



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel
María Teresa Tortosa Ybáñez
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: 978-84-617-3914-1

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado universitario

T. PozoRico¹; C. GonzálezGómez¹; F. FernándezCarrasco¹; R. GilarCorbi¹; D. AparisiSerra¹;
B. DelgadoDomenez¹; I. JoverMira¹; M^a P. LópezAlacid¹; R. PovedaBrotons¹; P. PovedaSerra¹;
C. Mañas Viejo¹; M^a J. Blanes Payá²

¹*Departamento de Psicología evolutiva y didáctica*

Universidad de Alicante

²*Servicio de Informática*

RESUMEN

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. Con el fin de conseguir este objetivo, este estudio toma la competencia emocional como factor importante del éxito entre los estudiantes universitarios. La inteligencia emocional implica dos competencias importantes para alcanzar el éxito profesional: (1) la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y emociones de los demás; (2) la capacidad de utilizar esa información para resolver los conflictos y mejorar la socialización. Por lo tanto, el desarrollo de competencias socioemocionales podría ser integrado en el currículum académico puesto que se considera un facilitador del éxito. Una gran cantidad de expertos creen que la inteligencia emocional se debe promover en la universidad no sólo de forma puntual, sino de una manera holística.

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

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema / Cuestión

La importancia de la inclusión de formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor, tal y como se muestra en numerosos estudios (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). Se entiende el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una incorporación plena y efectiva al mundo laboral (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Noflety Robins, 2007; Credé y Kuncel, 2008; Castejón Costa y Gilar Corbí, 2005 y Richardson, Abraham y Bond, 2012).

Por este motivo, la presente investigación se centra en el estudio de 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.

1.2 Revisión de la literatura.

La inteligencia emocional 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”.

Posteriormente, Goleman (1995, 1998, 1999, 2001; 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, en contraposición a la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento.

Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional, 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). 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).

En la actualidad se entiende 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).

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).

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).

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. Sin embargo, 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).

Así, la línea de trabajo de este estudio plantea:

- Si es posible llevar a cabo la inclusión de programas de desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales en el ámbito universitario;
- Si este debe ser uno de los objetivos prioritarios en la definición curricular en los distintos grados propios del EEES;
- Si la inversión en esta formación de destrezas para la vida tiene una relación positiva en el éxito académico, en la inserción laboral y en el bienestar personal.

Para responder a estos interrogantes nos basamos en primer lugar en las evidencias existentes en investigaciones previas: 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). 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). 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).

Con nuestra propuesta pretendemos añadir más evidencias sobre la idoneidad de trabajar la competencia socioemocional en la Educación Superior.

1.3 Propósito.

El propósito del presente estudio es, por tanto, implementar un programa de desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito universitario.

La hipótesis de partida fue: "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".

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 combinación de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual. El alumnado participante 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. 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.

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 dieron su consentimiento para participar en la investigación tras ser informados.

Posteriormente, se elaboró un programa de desarrollo de competencias emocionales empleando la plataforma virtual de aprendizaje moodleUA y se dio acceso a cada estudiante.

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.

De esta forma, el 90% de los participantes indicaron estar "muy de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" Con las afirmaciones:

- Mi participación durante las prácticas ha sido activa.

En general, las prácticas de la asignatura han satisfecho mis expectativas.

- Mi motivación e interés durante las prácticas ha sido favorable.

- Considero esta asignatura como un buen recurso para mi desarrollo socioemocional.

- Considero esta asignatura como un buen estímulo para mi rendimiento académico.

- Considero esta asignatura como una buena base para mi futuro desempeño docente.

Del mismo modo, existe un gran grado de acuerdo al considerar la conveniencia de trabajar las competencias socioemocionales desde las asignaturas grado.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue crear un programa de intervención para incluir en la formación de nuestros universitarios el desarrollo de competencias socioemocionales. Muchas han sido las investigaciones previas en esta misma línea que evidencian la importancia de la inclusión de formación socioemocional específica en la Educación Superior.

Ciertamente, 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 alcanzar el éxito.

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.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

La primera dificultad encontrada durante la investigación fue la de cumplir la normativa interna de la universidad respecto al uso de moodle. Afortunadamente, entre nuestro equipo de trabajo se encontraban varias personas del departamento de informática que pudieron dar soporte y consejo tecnológico para el desarrollo del proyecto.

Ciertamente, una investigación como esta requiere de una formación técnica específica en el uso de plataformas digitales, así como nociones para el manejo de las mismas. No obstante, aunque implica una inversión inicial de tiempo (y una continua solución de incidencias tecnológicas), los resultados posteriores son positivos y gratificantes.

Por estas razones, el alcance del trabajo en una plataforma digital permite la creación de un entorno de trabajo abierto, flexible, constructivo y dinámico. Además, todas las acciones llevadas a cabo por los usuarios quedan registradas en su informe personalizado de actividad y esto permite una aproximación a las horas de estudio dedicadas a la materia y el esfuerzo invertido por cada participante.

Por otra parte, entre las variables que han podido influir en los resultados de la investigación, destacan las siguientes:

- La muestra formada por 95 alumnos de magisterio tenía como referente a profesores diferentes. Cada profesor imprime su propio carácter y modo de enseñar la materia. Por eso, aunque la plataforma es la misma, y las directrices dadas al alumnado están sobradamente consensuadas, la presentación del moodle y el estilo de las orientaciones de trabajo es personal y propio de cada docente. Esto puede producir cambios en la dinámica de trabajo en la plataforma a lo largo del cuatrimestre.
- Una apropiada gestión de la plataforma requiere muchas horas de trabajo. Por ejemplo, algunas tareas como los foros masivos fueron diseñados inicialmente, pero eliminados en última instancia. Un docente tiene a su cargo, aproximadamente, 50 alumnos y éste es un volumen muy alto para la gestión de tareas tales como los foros masivos. Por esta razón, el trabajo en la plataforma siempre ha sido paralelo al trabajo en las clases presenciales tradicionales. En definitiva, siempre se debe tener presente la ratio con la que se pretende trabajar.

- La evaluación a través de moodle no es tan precisa, ni el profesorado está tan acostumbrado a su uso, como la evaluación a través de campus virtual. Cabe recordar que el sistema de evaluación propio de campus virtual esta funcionando hace muchos años y, además, ha sido mejorado en diversas ocasiones. Por esta razón, aunque primero se pensó en evaluar a través de moodle, incidencias sobre la marcha del proyecto llevaron a trabajar en moodle los recursos, pero realizar la evaluación a través de grupos de trabajo (por campus virtual).
- Cada alumno trabaja la asignatura con un grupo de referencia, con su grupo de clase. Las interacciones entre el alumnado pueden variar de un grupo a otro significativamente. El grado de cohesión, el clima y las redes de apoyo que se dan en las diferentes clases pueden dar lugar a diferentes grados de satisfacción con la carrera en general, con la asignatura objeto de esta investigación en particular, y como no, con la dinámica de trabajo en la plataforma moodle.
- Por último, la variable más determinante de todas es que la recogida de datos en la fase pretest se realizó en un momento en el que el alumnado comenzaba la asignatura, con energías renovadas después del periodo vacacional de navidad y en un estado ideal de calma y muy pocas presiones de tipo académico. Sin embargo, la recogida de datos en la fase posttest se ha llevado a cabo en la época previa a los exámenes, con el alumnado sobredimensionado por las múltiples demandas de las asignaturas. Es decir, en un momento académico crucial y de grandes tensiones como es la recta final de su primer curso en la universidad. Estos dos momentos temporales de recogida de la muestra condicionan sobremanera los resultados obtenidos.

En conclusión, todos los factores mencionados han condicionado los resultados obtenidos y son propios de la dinámica que se ha generado durante el proyecto. Aceptarlas ofrece la oportunidad de mejorar significativamente, tanto si hay una continuidad de este proyecto particular, como si se emprenden nuevos con objetivos similares.

Ahora bien, lo que si es evidente es que en el ámbito universitario no sólo se forman en contenidos propios de cada una de las materias, sino que, además, se forman personas íntegras que sean capaces de manejar con éxito las diferentes situaciones que, sin duda, tendrán que afrontar en sus vidas a un nivel académico, profesional y personal. Esta investigación es una apuesta por una formación integral en esta línea.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

A la vista de los resultados obtenidos en el proyecto, se consideran básicas las siguientes medidas con objeto de contribuir a la mejora de los resultados en futuras investigaciones con objetivos similares.

1. Invertir en formación tecnológica de calidad para equiparar y garantizar las destrezas tecnológicas propias de todos los miembros del grupo de investigación responsables de la implementación del proyecto en la plataforma virtual de aprendizaje moodle.
2. Mejorar la dinámica de trabajo en la plataforma, especialmente la evaluación de las tareas. Equiparar el buen funcionamiento del sistema de evaluación en moodle al propio establecido en campus virtual. O bien, plantear desde el principio un trabajo en moodle evaluable a través de campus virtual.
3. Diseñar el entorno de trabajo moodle teniendo en cuenta la ratio real profesor/alumno. Eliminar actividades que, de partida, no son viables para ratios elevadas. Ceñirse estrictamente a tareas que puedan ser dinamizadas, evaluadas y conducidas teniendo presente el número de alumnos que estará bajo la responsabilidad de cada profesor.
4. Asumir que una investigación de este tipo supone un diseño cuasi-experimental. Cabe aceptar que no se puede asignar al azar a los sujetos al grupo de trabajo puesto que los alumnos se encuentran ya agrupados previamente de forma natural en las clases. Esto supone que la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada. Este procedimiento puede influir en los resultados por las diferencias posibles entre el clima del aula, los vínculos entre el alumnado de cada clase, etc. Se propone controlar y aislar al máximo la influencia de este tipo de condicionantes.
5. Lograr un equilibrio máximo entre el respeto a la libertad de cátedra de cada docente y la similitud entre pautas ofrecidas para el trabajo en la plataforma, así como en la implicación y entusiasmo con el proyecto. Precisar con esmero los derechos y obligaciones propias de la implementación del programa a través de la plataforma. Crear acuerdos operativos y un decálogo de actuación para dar coherencia al trabajo en equipo docente. Fomentar una actitud resiliente y de calma frente a la solución de incidencias que puedan surgir sobre la marcha del proyecto.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

El trabajo realizado durante este año en la red de investigación está motivado por unas grandes dosis de ilusión y de compromiso con la mejora continua y la búsqueda de la excelencia en la educación universitaria.

Tal y como se ha expuesto, numerosos estudios evidencian la necesidad de ofrecer una formación integral que permita adquirir los contenidos y procedimientos propios de cada grado universitario (como hasta ahora), pero también las actitudes resilientes, la gestión emocional de las situaciones y la elevada ética y honestidad personal y profesional.

De hecho, está sobradamente documentado que resulta necesario fomentar los recursos del alumnado para manejar situaciones difíciles y para lograr una disposición emocional que le dirija hacia el éxito y la superación continua en las diferentes esferas de su vida.

Por estas razones, nuestro grupo de trabajo está convencido de la continuidad de investigaciones en esta línea puesto que las evidencias sobre la necesidad de dar cabida a la educación integral en el marco europeo de Educación Superior es una realidad.

Además, somos conscientes que son muchas las variables que influyen en la concreción de estos proyectos, como ahora, los apoyos con dotación presupuestaria y las políticas micro y macro universitarias.

En cualquier caso, nuestro ferviente compromiso en esta línea nos predispone a buscar y crear oportunidades en esta línea y nuestro sentir es esperanzador en cuanto al acceso a apoyos y recursos para esta finalidad.

En conclusión, estamos convencidos de la necesidad de una continuidad del proyecto y albergamos ilusiones en cuanto a posibles oportunidades sobre las que concretar nuestra actuación futura en esta línea.

8. 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., Côté, 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 academia 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.