida tiene una relación positiva inequívoca en el éxito académico, en la inserción laboral y en el bienestar personal?

Hasta la fecha las evidencias obtenidas desde el departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante apuntan a una respuesta afirmativa

de los interrogantes planteados en distintos puntos clave: en primer lugar, la importancia de factores distintos a la inteligencia general, para el logro de un mayor rendimiento académico en el ámbito universitario. (Castejón y Martínez, 2001; Castejón, Prieto, Gilar y Pérez, 2004 Sternberg, Castejón y Prieto; 2008). En segundo lugar, la independencia de los diferentes aspectos de la inteligencia analítica, creativa y práctica (Sternberg y Castejón, 2000; Sternberg et al., 2001 y Castejón, Gilar y Pérez; 2008). En tercer lugar, el análisis de los factores implicados en el rendimiento académico mediante técnicas de análisis de relaciones causales como los sistemas de ecuaciones estructurales (Sampascual, Navas y Castejón, 1994; Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Vera, 1996; Castejón y Pérez; 1998; Castejón, Navas y Sampascual; 1998 y Castejón y Gilar; 2006). Por último, la integración de las inteligencias académica, emocional, social y práctica (Castejón, Gilar y Pérez ; 2007; Pérez y Castejón, 2007, Castejón, Cantero y Pérez; 2008 y Castejón, Gilar y Pérez, 2009) y el desarrollo de perfiles de competencias para la inserción laboral (De Haro; Castejón y Gilar, 2013 y Pertegal, Castejón y Jimeno, 2013).

La presente investigación pretende ser una aportación más a estas evidencias que señalan la idoneidad de trabajar la competencia socioemocional desde la Educación Superior.

1.3 Propósito.

Con el objetivo de continuar con las líneas de investigación del departamento anteriormente mencionadas, el propósito del presente estudio es, por tanto, la inclusión de un programa de desarrollo de competencias en el ámbito universitario.

La hipótesis de partida es que el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito universitario muestra una validez predictiva respecto a la capacidad del alumnado universitario para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente.

Por último, líneas de investigación futuras podrían concretar en mayor medida el impacto que esta formación tiene para el desarrollo integral del alumnado universitario y su éxito en las diferentes esferas de la vida.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra total está compuesta por 95 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante.

2.2. Recursos

El programa de competencia socioemocional se ha llevado a cabo mediante la convergencia de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual. Por tanto, el alumnado ha adquirido los conocimientos, las habilidades y destrezas y las actitudes y valores asociados a esta competencia a través del trabajo en equipo y cooperativo realizado en el aula, así como del contacto virtual sistemático con el profesorado responsable y con el resto del grupo.

2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio fue una encuesta de satisfacción cumplimentada por el alumnado universitario participante en el estudio tras cumplimentar el periodo de formación.

2.4. Procedimiento

Los estudiantes universitarios fueron, en primer lugar, informados convenientemente de la investigación y se solicitó su consentimiento mediante un documento que fue firmado por cada uno de los participantes.

Posteriormente, se creó una plataforma virtual de aprendizaje moodle y se dio acceso a cada estudiante. Se temporalizaron tres grandes bloques de trabajo en los cuales se ha desarrollado la formación en competencias socioemocionales transversalmente a las clases tradicionales de la asignatura de Psicología de la Educación. En el primer bloque se trabajó la aplicación de los principios de la psicología positiva, en el segundo el manejo de las inteligencias múltiples y la atención plena y en el último la regulación de las emociones en el desempeño profesional docente.

Por último, la participación activa, motivación e implicación del alumnado en la plataforma de trabajo ha sido máxima.

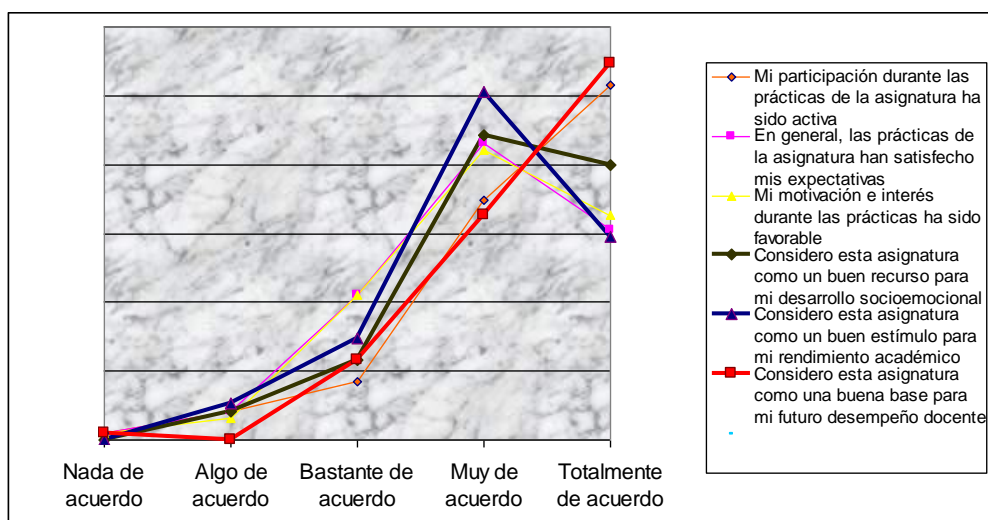
3. RESULTADOS

Los resultados evidencian una gran satisfacción con las competencias sociomocionales trabajadas en la plataforma moodle y una positiva estimación subjetiva de la aplicación práctica de los conocimientos estudiados para el afrontamiento de demandas personales, académicas y/o profesionales.

Figura 1. Programa de formación en competencias socioemocionales



Tabla 1. Satisfacción del alumnado con el programa de formación en competencias socioemocionales

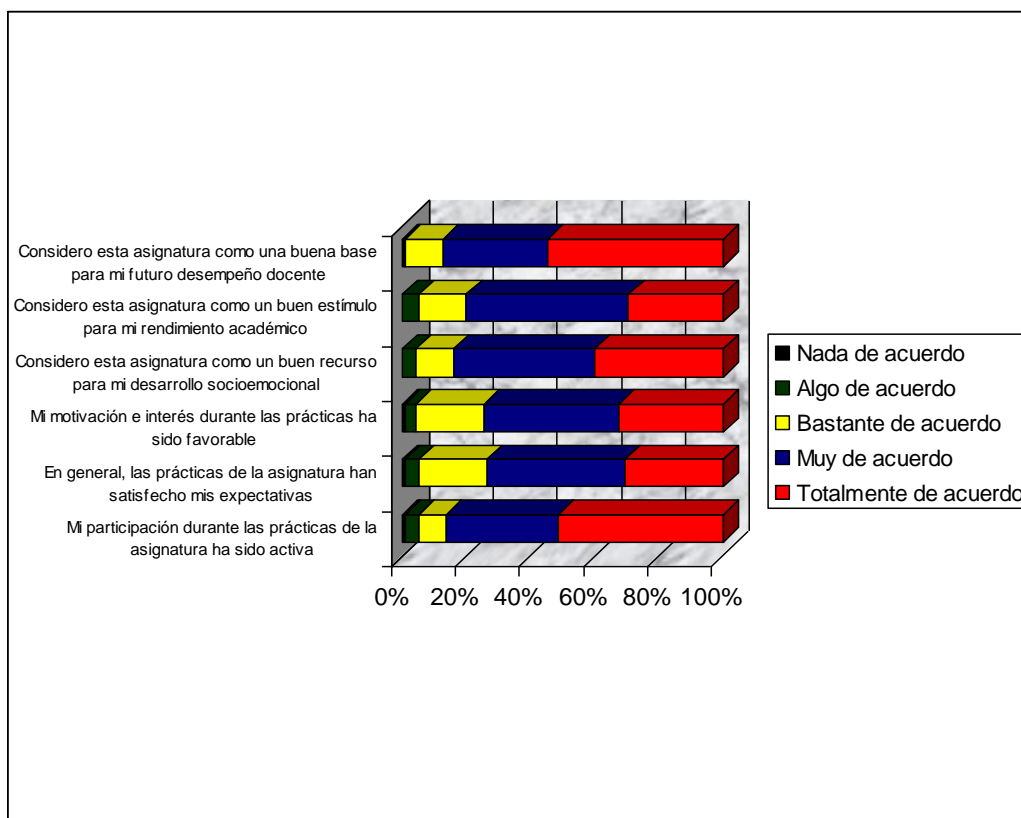


En la misma línea, existe un gran grado de acuerdo con la conveniencia de trabajar las competencias socioemocionales desde las asignaturas grado.

Figura 2. Trabajo de las competencias socioemocionales en la Educación Superior



Tabla 2. Grado de acuerdo con la idoneidad del trabajo de las competencias socioemocionales



Por último, destaca la consideración positiva del desarrollo de competencias de tipo emocional como un excelente estímulo para el exitoso desempeño docente futuro, un facilitador del rendimiento académico y un alentador del desarrollo sociomocional.

Figura 3. Integración de las competencias socioemocionales en el currículum universitario como medida de apuesta por la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior

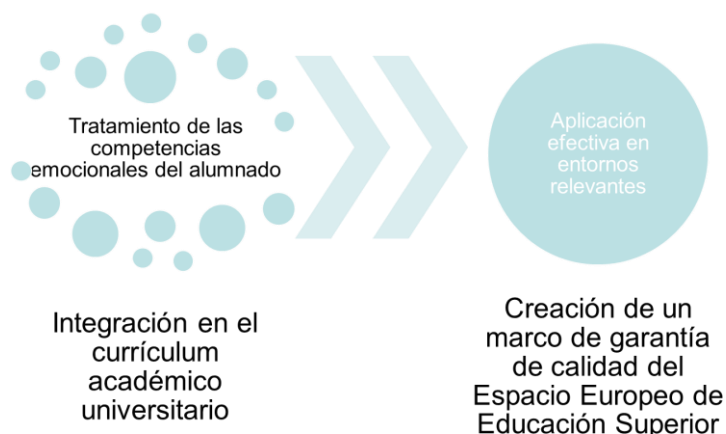
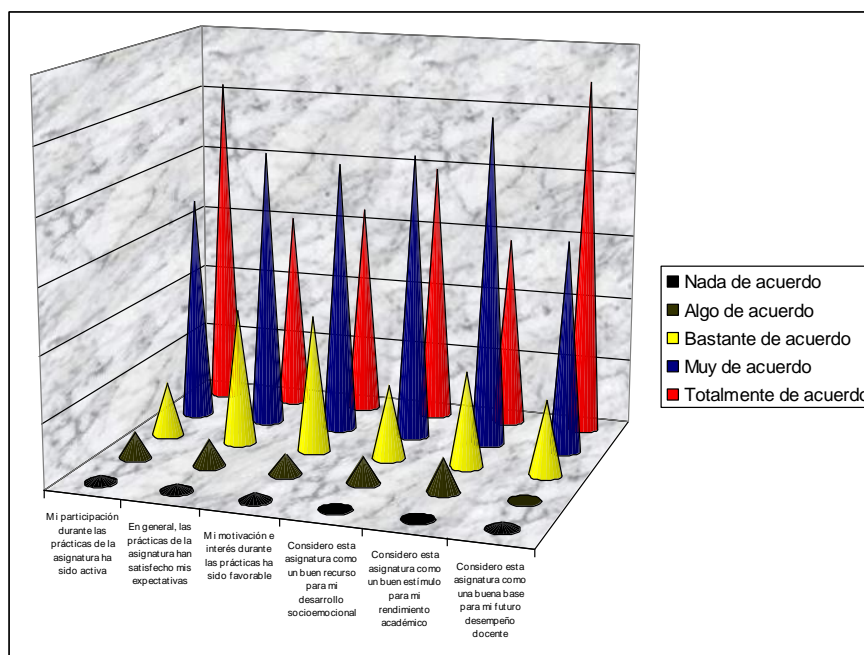


Tabla 3. Percepción del desarrollo de competencias de tipo emocional como un facilitador del rendimiento académico y el desempeño docente futuro



4. CONCLUSIONES

Las demandas de un mundo globalizado requieren universidades capaces de formar a estudiantes con un potencial desempeño profesional. Se buscan nuevas maneras de preparar a los universitarios para lograr una exitosa inserción laboral.

De hecho, la misión de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) es contribuir al mantenimiento y mejora de la calidad de la educación superior europea con un alto nivel de excelencia.

En esta misma línea, esta investigación apunta a que el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito universitario es percibido por el alumnado universitario como un facilitador de su capacidad para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente; especialmente por lo que respecta a su rendimiento académico y su confianza en un exitoso desarrollo profesional futuro.

De hecho, los resultados muestran un alto grado de satisfacción con la inclusión de esta propuesta junto a las clases tradicionales y la estimación subjetiva de la aplicación práctica de los conocimientos estudiados para el afrontamiento de demandas personales, académicas y/o profesionales.

La base pedagógica de la plataforma ha sido el acceso a modelos prácticos de desarrollo socioemocional y la continua construcción del conocimiento en un espacio de debate y trabajo cooperativo. La participación activa, implicación, motivación e interés del alumnado ha resultado máximo y, por tanto, señala el grado de satisfacción de los estudiantes con el programa.

Por último, investigaciones futuras en esta línea podrían indagar sobre el modo de desarrollar competencias emocionales de manera transversal al currículum universitario con el objetivo de crear un marco de garantía de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior.

El compromiso con la calidad, la mejora continua y la búsqueda de la excelencia impulsa investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias que permiten al alumnado universitario afrontar los retos de su vida académica y que garantizan su formación plena para una futura inclusión en el mercado de trabajo de un mundo lleno de oportunidades, positivamente competitivo y que requiere el afrontamiento de demandas específicas de gestión emocional, trabajo en equipo, lealtad y ética profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amelang, M. & Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*, 34, 459-468.
- Ayers, D. & Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Disponible en <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On & J. Parkes (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- 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.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Bernart, M.E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading and Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 22(2), 103-119.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Madrid: McGraw-Hill International.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development* 27, 5-12.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J. & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: Girat.

- Brackett, M. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Cantero, M.P., Miñano, P. & Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de Magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 493-504.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Castejón Costa, J. L., & Gilar Corbí, R. (2005). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 137-152.
- Castejon, J. L., Perez, A. M., & Gilar, R. (2010). Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38(5), 481-496.
- Castejón, J. L., Prieto, M. D., Pérez, A. M., & Gilar, R. (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Castejón, J.L., Cantero, P., Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 145-161.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual differences*, 28(3), 539-561.
- Castejón, J. L., Gilar, R., & Pérez, A. M. (2007). El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo. *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 60 (1), 149-166.
- Coté, S., & Miners, C. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administration Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Credé, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.

- De Haro, J. M., Castejón, J. L., & Gilar, R. (2013). General mental ability as moderator of personality traits as predictors of early career success. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 171-180.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonal y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137
- Fallows, S., & Steven, C. (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- Fernandez-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(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94 751-755.
- García-Aracil, A. & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young european higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, England: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Press.

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hedlund, J. & Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.
- Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.
- Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 220-230.
- Lopes, P.N. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 12-13.
- Lopes, P.N., Coté, S., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. & Slovey, P. (2006). Emotional intelligence and positive work outcomes. *Psicothema*, 18, 132-138.
- Mast, M. S., Jonas, K. y Hall, J. A. (2009). Give a person power and he or she will show interpersonal sensitivity: the phenomenon and its why and when. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 835-850.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitaremos, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT. *Emotion*, 3(1), 97-105
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.

- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Newsome, S., Day, A.L., y Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Noftle, E. E., & Robins, R. W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116.
- O'Connor, R. M., y Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893 - 1902.
- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Miñano, P., Castejón, J. L., & Gilar, R. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 48-60.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Jimeno-Morenilla, A. (2013). Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. *Studies in Higher Education*, 1-17.
- 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.

- Scullin, M.H., Peters, E., Williams, W., & Ceci, S. (2000). The role of IQ and education in predicting later labour market outcomes: Implications for affirmative action. *Psychology, Public Policy and Law*, 6(1), 63-89.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R.J., Prieto, M.D., y Castejón, J.L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Sy, T., Tram, S., & O'hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.