

# LA UNIVERSIDAD EMOCIONAL. LA INVESTIGACIÓN EN APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS EMOCIONES. ESPECIAL REFERENCIA AL ÁMBITO UNIVERSITARIO

---

Donoso Anes, José Antonio  
Pizarro Arellano, Alberto  
*Universidad de Sevilla*

## RESUMEN

Desde hace más de dos décadas, la Inteligencia Emocional (IE) se ha convertido en un concepto de gran interés. Una de las líneas de investigación que más interés ha suscitado en los últimos años, es el papel que tienen las emociones en el aprendizaje de los alumnos, y la influencia que tiene el constructo inteligencia emocional para determinar el rendimiento académico de los estudiantes. Debido a diferencias en la definición del constructo y a distintas metodologías empleadas, los hallazgos no han sido concluyentes.

El artículo propone la continuidad en la investigación en IE y, en concreto, abrir más la investigación de la IE en el ámbito universitario (en particular en el área de Administración de Empresa y Finanzas y Contabilidad), trazar el mapa de la Universidad Emocional (alumno y profesor) ya que puede ayudar a interpretar mejor el concepto de éxito académico: buen docente, investigador y gestor; rendimiento, motivación, estilos de aprendizaje, aprensión comunicativa, competencias socio-emocionales, etc.

El objetivo del trabajo es presentar la situación actual de la investigación en IE, en concreto en el ámbito universitario, en los distintos tópicos de trabajo y futuras líneas de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional, IE y rendimiento académico, IE y género, IE y desarrollo de competencias emocionales demandadas por la empresa, IE y perfil de las competencias socio-emocionales, IE y síndrome del quemado por el trabajo (burnout).

## 1. INTRODUCCIÓN

¿Debemos implantar el aprendizaje a través de las emociones para mejorar el rendimiento y la empleabilidad de nuestros alumnos? ¿Cuáles son las investigaciones más relevantes que se han realizado en torno al concepto Inteligencia Emocional (IE) en el ámbito universitario?

La IE se ha convertido, en estas últimas décadas, en un tópico de investigación muy significativo como queda demostrado por el gran número de referencias bibliográficas existentes (Pena y Repetto, 2008). En el ámbito educativo, las líneas de investigación sobre la IE se han desarrollado en diversos ámbitos: la influencia entre las habilidades emocionales y la adaptación en clase, el bienestar emocional, el rendimiento académico y la empleabilidad laboral, así como, los problemas educativos asociados a una baja IE.

El objetivo del trabajo es presentar el estado actual de las investigaciones que versan sobre IE en el ámbito educativo y en particular en el ámbito universitario, así como destacar las necesidades de investigación que se puedan demandar. Para ello, en primer lugar realizaremos una revisión de los antecedentes generales, modelos y mediciones, para adentrarnos a continuación en las investigaciones realizadas sobre la IE en el ámbito universitario, para finalizar planteando futuras líneas de investigación.

## 2. ANTECEDENTES GENERALES

Aunque el concepto de inteligencia se estudia desde el siglo XIX, la IE se introduce en la última década del siglo XX y desde ese momento está suscitando un gran interés tanto desde un punto de vista profesional como desde un punto de vista académico (Danvila y Sastre, 2010). Ya desde el siglo XIX, autores como Galton (*Genio Hereditario*, 1869) investigaron el concepto de inteligencia y cómo puede ésta trabajarse y medirse. Por otro lado, Cattell introdujo en 1890 el *test mental*, unas pruebas mentales con el objetivo de convertir la psicología en una ciencia aplicada.

En 1905, Alfred Binet creó un test capaz de ser utilizado en las escuelas con el objetivo de localizar personas con dificultad para el aprendizaje. Para Binet (1905), el concepto de inteligencia *es el juicio*, en otras palabras, el sentido común, el sentido práctico, la iniciativa, la facultad de adaptarse. Las primeras escalas de Binet para medir la inteligencia, fueron introducidas en Estados Unidos en 1909, en las denominadas *clínicas de orientación de niños*. Dichas escalas fueron modificadas en 1916, apareciendo por primera vez el test Stanford-Binet y el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), el cual es el resultado del citado test. Tanto Binet como los investigadores que lo siguieron (Terman, 1916 y Spearman, 1927), consideraron en un principio la inteligencia como algo biológico o hereditario, que estaba dentro de la mente del individuo y que podía medirse.

La inclusión del componente social dentro de la inteligencia, se produce cuando Thorndike en 1920 publica *la “Inteligencia y sus usos”*. En este artículo, dicho investigador señala la

existencia de 3 tipos de inteligencias: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social, pero continua con la creencia de que la inteligencia es innata y única. La inteligencia social la define como “*el arte de comportarse sabiamente en las relaciones sociales*”.

Guilford (1982), se opone al concepto de inteligencia general y propone 120 aptitudes, todas ellas teóricamente independientes una de otras. Si los primeros investigadores fueron reduccionistas con el término inteligencia, ésta cae en excesos, pues cualquier cosa que ocurra a escala mental podría ser considerada como un acto de inteligencia (Vázquez de la Hoz, 2009).

Gardner, rompe con la suposición clásica de que solo existe una inteligencia general única y en 1983 acuña el concepto de *inteligencias múltiples* en su libro *Estructuras de la mente*, agrupándolas en siete: capacidad verbal, lógico-matemática, capacidad espacial, capacidad cinética, el talento musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapsíquica. Gardner, tuvo en cuenta tanto la inteligencia intrapersonal como interpersonal, las cuales influirán decisivamente en el concepto de IE de Salovey y Mayer. La conclusión de Gardner es que el CI no predice el rendimiento académico.

Finalmente, el concepto de IE fue formulado por Mayer y Salovey en 1990, en su obra *Emotional intelligence*. Estos investigadores, que posteriormente fueron reformulando el concepto, inicialmente lo definen como *la habilidad de manejar sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones*. Este artículo en un primer momento pasó algo desapercibido y fue Goleman, psicólogo y periodista con una gran visión comercial, el que rescató el término IE en 1995 en su libro *Inteligencia Emocional*, a partir del cual empezó a tener un gran eco. Según el psicólogo e investigador Seymour Epstein (1998) la IE tuvo mucha aceptación debido a tres factores:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración del CI durante todo el siglo XX.
- La poca aceptación por parte de la sociedad hacia los individuos que tienen un alto CI pero que no poseen habilidades sociales ni emocionales.
- El test de CI pocas veces ha pronosticado el éxito real de los alumnos, su felicidad y bienestar a lo largo de sus vidas.

Desde que comenzó a estudiarse la IE por Salovey y Mayer (1990) y por Goleman (1995), la formación en competencias socio-emocionales de los estudiantes, es considerada fundamental en todos los niveles educativos; autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) han defendido que la obtención de destrezas emocionales debe ser un requisito previo a la adquisición del conocimiento. Para Fernández-Berrocal y Extremera (2004) la IE es una habilidad esencial a adquirir en la escuela, en la cual habría que *sensibilizar a los educadores sobre la importancia de la educación explícita de las*

*emociones y de los beneficios personales y sociales que conlleva.* Consideran que en el siglo XXI, los centros de formación deben tener la responsabilidad de inculcar a los estudiantes competencias emocionales tanto o más que la familia. Ya que, como apunta Casas (2004) los trastornos emocionales pueden interferir en la concentración, retención de la información y, por tanto, en el aprendizaje. Los alumnos que se sienten ansiosos, enfurecidos o deprimidos no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimila la información de manera eficaz ni la maneja bien. Por lo tanto, es necesario diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención que se centren en la IE para fomentar el crecimiento personal, desde la niñez hasta acceder al mercado laboral (Repetto y Pérez, 2007).

El objetivo de la formación a través de las emociones es desarrollar la IE, y para ello un alumno debe adquirir competencias emocionales. Una competencia es la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra y Pérez, 2007); se desarrolla a lo largo de toda la vida y puede ser mejorada en cualquier momento, lo que sugiere que la IE no es innata (Bisquerra, 2009).

### **3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: MODELOS Y MEDICIÓN**

#### **3.1. Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional**

En cuanto a la naturaleza teórica de partida de los modelos de IE, existe desacuerdo respecto al concepto y definición de lo que es IE. Una de las críticas efectuadas al concepto de IE, es que no constituye nuevo conocimiento, dado que se basa en conceptos ya estudiados por la psicología. Davies, Stankoy y Roberts (1998) apuntan que la IE es una nueva etiqueta a fenómenos que ya existían con anterioridad, aunque esta consideración depende del acercamiento teórico de partida. Sin embargo, Lorenzo (2012) puso de manifiesto que los profesionales de la psicología consideran que la IE aporta nuevos conocimientos a la ciencia y califican a este constructo como relevante, si bien, se piensa que es una formulación de conceptos ya existentes.

Entre los modelos de IE podemos distinguir los que se basan en cómo se procesa la información emocional, centrado en capacidades y habilidades emocionales básicas, (modelo de Mayer y Salovey, 1990) y los modelos de IE que poseen tanto variables de capacidad como de personalidad o modelos mixtos (Goleman, 1995 y Bar-On, 1997). Otros autores, como Fernández-Berrocal y Extremera (2006), distinguen 3 modelos, al diferenciar el modelo de Goleman del de Bar-On. Los modelos mixtos se centran en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad (empatía, optimismo, asertividad...) así como otras variables sin ninguna constatación de su verdadero vínculo con la IE como motivación y felicidad. Es decir, combinan dimensiones de personalidad y capacidad de automotivación con habilidades de regulación de emociones, que se establecen de acuerdo al contexto que se quiere analizar.

### 3.1.1. Modelo de Mayer y Salovey (1990)

Estos psicólogos, en su obra *Emotional intelligence* (1990), formulan por primera vez un modelo de IE; y definen la IE como la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio. Estos investigadores reformulan posteriormente la definición (Mayer y Salovey, 1997), proponiendo que la IE relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar, y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual. En la versión más actual de este modelo, Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003), definen la IE como la habilidad para reconocer el significado de las emociones, sus relaciones, y el uso de ésta para razonar y solventar problemas.

Este modelo es de competencias y está compuesto por cuatro dimensiones:

- Percepción y expresión emocional: Reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: Capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: Integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: Dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

### 3.1.2. Modelo de Goleman (1995)

Para Goleman (1995) la IE es *una metahabilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades*. Hace una interpretación del concepto en su libro *inteligencia emocional* y reconoce que el término IE lo tomó prestado de los trabajos de Mayer y Salovey. Define la IE como cualquier característica deseable de carácter personal que está representada por la inteligencia cognitiva (Danvila y Sastre, 2010). En un primer modelo identificó cinco dimensiones de competencias:

- Consciencia emocional: Es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, emociones o estados de ánimo.
- Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones. Equilibrio anímico.

- Motivación: Es la capacidad para autoinducirse emociones y estados de ánimo positivos, tales como el entusiasmo, el optimismo y la confianza en uno mismo.
- Empatía: Es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones ajenas. Es una habilidad interpersonal o social.
- Control de las relaciones o sociabilidad: Hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

El modelo concibe la IE como una serie de competencias que facilitan a los individuos el manejo de las emociones de forma centrífuga (hacia los demás) y centrípeta (hacia uno mismo) (Gallego, 2007). Posteriormente incorporó la motivación a la autoconsciencia, reduciéndola a cuatro dimensiones.

Karl Albrecht (2007), en su libro *Inteligencia Social* critica que la última dimensión de Goleman (control de relaciones) esté dentro de la denominada IE, opina que esa última dimensión estira el modelo y el concepto más allá de sus límites prácticos ya que dicha dimensión constituye la denominada Inteligencia Social. Para Albrecht, la IE sería una inteligencia intrapersonal, mientras que lo que él denomina Inteligencia Social sería una inteligencia interpersonal.

Goleman (1995), defiende la existencia de un coeficiente emocional que trabaja conjuntamente con el coeficiente intelectual, sin oponerse a él. Se sitúa en un modelo de IE que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, donde el cerebro emocional es anterior al cerebro racional. Para Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2001), este coeficiente emocional configura características de carácter como por ejemplo, la autodisciplina, el altruismo o la compasión, rasgos que se convierten en herramientas imprescindibles para la adaptación social.

6

---

### 3.1.3. Modelo de Bar-On (1997)

Está dentro de los modelos mixtos. En su obra *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence* (1997), conceptualiza la IE como un grupo de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad para enfrentar las demandas y presiones del entorno de manera eficaz.

Bar-On (1997), distingue cinco factores generales, divididos en 15 componentes de orden menor. Vincula la IE con rasgos de comportamiento estables y variables de la personalidad, como por ejemplo, la empatía, la asertividad, el optimismo, la impulsividad, etc.

En el libro *Handbook of Emotional Intelligence* (Bar-On, 2000), expone la relación entre la IE y elementos de comportamiento, así estudia la relación que existe entre la IE y la

calidad de las relaciones interpersonales en el hogar, la escuela o el trabajo. Las competencias pertenecientes a esta inteligencia no cognitiva están constituidas por elementos emocionales, personales y sociales que están interrelacionados entre sí.

Las capacidades emocionales (Bar-On, 2000) se pueden dividir en dos clases que se interrelacionan entre sí: competencias básicas y competencias facilitadoras.

- Las capacidades básicas son: la autoconciencia emocional, la autoevaluación, la empatía, las relaciones sociales, la asertividad, el afrontamiento de presiones, el análisis de la realidad, la flexibilidad, el control de impulsos y la solución de problemas.
- Las capacidades facilitadoras están compuestas por: el optimismo, la alegría, la independencia emocional, la autorrealización y la responsabilidad social.

Las capacidades emocionales relativas a las competencias básicas (core factors) y facilitadoras (facilitator factors) el autor las incluye dentro de otra clasificación más específica, dividiéndolas en cinco componentes de la inteligencia no cognitiva (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000):

- Componente intrapersonal: Está formado por la autoconsciencia emocional, la asertividad, la independencia emocional, la autoconsideración y la autorrealización.
- Componente interpersonal: Integrado por la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal.
- Componente de manejo de las emociones: Está conformado por la capacidad de tolerar las presiones o el estrés, y por la de control de impulsos.
- Componente de estado de ánimo y motivación: Relativo al optimismo y a la felicidad.
- Componente de adaptabilidad: Vinculado a las capacidades de examen de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

El modelo de Bar-On combina la habilidad mental (cuando se refiere a autoconciencia emocional) con otras características independientes, como la seguridad y el optimismo, (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

De esta manera, una persona emocionalmente inteligente, para Bar-On, es aquella que posee capacidad de reconocer y expresar las propias emociones, así como relaciones interpersonales de satisfacción mutua, sin caer en la dependencia. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control (Bar-On, 2000).

Posteriormente, Bar-On (2006), redefine la IE y la considera una interrelación de competencias sociales y emocionales, habilidades y facilitadores que determinan la manera en que la persona se expresa y se comprende a sí misma, a los demás y se relaciona con ellos y afronta las demandas de la vida cotidiana. Divide la IE en tres niveles o capacidades:

- Intrapersonal: esta capacidad se refiere a la capacidad que tiene el sujeto de ser consciente de uno mismo, esto es, capacidad para conocer y comprender las propias fortalezas y debilidades y la capacidad de expresar pensamientos y sentimientos de forma asertiva.
- Interpersonal: este nivel describe la competencia de la persona para entender sus propias necesidades, así como las emociones y los sentimientos de los demás.
- Manejo del cambio: esta capacidad significa la conducción eficaz, realista y flexible de la transformación personal, social y ambiental, así como la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Comparando los tres modelos (tabla 1) observamos que no existe una definición clara del constructo (Pena, Repetto, 2008); como apuntan Pérez, Petrides y Furnham (2005) los modelos de Mayer y Salovey, y de Goleman y Bar-On proponen constructos diferentes, aunque otros autores apuntan que son constructos complementarios (Mestre, 2003). Estas diferencias generan confusión en lo que significa realmente ser inteligente emocionalmente; no obstante, a juicio de Extremera y Fernández Berrocal (2004), el modelo de Mayer y Salovey (1990, 1997) presenta una visión más científica del concepto.

Tabla 1. Comparativa de modelos de IE

Modelo	Mayer y Salovey (1990)	Goleman(1995)	Bar-On (1997)
<b>Tipo de modelo</b>	<b>Capacidades emocionales básicas</b>	<b>Mixto</b>	<b>Mixto</b>
<b>Habilidades emocionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción y expresión emocional</li> <li>- Facilitación emocional</li> <li>- Comprensión emocional</li> <li>- Regulación emocional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consciencia emocional</li> <li>- Autorregulación</li> <li>- Motivación</li> <li>- Empatía</li> <li>- Control de las relaciones o sociabilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Componente intrapersonal</li> <li>- Componente interpersonal</li> <li>- Manejo de las emociones</li> <li>- Estado de ánimo y motivación</li> <li>- Adaptabilidad</li> </ul>
<b>Definición del constructo</b>	Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio	Metahabilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras facultades	Conjunto de competencias y habilidades personales, emocionales y sociales, que influyen en la capacidad para enfrentar las demandas y presiones del entorno de manera eficaz

Fuente: elaboración propia

La principal diferencia, entre el modelo de capacidades emocionales básicas y los modelos mixtos, se encuentra en que para Mayer y Salovey (1990) la IE es una inteligencia genuina que se basa en un uso adaptativo de las emociones en la cognición de un individuo, de tal manera que este pueda adaptarse al ambiente y resolver los conflictos de manera eficiente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Por otro lado, los modelos mixtos de Goleman (1995) y Bar-On (1997) definen el constructo como un conjunto de rasgos de personalidad. Entre los modelos de Goleman y Bar-On hay también diferencias en la definición y los rasgos de personalidad, haciendo más hincapié Goleman en el control de las relaciones con los demás y Bar-On en el estado de ánimo y la adaptabilidad.

El punto de encuentro entre ellos es la autorregulación emocional. Así, para Madrid (2000) el modelo de Mayer y Salovey (1990) sitúa al “manejo de las emociones” en lo más alto de la escala; mientras Goleman (1995) la incluye como “capacidad de controlar las propias emociones” y Bar-On (1995) incluye elementos de autorregulación emocional en varias de sus habilidades, como el “control de impulsos” y la “flexibilidad”.

### **3.2. Medición de la Inteligencia Emocional**

La variedad de instrumentos de medida, motivados en gran parte por los diferentes modelos existentes, tiene un impacto negativo en la investigación acerca de la IE, debido a que un instrumento de medida basado en un modelo concreto, es incapaz de evaluar correctamente lo que otros modelos incluyen como componentes de la IE (Lorenzo, 2012). Danvila y Sastre (2010), consideran que existen tres grandes tendencias utilizadas para medir la IE:

- La que consideran que la IE es un proceso bien definido de procesamiento de emociones y habilidades (Mayer y Salovey, 1997) y miden la IE mediante pruebas de ejecución.
- La que concibe la IE en términos de múltiples aspectos de funcionamiento personal (Bar-On, 1997a; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995) y miden la IE mediante el autoinforme.
- Y una tercera opción, que usa como medida la evaluación del observador (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Siguiendo los trabajos de Extremera y Fernández-Berrocal (2007), Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) y Pérez, Petrides y Furnham (2005, 2007), nos vamos a centrar en los tres principales instrumentos de medición de la IE: los autoinformes, la evaluación 360° y las pruebas de ejecución.

### 3.2.1. Los autoinformes

Son cuestionarios en los que una persona evalúa su propia IE. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que la mayor parte de los autoinformes, tienen enunciados verbales cortos en los que es el propio individuo el que evalúa su IE en determinadas habilidades emocionales. El formato suele ser tipo likert con varias opciones de respuesta, que varía desde nunca (1) a muy frecuentemente (5).

Mayer, Caruso y Salovey (1999) consideran deficiente una evaluación que se base exclusivamente en cuestionarios de lápiz y papel, dado que consideran que los cuestionarios de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos del individuo en cuestión y por la tendencia a falsar la respuesta para crear una imagen más positiva.

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar:

- La versión española adaptada del Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Fernández-Berrocal y Ramos, 2005), es una medida de autoinforme de la IE denominada IE percibida (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002) constituida por 24 items (valoración 1 a 5 ) y 3 subescalas (percepción o atención a los sentimientos, comprensión o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones), configurando cada una de las subescalas 8 items. El TMMS-24 contiene 3 dimensiones clave de IE intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. “pienso en mi estado de ánimo de manera frecuente”), claridad emocional (p.e. frecuentemente me equivoco con mis sentimientos) y reparación de las propias emociones (p.e. “aunque a veces me siento triste, normalmente tengo una visión optimista de la vida”).
- También es destacable el Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); adaptado al castellano por Chico (1999). Proporciona una única puntuación de IE. Aunque trabajos posteriores señalan que se puede dividir en 4 subescalas: Percepción emocional (p.e. “encuentro dificultoso entender los mensajes no verbales de los demás”), manejo de emociones propias (p.e. “me automotivo imaginando un buen resultado en las tareas que voy a realizar”), manejo de emociones de los demás (p.e. “solucionar los problemas de los demás me gusta”), y por último, utilización de emociones (p.e. “ cuando siento que mis emociones cambian, aparecen nuevas ideas en mi mente”).
- Por último, apuntar otras mediciones como el Emotional Competence Inventory (ECI, Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; adaptado al castellano por Haygroup), o el Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue; Petrides y Furham, 2001; adaptado al castellano por Pérez, 2003).

### 3.2.2. La evaluación 360°

Esta medida de evaluación compara las valoraciones de tres categorías distintas de informantes como son: el propio sujeto evaluado, el profesorado y el alumnado.

Según Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez (2006) presenta utilidades del tipo:

- Propicia la participación y reflexión de todos los implicados.
- Nos da una información consistente para emitir juicios y tomar decisiones.
- Permite obtener la autopercepción de un sujeto, así como su nivel de consenso con los demás observadores.
- Facilita que el sujeto en cuestión tome conciencia de su propio progreso y reflexiones sobre las competencias que debe aún mejorar.

Y señalan que su originalidad radica en que:

- Es un instrumento de medida de la IE basado en la observación externa.
- En el caso de la medición de la IE en educación, facilita el contraste entre las valoraciones de un grupo de profesores que imparten docencia sobre el mismo alumnado, y permite comparar autoevaluaciones (autoinforme) de un alumno con la del profesorado.
- Es eficaz para evaluar la IE interpersonal, o lo que es lo mismo, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.
- Esta medida de evaluación es complementaria a los autoinformes.
- Sirve como información adicional y para evitar sesgos de deseabilidad social como intentar sacar una puntuación más alta por parte del alumno para dar una mejor imagen.

Por otro lado, también presenta limitaciones tal y como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2003):

- La dificultad para estar con el alumno las 24 horas del día, hace que este último varíe su comportamiento en presencia del observador externo, habiendo por tanto sesgos perceptivos.
- Dada la limitación anterior, la limitación que nos proporciona este método está restringida a un contexto determinado, el aula.

- Con esta metodología se hace difícil obtener datos sobre habilidades emocionales intrapersonales como la atención afectiva, la claridad emocional interna y la capacidad de conciencia emocional.

Entre los instrumentos más utilizados en investigación podemos destacar el Emotional Quotient Inventory de Bar-On (EQ-i, Bar-On, 1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá), es una medida basada en observadores externos, aunque como sus propios autores afirman se trata más de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales, que un instrumento propiamente dicho de IE.

### **3.2.3. Las pruebas de ejecución**

El planteamiento conceptual del instrumento es considerar que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, Caruso, y Salovey 1999; Mayer, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE, el MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale; Mayer et al. ,1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey y Caruso, 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) presentan un instrumento de medida de habilidad con respecto a las habilidades que pretenden medir y que, además, no se solape con las dimensiones recogidas en los cuestionarios clásicos de personalidad (extraversión, optimismo, autoestima).

Una comparativa de ventajas e inconvenientes de las medidas de autoinforme con respecto a las de habilidad la encontramos en Extremera y Fernández-Berrocal (2004):

Tabla 2. Comparativa de las herramientas de evaluación

<b>Medidas de autoinformes</b>	<b>Medidas de habilidad</b>
Realiza una estimación de la IE percibida.	Nos suministra una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales.
En menos tiempo y con menos ítems podemos obtener una puntuación sobre la IE de un sujeto.	Son más extensos e implican la realización de un mayor número de tareas para obtener una puntuación sobre la IE del sujeto.
Las instrucciones son de mayor sencillez y permite una administración colectiva.	Necesita instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz.
Implica una percepción emocional por parte del sujeto y nos permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional.	No requiere un nivel de percepción de la medición de vivencias internas y procesos de conciencia emocional es más complicada.
Problemas de deseabilidad social, en las que un sujeto puede intentar sesgar su propia respuesta.	Es más difícil que un sujeto pueda sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad.	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal.
Bajas correlaciones entre sí debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.	Bajas correlaciones entre sí debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos.
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales como la autoestima o el optimismo	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
El coste es mínimo (papel y lápiz) y entrenamiento de suma facilidad.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).
Algunas medidas de autoinformes están disponibles libremente para su uso en investigación (IE, TMMS, escala de Schutte, TEIQue). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)	El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones medidas a los sujetos.

Fuente: elaboración propia a partir de Extremera y Fernández-Berrocal (2004)

De la comparativa se desprende que las pruebas de ejecución es el método de valoración más adecuado para medir las habilidades cognitivas de la IE, pero el inconveniente es que no tiene un criterio objetivo para determinar en que consiste una respuesta emocional correcta.

Posteriormente, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) hacen una comparativa entre una medida de autoinforme típica como el TMMS, y una medida de ejecución como el MSCEIT. Según estos autores, si un docente quiere evaluar habilidades intrapersonales, las medidas de autoinforme son una opción bastante buena, debido a que al basarse en la

introspección permite medir procesos emocionales subyacentes más difíciles de medir con tareas de habilidad. Si lo que se pretende medir son las habilidades de comprensión y evaluación de las emociones de los demás, una medida de ejecución como el MSCEIT puede ser lo más adecuado. En cuanto a la facilidad de administración, ésta es una ventaja de los autoinformes sobre las medidas de ejecución, dado que por ejemplo el TMMS requiere poco tiempo para evaluar, unos diez minutos, y en cambio una medida de habilidad con el MSCEIT son instrumentos estandarizados bastante laboriosos que requieren aproximadamente una hora, y que una vez que el alumno los cumplimenta se envían los resultados a la editorial del test (Multa Health System, MHS) para que se reciban las puntuaciones baremadas por el alumno. El problema de la mayor duración del MSCEIT incrementa la probabilidad de que el alumno, cansado de tantas preguntas, responda al azar para finalizar antes el test. Sin embargo, el autoinforme tiene también un problema de sesgo motivado por una mayor deseabilidad social, y debido a la facilidad para intuir el objetivo de la prueba, el alumno puede fingir mejores respuestas.

#### **4. INVESTIGACIONES REALIZADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO**

La IE nació, en parte, motivada por la incapacidad de otros constructos para explicar las diferencias individuales en el rendimiento académico o laboral. Por tanto, las posibles relaciones entre la IE y otros constructos ya conocidos, es un tema muy controvertido entre los investigadores (Laguna, 2012). Los tópicos más relevantes en relación con la IE en el ámbito universitario son:

- IE y rendimiento académico.
- IE y género.
- IE y desarrollo de competencias emocionales demandadas por la empresa.
- IE y perfil de las competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ramas del conocimiento.
- IE y síndrome del quemado por el trabajo (burnout).

##### **4.1. IE y Rendimiento Académico**

La mayoría de investigaciones realizadas en el ámbito del rendimiento académico emplean las calificaciones del alumno como único indicador (Adell, 2006) y, lo cierto, es que éstas no siempre recogen la integridad del concepto rendimiento, así Edel (2003) apunta que el rendimiento además de la calificación debería incluir: grado de participación e implicación, atención prestada, predisposición a aprender, grupo de clase, compañeros, centro de estudios, profesorado, motivación, estilo de aprendizaje, etc. Navarro (2003), incluye además de la calificación: la motivación, el autocontrol personal y las habilidades sociales;

por lo tanto una IE desarrollada en estos factores influiría en un mejor rendimiento académico.

Entre los trabajos que han utilizado el autoinforme o la evaluación 360°, está el de Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004); estudiaron la relación entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes del primer curso en una universidad de Ontario. Para ello utilizaron la versión corta del EQ-i. Los resultados obtenidos, arrojaron una fuerte relación entre varias variables de la IE y el éxito académico.

Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007), analizaron, mediante el uso del cuestionario, cómo incide la actitud ante el aprendizaje en el rendimiento académico, concluyendo que en los estudiantes universitarios existen correlaciones significativas entre las actitudes y el rendimiento académico y que el rendimiento académico no es sólo cuestión de actitudes, por lo que es necesario también profundizar en el nivel de estrategias de aprendizaje que utilizan, enfoques de aprendizaje, el autoconcepto de sí mismos, etc. Es decir, según su estudio, la relación entre la IE y rendimiento académico es indirecta, ya que la IE ayuda a mantener una buena actitud frente al estudio.

Posteriormente, Martínez (2010), estudia la relación existente entre IE y rendimiento académico en el contexto universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), utiliza el TMMS-24 y obtiene como resultado una relación negativa y significativa entre IE y rendimiento académico. Por tanto, se cuestiona si las escalas de autoinforme están evaluando otras variables como neuroticismo o hipersensibilidad emocional, más que una competencia emocional autopercibida, o incluso que el estudiante perciba la IE como sinónimo de pasividad o relajación al afrontar el estudio.

Brandenburg, Zhou, Bell y Skipper (2011), plantearon examinar la relación entre la IE y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en la Universidad de Clemson utilizando el autoinforme. Los resultados mostraron que los estudiantes de carreras de ingeniería puntúan menos en IE que en otras titulaciones. Además, a medida que se incrementa la IE, incrementa el rendimiento académico hasta un nivel en el que a mayores calificaciones, menor puntúa el estudiante en IE, al estar centrado en sí mismo y su éxito académico en lugar de las relaciones con sus compañeros.

Otros resultados obtenidos en las investigaciones que usan el autoinforme como método de evaluación de la IE, muestran relaciones moderadas entre la IE y el rendimiento académico (Pérez y Castejón, 2007).

Centrándonos en los resultados obtenidos en las pruebas realizadas con medidas de habilidad, investigaciones como las de Chico (1999), Newsome, Day y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter (2005), muestran una relación de IE y rendimiento académico escasa. Aunque también encontramos investigaciones que han utilizado esta herramienta y han encontrado relaciones positivas y significativas entre IE y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006).

En la revisión que realizan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se afirma que la línea de investigación que analiza la relación IE y rendimiento académico, ha mostrado resultados contradictorios en todos los niveles educativos. Hernández (2002, 2005) llega a la conclusión de que es posible que la relación entre la IE y el rendimiento académico no sea tan directa, sino que la IE actúe como una variable que medie entre otras variables que pueden afectar de manera directa como pueden serlo por un lado, las actitudes, los valores, la motivación, y los estilos de aprendizaje.

La IE está relacionada con el éxito académico siempre que se controlen variables como inteligencia general y las características de la personalidad del sujeto analizado (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008), siendo razonable pensar que los estudiantes con dificultades para regular sus propias emociones y que presentan un comportamiento impulsivo, tengan más dificultades de adaptación en su propio entorno social, escuela, universidad, trabajo, y por ende, tengan más dificultades para el pensamiento, la concentración, la automotivación, las relaciones con iguales y profesores y rendir en condiciones de estrés (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006).

Para Extremera y Duran (2007), resulta evidente que el potencial estrés académico y la manera de afrontarlo, no se puede concebir desde una única perspectiva individual. El contexto organizacional del centro y el sistema educativo en general constituyen entornos que generan múltiples estresores ajenos al estudiante y fuera de su control, que pueden dificultar la tarea académica del estudiante y su devenir en auténticos obstáculos para el éxito. En el mismo sentido, Extremera y Durán (2007) afirman la importancia de estudiar en el marco del EEES mecanismos intermedios que vinculen habilidades emocionales con el rendimiento académico. La IE hace que el estudiante tenga una buena salud mental, algo que incide en el rendimiento medio académico, ya que el estudiante con más bienestar psicológico tiene menos pensamientos intrusivos.

Qualter, Gardner, Pope, Huchinston y Whiteley (2012), examinaron la relación IE, como habilidad y como rasgo, y rendimiento académico, controlando la personalidad y la capacidad cognitiva de los alumnos. Estos investigadores concluyeron, que la capacidad cognitiva no predecía el rendimiento académico, que la IE medida como habilidad y como rasgo, predecía el rendimiento académico de alumnos de 11 años de edad, cinco años más tarde. Por tanto se sugiere que desarrollar la IE predice el rendimiento académico, dado que los alumnos con similar capacidad cognitiva y mayor IE, obtenían un mayor rendimiento académico cinco años después.

Ruíz, Castellanos y Enríquez (2013) estudiaron, en estudiantes universitarios de enfermería, que factores familiares y académicos son los que favorecen el desarrollo de la IE y como éstos influyen en el rendimiento académico. Utilizaron el TMMS-24. Los resultados mostraron como la convivencia familiar, el sentirse querido por los padres, y el que se promueva por parte de la familia el respeto y el desarrollo emocional, incrementa la IE del alumno y por tanto el rendimiento académico.

Aunque muchos de los estudios realizados si apoyan la relación entre IE y éxito académico, no se puede establecer una validez total de la IE como predictor del rendimiento académico, debido a algunos resultados contradictorios o no concluyentes. El que no haya hallazgos concluyentes es debido a:

- Falta de acuerdo entre los teóricos sobre que es IE y como debe ser evaluada (Newsome, Day y Catano, 2000)
- El desconocimiento sobre las herramientas de evaluación existentes y más adecuadas para cada ámbito como el científico, escolar, clínico y organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004)
- Las diferencias metodológicas que presentan la mayoría de trabajos (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004)
- El contexto organizacional del centro y el sistema educativo en general (Extremera y Duran, 2007)

## 4.2. IE y Género

Los estudios de género en los estudiantes universitarios, tratan de ver si algunas habilidades que incluye la IE, predominan más en hombres o en mujeres. Es decir, dos personas de distinto sexo con una misma IE, puede que se comporten de manera diferente ante iguales situaciones.

Petrides y Furnham (2000), estudian las diferencias de género en la IE autoinformada mediante cuestionarios. Los resultados arrojaron dos claras diferencias entre hombres y mujeres: Los hombres se autopercebían con mayor autoestima que las mujeres y las mujeres obtenían mayor puntuación en habilidades interpersonales.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), hacen una revisión bibliográfica en este campo donde concluyen que en los estudios que han utilizado pruebas de autoinforme (EQ-i de Bar-On, 1997; SREIT de Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, 1998; TMMS-48 de Salovey Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995 y sus propias versiones) los resultados mostrados son bastante dispares. En algunos casos no se han encontrado diferencias significativas de IE entre hombres y mujeres, sin embargo otros trabajos como los de Aquino, 2003; Bar-On, 1997; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman y Lerner, 2006; Brown y Schutte, 2006; Dawda y Hart, 2000; Depape, Hakim-Larson, Voelker, Page, y Jackson, 2006; las mujeres aparecen como más hábiles en el manejo de sus propias emociones. Según estos estudios, las diferencias podrían deberse a las características sociodemográficas y culturales de las muestras utilizadas o al tipo de instrumento de medida utilizado, es decir, el autoinforme.

Sin embargo, cuando se ha utilizado las medidas de ejecución como el “Multifactor Emotional Intelligence Scale” (MEIS), o el “Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test” (MSCEIT), las mujeres se han mostrado mejores que los hombres en el manejo de la IE (Brackett, 2001; Brackett y Mayer, 2003; Brackett, Mayer y Warner, 2004; Brackett, Rivers, Shiffman y Lerner, 2006; Brackett, Warner y Bosco 2005; Brody y Hall, 1993, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Day y Carrol, 2004; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2002). En los citados trabajos se evidencia que los hombres autoinforman de una IE superior a la que posteriormente ejecutan, ocurriendo justo lo contrario con las mujeres.

Molero, Ortega y Moreno (2010), realizan una investigación en el ámbito universitario utilizando la medida de autoinforme TMSS-24. El objetivo era estudiar la diferencia en la adquisición de competencias emocionales en función del género. En sus conclusiones apuntan que encuentran pocas diferencias entre ambos sexos, dándose fundamentalmente en la atención a los sentimientos y en la regulación de las emociones.

Moksnes, Moljord, Espnes y Byrne (2010) estudiaron si había diferencias de género en los estados emocionales, el estrés y la autoestima. Los resultados sugirieron que desde la infancia, las niñas tienen un mayor dominio emocional cuando la tensión ambiental que sufre es débil o moderada.

En conclusión, los estudios no han llegado a conclusiones firmes sobre la IE y el género, sin embargo algunas investigaciones sugieren que las mujeres poseen mayor IE que los hombres.

### **4.3. IE y Desarrollo de Competencias Emocionales Demandadas por la Empresa**

Tradicionalmente la formación impartida por las universidades ha estado sesgada hacia una formación puramente técnica, olvidando su responsabilidad en la formación de competencias no técnicas y en concreto las socio-emocionales. En la actualidad, la mayoría de empleos exigen, además de las competencias técnicas y conocimientos, un nivel de competencias sociales y emocionales que hagan capaz que un trabajador trabaje en equipo, tolere niveles de estrés, se automotive o resuelva conflictos interpersonales. En esta línea se han manifestado la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Unión Europea (UE), destacando la relevancia de formar al alumnado en lo que se ha denominado “el enfoque de competencias” (Molero, D; Reina-Estévez, A. (2012); García, 2006; Irigoín y Vargas, 2002).

Bisquerra (2003) el término competencia lo refiere al dominio de un conjunto de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para realizar una actividad con éxito; y los tipos de competencia los clasifica en: técnicas, profesionales,

participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socio-emocionales, etc. En la actualidad, aún no hay consenso en la clasificación de las competencias de perfil no profesional. Bisquerra y Pérez (2007), aúna los tipos de competencias en solo dos:

Tabla 3. Tipos de competencia

TIPOS DE COMPETENCIA	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO PROFESIONALES
Motivación	Dominio de conocimientos básicos y especializados
Autoconfianza	
Autocontrol	Dominio de las tareas y destrezas necesarias en una profesión
Paciencia	
Autocrítica	Dominio de las técnicas necesarias en una profesión
Autonomía	
Control del estrés	Capacidad de organización
Asertividad	Capacidad de coordinación
Responsabilidad	Capacidad de gestión del entorno
Capacidad de toma de decisiones	Capacidad de trabajo en red
Empatía	Capacidad de adaptación e innovación
Capacidad de prevención y solución de conflictos	
Espíritu de equipo	
Altruismo	

*Fuente: Elaboración propia a partir de Bisquerra (2007)*

19

Para Bisquerra y Pérez (2007), las competencias de desarrollo técnico-profesional, se denominan también funcionales y está relacionado con el “saber” necesario para el desempeño experto de una profesión. Las competencias socio-personales, incluyen habilidades de índole personal e interpersonal necesarias para el desempeño de la IE. Estas competencias también se denominan emocionales, o socio-emocionales. El conjunto de las competencias emocionales, configuran el constructo de la IE. Es decir, en resumen, una persona con autoconfianza, con autocontrol y que tenga desarrolladas habilidades interpersonales para poder trabajar en equipo o incluso dirigirlo, tendrá un más fácil acceso al mercado laboral y una mejor carrera profesional.

En este sentido, Arquero y Donoso (1998, 1999 y 2002) realizan una serie de trabajos (en el área de la formación en contabilidad) relacionados con la necesidad de desarrollar en el alumno competencias no técnicas; aunque los trabajos engloban un conjunto de competencias de carácter profesional, también incluyen algunas de las competencias interpersonal. En Arquero y Donoso (1998) relacionan el concepto de calidad en la formación universitaria, concretamente en el área contable, con la importancia de incorporar en su perfil de formación las competencias no técnicas como las de comunicación oral y escrita, trabajo en grupo o liderazgo, es decir, capacidades intrapersonales e interpersonales. Posteriormente, Arquero y Donoso (2002), recogen los pronunciamientos internacionales en el área de la contabilidad: El Informe Bedford

(AAA,1986), que defiende una formación continua y el desarrollo de capacidades personales; la AICPA, que en el Informe Albers señala que si la profesión de contable quiere adaptarse al desarrollo de las tecnologías y a las necesidades de una sociedad en constante cambio, el contable debe tener una formación amplia, tanto técnica, como no técnica, es decir, una formación que posea capacidad analítica, interpersonal y de comunicación (AICPA, 1988, 23-24 ). Muchos fueron los trabajos realizados al hilo de estos pronunciamientos, entre los que podemos citar: Clarke, 1990; Gingras, 1987; Bramornsiri y Guinn, 1991; Gersich, 1993; Morgan, 1997; Reinsch y Shelby, 1997; Hassall, Joyce, Arquero y Donoso, 1999; Arquero, 2000. En el trabajo de Arquero y Donoso (2002), se da respuesta a si en la formación del contable todo son números o bien hay otras competencias que se le requiere a un profesional de la contabilidad. Dichos autores, usando el cuestionario como instrumento de medida, concluyeron que la mayoría de los estudiantes no eran conscientes de la importancia que tiene para su futuro profesional el aprendizaje y desarrollo de las capacidades no técnicas como comunicación, organización y delegación de tareas.

Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), proponen medir la relación de la IE con la adquisición de competencias en estudiantes de la Universidad de Adelaida. Para ello combinaron cuestionarios con pruebas de habilidad. De las conclusiones extraídas, se sugiere que la IE es muy útil para predecir que un alumno adquiera competencias no técnicas, sin embargo la relación de la IE con la obtención de competencias técnicas, medida a través de las calificaciones académicas, resultó ser muy baja.

García (2006) realiza un análisis descriptivo de las competencias que los alumnos universitarios deben adquirir y propone un profesorado formado en IE para que cumpla una nueva función en la enseñanza universitaria: tutor, supervisor y guía del alumno para que este alcance, aparte de los conocimientos, las competencias que demandan empresas y la sociedad. Esta autora considera que las competencias fundamentales que debe desarrollar un alumno son: responsabilidad, autoconfianza, capacidad de resolución de problemas, habilidades comunicativas, razonamiento crítico, flexibilidad, trabajo en equipo, iniciativa, planificación y creatividad. Es decir, el alumno debería entre otros conocimientos, adquirir habilidades intrapersonales e interpersonales relacionadas con la IE.

Por su parte Repetto y Pérez (2007), con el objetivo de mostrar que la mejor forma de desarrollar las competencias socio-emocionales es a través de la experiencia, realiza un estudio mediante un cuestionario a los alumnos que están realizando el periodo de prácticas y a la persona que lo tutoriza en la empresa. Llega a la conclusión de que el periodo de prácticas es el ideal para que el alumno desarrolle sus competencias socio-emocionales. Es decir, no se trata ya solo de saber o de saber hacer, sino también de querer hacer, y de saber ser y estar. Respecto de las competencias más propiamente “sociales”, a partir de su experiencia en una gran consultora, Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) apuntan que las competencias socio-emocionales clave para el éxito son 20, que agrupan en 4

bloques: a) autoconciencia emocional, b) autogestión o autogobierno (autocontrol), c) conciencia social (empatía), y d) gestión de las relaciones o habilidades sociales

Arquero, Byrne, Flood y González (2009) investigan en el perfil demandado por la empresa para los Licenciados en Administración y Dirección de Empresas, con el objetivo de identificar las necesidades de formación de los egresados. Basándose en el trabajo previo de Arquero (2000), utilizan una metodología soportada en varias etapas y parten de sesiones de trabajo en grupo que se materializa en un cuestionario para profesores, alumnos y profesionales del sector. Estos autores concluyen que las capacidades personales desarrolladas son un valor añadido a su formación técnica en esta carrera. En una réplica de este trabajo, Martínez de Ibarreta, Muñoz, Peralta, Fernández, Carebias, Melara, Mancebón, Torrubia, Ximénez, Gómez y Giménez (2011), realizan un estudio del grado de ajuste entre el perfil demandado por las empresas y la formación de los estudiantes de la titulación Administración y Dirección de Empresas. Para ello utilizan el método del cuestionario a alumnos, profesores y empleadores. En sus conclusiones ponen de manifiesto que los empleadores demandan para esta titulación, factores que están vinculados a una alta IE como poseer habilidades de toma de decisiones, planificación o la organización del trabajo, y habilidades interpersonales como comunicación oral eficaz, escucha, debate, argumentación o liderazgo (para lo que se necesita una alta autoestima y una clara comunicación). Por otro lado este mismo estudio señala que tanto los profesionales como los profesores en la titulación de Administración y Dirección de Empresas, al ser de la rama de Ciencias Sociales, estas competencias genéricas derivadas de la IE son inclusive más valoradas que en las titulaciones de la rama de las Ciencias Técnicas.

21

También dentro del área de las Ciencias Económicas, Quintillan (2009) realiza un trabajo que estudia la relación que existe entre formación en liderazgo e IE en los estudiantes del último curso de Administración y Dirección de Empresas. El método de medición empleado fue el autoinforme. Los resultados mostraron como los estudiantes se autoperceben con un nivel medio-alto de liderazgo efectivo, y aun mejor en habilidades interpersonales, y que solo en asignaturas relacionadas con la formación en recursos humanos, daba una correlación positiva entre IE y liderazgo.

Brunello y Schlotter (2011), realizan una revisión de la literatura empírica sobre la importancia de las habilidades no cognitivas en el mercado laboral. Según estos autores, hay un consenso en que las personas con habilidades no cognitivas, obtienen un alto rendimiento tanto académico, como laboral. Por tanto, habilidades como la comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas, facilitan unas mayores puntuaciones en el estudiante, y son altamente demandadas por la empresa.

Los estudios ponen de manifiesto que las competencias emocionales o socio-emocionales son altamente demandadas por las empresas, por lo que la Universidad debe jugar un papel fundamental en su desarrollo.

#### **4.4. IE y Perfil de las Competencias Socio-emocionales en Estudiantes Universitarios de las Diferentes Ramas del Conocimiento**

Las diferentes ramas del conocimiento dentro del ámbito de la Universidad son: artes y humanidades, ciencias, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura y ciencias sociales y jurídicas. En principio, sería bueno que los alumnos desarrollaran la IE en cualquier rama, pero en disciplinas como las de ciencias sociales y jurídicas y ciencias de la salud la importancia de la IE interpersonal pudiera ser más importante por ser disciplinas donde se interactúa más con personas. Really (2005) apunta que para llegar a ser un abogado eficaz, uno debe aprender a desarrollar determinados aspectos de la IE, destacando aquellas que son clave a la hora de mejorar las habilidades de negociación (competencias emocionales interpersonales); y Baños y Pérez (2005) afirman lo importante que son las competencias emocionales en los titulados universitarios y más concretamente en los futuros profesionales sanitarios.

Castejón, Cantero y Pérez (2008) publican un trabajo que tiene por objetivo el establecer un perfil de competencias emocionales en estudiantes de distintos ámbitos académicos. Utilizan diferentes medidas de la IE como el TMMS y el EQ-i. Los resultados que obtienen ponen de manifiesto que los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas son los que presentan mayores puntuaciones en todas las competencias emocionales estudiadas, excepto el estrés; mientras que los estudiantes de Ciencias de la Salud puntúan por debajo en casi todas las variables, salvo en el manejo del estrés y el cociente emocional total y, por último, los estudiantes de Ciencias y Tecnología son los que presentan una menor puntuación en competencias emocionales con respecto al resto de los estudiantes de las otras áreas.

En la línea anterior, Pérez y Castejón (2008), realizan un estudio con el objetivo de analizar las diferencias entre estudiantes universitarios del área de ciencias y del área sanitaria. Utilizan el autoinforme TMMS-48. Llegan a la conclusión de que los estudiantes de ciencias de la salud muestran una mayor IE, mientras que los estudiantes de ciencias muestran una mayor inteligencia psicométrica tradicional (CI).

Cantero, Pérez-Pérez y Pérez-Sánchez (2008) estudiaron si había o no diferencias, tanto en inteligencia general como IE, entre los estudiantes de titulaciones pertenecientes a los ámbitos científico y social. Para ello utilizaron una medida de inteligencia general y varias medidas de IE. Los resultados obtenidos, mostraron como los estudiantes pertenecientes a un ámbito científico obtenían una mayor puntuación en inteligencia general, mientras los estudiantes pertenecientes al ámbito de las ciencias sociales obtuvieron una mayor puntuación en la IE.

Aunque los resultados sugieren que los estudiantes de ciencias sociales desarrollan más la IE, esta línea de investigación no ha sido desarrollada lo suficientemente para llegar a conclusiones firmes.

## 4.5. IE y Síndrome del Quemado por el Trabajo (Burnout)

El Burnout o Síndrome del Quemado por el Trabajo (SQT) es un tópico muy relacionado con la IE. Una persona que maneje adecuadamente sus emociones estará menos expuesta al estrés académico (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003) y por tanto a este síndrome. Se han realizado estudios que versan sobre IE y su relación con el burnout tanto en profesores como en estudiantes.

El SQT ha sido objeto de atención por parte de organizaciones empresariales, sindicatos e investigadores. El origen de su definición actual es debido a los trabajos de Freudenberger (1971) y de Gisburg (1974). Posteriormente Maslach y Jackson (1981) lo definen como un síndrome de tres dimensiones:

- Agotamiento o cansancio emocional (CE): es la sensación de sobre-esfuerzo físico y cansancio emocional debido a continuadas interacciones que un trabajador debe mantener con el resto de personas como consecuencia de su profesión, como compañeros de trabajo o clientes.
- Despersonalización (DP): es la aparición de conductas cínicas hacia personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios.
- Realización Personal (RP): hace referencia a la merma de confianza por un bajo autoconcepto y de las propias actitudes.

Extremera y Durán (2007) estudian la relación de la IE con el grado en que el estudiante está quemado en sus estudios (burnout), su nivel de dedicación (compromiso) en las tareas que realiza durante su carrera universitaria (engagement) y el nivel de estrés percibido. Utilizan el cuestionario TMMS-24 para el burnout, y otros cuestionarios para el engagement y estrés percibido. Los resultados muestran como hay relaciones significativas entre la IE y el burnout académico, engagement y estrés percibido.

Weinstein (2010), realiza un trabajo con estudiantes de posgrado, cuyo objetivo es determinar la relación entre el nivel de burnout e IE. En su medición utiliza Maslach Burnout Inventory-Student Survey and the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form. Los resultados sugirieron como los estudiantes que tenían un menor nivel de Burnout, poseían a su vez una mayor IE. Además, se apunta que si a los estudiantes se les enseña a desarrollar su IE, tendrán un menor estrés académico y, por tanto, un menor nivel de burnout.

Para Goleman (1995) y Sewell (2011) la IE puede influir de manera positiva en la capacidad de resiliencia (capacidad humana de asumir con flexibilidad situaciones límite y sobreponerse a ellas) ya que IE desarrolla la competencia de persistir frente a las decepciones. Ríos, Carrillo y Sabuco (2012), relacionaron niveles de resiliencia, burnout y variables de relación interpersonal en estudiantes de enfermería. El método fue aplicar un

cuestionario ad hoc, el Inventario de Burnout de Maslach (MBI-GS), y la escala de Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). Los resultados mostraron como los estudiantes que poseen mayor relación interpersonal, en concreto con sus profesores, muestran un mayor grado de resiliencia y menor al burnout.

Los estudios analizados, muestran la importancia de desarrollar la IE para disminuir la presencia del síndrome de quemado por el trabajo, burnout.

## **5. CONCLUSIONES Y FUTUROS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

Tras exponer algunas de las investigaciones más relevantes realizadas en el campo de la IE y aspectos relacionados con la docencia universitaria, podemos concluir que:

La investigación sobre IE en el ámbito educativo sigue siendo un tema novedoso, debido a que fundamentalmente sigue generando controversia el propio constructor tanto en su definición como en su medición.

Las investigaciones han mostrado resultados contradictorios y poco definitivos en relación a rendimiento, género y competencias socio-emocionales.

La IE actúa como una variable que media entre otras variables que pueden afectar de manera directa al rendimiento como pueden serlo por un lado, las actitudes, los valores, la motivación y los estilos de aprendizaje.

Además existe una necesidad de seguir extendiendo las investigaciones al campo de la docencia universitaria, ya que la mayoría de los trabajos realizados se han centrado en el ámbito educativo infantil, primaria y secundaria.

Tomando a la IE como variable independiente o dependiente, interviniente o moderadora, la propuesta de investigación se va a centrar en IE y competencias socio-emocionales en el área de la Ciencias Sociales y Jurídicas y, en concreto, en el entorno en el que desarrollamos nuestra actividad universitaria: Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad; ya que pocos han sido los trabajos realizados en esta ámbito y sin embargo una profundización en los perfiles de IE de nuestros alumnos puede ser de gran importancia debido a que su actividad profesional va a estar ligada directamente con la gestión empresarial en donde las competencias socio-emocionales son claves para alcanzar el éxito. Diversos estudios empíricos con directivos de empresa así lo demuestran:

<b>Autores</b>	<b>Estudios</b>
Boyatzis (1982)	Estudia varios cientos de directivos de 12 organizaciones diferentes, y llega a que aquellos con mayor capacidad de auto-evaluación (conciencia de sí mismo) lograron un rendimiento superior.
Spencer y Spencer (1993)	Demostraron que los gerentes con ventas superiores son los que buscan el desarrollo de los demás y reforzar sus capacidades (gestión de relaciones)
Watkin (2000)	La IE es el factor más importante para un rendimiento superior en todos los puestos de trabajo de ejecutivos superiores
Longhorn (2004)	Existe una relación entre la IE de los directores generales y sus resultados clave de rendimiento, medido por el número de evaluación de la actuación del administrador, la salida de las unidades de beneficios bajo su control y la satisfacción de los clientes

Fuente Danvila y Sastre (2010)

De las relaciones de la IE analizadas en este artículo, teniendo en cuenta las posibilidades de continuidad, ampliación y profundización que presentan, proponemos dos líneas de investigación futura:

I. La primera línea de investigación está centrada en la IE y el profesor tanto en el ámbito docente, investigador y gestor. El objetivo es analizar la relación entre la IE y el “buen docente”, el “buen investigador” y el “buen gestor”. El problema que deriva es la formación de los constructos: “buen docente”, “buen investigador” y “buen gestor”; es necesario presentarlos con elementos como:

- una evaluación positiva de los alumnos,
- alta motivación de los alumnos en el aula,
- implicación en proyectos de innovación y cambios metodologías,
- alto rendimiento de los alumnos,
- bajo nivel de quemado por el trabajo,
- alto reconocimiento en investigación,
- satisfacción del personal vinculado a la gestión, etc...

Por lo tanto, se trata de estudiar si el “buen académico” es precisamente aquel que posee un alto nivel de IE o aquel que reúne un conjunto determinado de competencias socio-emocionales.

II. La segunda línea se centra en la relación IE y alumno en aspectos tales como: motivación, estilos de aprendizaje, aprensión comunicativa, rendimiento, desarrollo de competencias socio-emocionales demandas por los empleadores,

Debido a las características, ya mencionadas, de nuestros alumnos, se demandan réplicas de trabajos ya realizados en otros ámbitos educativos y trabajos con hipótesis de trabajo novedosas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Adell, M.A.(2006): *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Albrecht, K. (2007): *Inteligencia Social*. Editorial Vergara.

American Accounting Association (1986): "Future Accounting Association: Preparing for the Expanding Profession (The Bedford Report)". *En Blomm, R. et al. (1994). The Schism in Accounting. Ed. Quorum Books, 89-116.*

American Institute of Certified Public Accountants, Education Executive Committee (1988): "Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession (Revision Del informe del Comité Albers)". *NY: AICPA.*

Aquino, A.E. (2003): "Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un grupo de internautas. (Gender differences and Age in a Group of Web Browsers' Emotional Intelligence)". *Unpublished Thesis. Universidad Inca Gracilazo de la Vega. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales. Lima-Perú.*

Arquero, J.L. (2000): "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales". *Revista Española de Financiación y Contabilidad, 103, 149-172.*

Arquero, J.L.; Byrne, M.; Flood, B y González, J.M. (2009): "Motives, expectations, preparedness and academic performance: a study of students of accounting at a Spanish university". *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review Vol. 12, N°2. pag. 95-116.*

Arquero, J.L.;Donoso, J.A.(1998): "Calidad en la Formación Universitaria, Reflexiones en el Área Contable". *Revista Universidad Eafit enero-febrero-marzo.*

Arquero, JL.; Donoso, J.A. (1999): "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: Las opiniones de los miembros de la AECA". *Anales del Congreso de la Asociación Española de Contabilidad y Administración 1999.*

Arquero, J.L.; Donoso Anes, J.A. (2002): “Lo Importante Son los Números, ¿no? Las opiniones de los estudiantes españoles de la contabilidad sobre las capacidades no técnicas. *Partida Doble. Vol. 132. 2002. Pag. 98-105.*

Austin, E. J.; Evans, P.; Goldwater, R., y Potter, V. (2005): “A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students”. *Personality and Individual Differences, 39, 1395-1405.*

Baños, J.; Pérez, J. (2005): “Como fomentar las competencias transversales en estudios de Ciencias de la Salud: Una propuesta de actividades”. *Educación Médica 2005; 8(4): 216-225.*

Bar-On, R. (1997): “The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence”. *Toronto: Multi-Health Systems.*

Bar-On, R. (2000): “ Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory”. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence, 363–388.. San Francisco: Jossey-Bass.*

Bar-On, R. (2006): “The Bar-On Model of emotional-social intelligence”. *Psicothema, 18, 13-25.*

Bastian, V.A.; Burns, N.R. y Nettelbeck, T. (2005): “Emotional Intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities”. *Personality and Individual Differences, 39 (2005), 1135-1145.*

Binet. A. (1906): *Les révélations de l'écriture d'après un contrôle scientifique.* Paris: Félix Alcan, 1906.

Bisquerra, R. (2003): “Educación emocional y competencias básicas para la vida”. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.*

Bisquerra, R. (2009): *Competencias emocionales. Capítulo 6 Psicopedagogía de las emociones.* Editorial Síntesis, Madrid 2009.

Bisquerra, R.; Martínez Olmo, F.; Obiols Soler, M. y Pérez Escoda, N. (2006): “Evaluación de 360 grados: una aplicación a la educación emocional”. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 24, 1, 187-203.*

Bisquerra, R.; Pérez, N (2007): “Las competencias emocionales”. *Educación XX1. 10, 2007, pp. 61-82.*

Bhamornsiri, D.; Guinn, R.E. (1991): “The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education”. *Issues in Accounting Education. 6, 1, 9-24.*

Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: Wiley & Sons, 1982. 308 p. ISBN: 978-0471090311.

Boyatzis, R.E.; Goleman, D., y Rhee, K.S. (2000): “Clustering competence in emotional intelligence”. In R. Bar-On, & J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, and assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343–362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brackett, M.A (2001): “Emotional intelligence and its expression in the life space”. *Unpublisher master´s thesis. University of New Hampshire*.

Brackett, M.A.; Mayer, J.D. (2003): “Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M.A.; Mayer, J.D. y Warner, R. (2004): “Emotional intelligence and its relation to everyday”. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.

Brackett, M. A.; Rivers, S. E.; Shiffman, S.; Lerner, N., y Salovey, P. (2006): “Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780–795.

Brackett, M.A.; Warner, R.M. y Bosco, J.S. (2005): “Emotional intelligence and relationship quality among couples”. *Personal Relationships*, 12, 197-212.

Bradenburg, S.; Zhou, X.D.; Bell, L. y Skipper, C. (2011): “Emotional Intelligence and Academic Performance of Engineering Students”. *Engineering Project Organizations Conference Estes Park, Colorado*.

Brown, R.F.; Schutte, N.S. (2006). “Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students”. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 585-593.

Broadbent (1958): *Percepción y Comunicación*. Editorial Debate.

Brody, L.R.; Hall, J. (1993): “Gender and emotion”. En M. Lewis y H. Haviland (eds.): *Handbook of emotions* (pp. 447-461). New York: Guilford Press.

Brody, L.R.; Hall, J.A. (2000): “Gender, emotion and expresion”. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (eds.): *Handbook of emotions* (pp. 338- 349). New York: Guilford Press.

Brunello, G. ; Schlotter, M. (2011): “Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems”. *Discussion Paper Series, May 2011*.

Byrne, M.; Flood, B. (2005): "A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education". *Journal of Further and Higher Education*, 29 (2): 111-124.

Candela, C.; Barberá, E.; Ramos, A. y Sarrió M. (2001): "Tendencias psicológicas en la investigación sobre inteligencia emocional". *Revista de psicología social aplicada*, 11 (3), 5-25.

Cantero, M.P.; Pérez, N. y Pérez, A.M. (2008): "Diferencias en el perfil de competencias personales y socio-emocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación". *SUMMA Psicológica UST*, Vol. 5, Nº1, 33-44.

Casas, G. (2004): "El aprendizaje y las emociones". *Rev. Tecnía*.

Castejón, J.L.; Cantero M.P. y Pérez, N.(2008). "Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos". *Revista electrónica de Investigación Socioeducativa*, número 15, 339-362.

Cattell, J.M. (1890): "Mental tests and measurements". *Mind*, 15, 373-380.

Chico, E.(1999): "Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional". *Boletín de Psicología (Spain)*, Vol 62, Mar 1999, 65-78.

29

Ciarrochi, J.V.; Chan, A.C. y Caputi, P. (2000): "A critical evaluation of the emotional intelligence construct". *Personality and Individual Differences*, 28 (3), 539-561.

Clarke, P.J. (1990): "The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions". *University College, Dublin*.

Danvila, I.; Sastre, M.A. (2010): "Inteligencia Emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación". *Cuadernos de Estudios Empresariales*, vol. 20, 107-126.

Davies, M.; Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998): "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

Dawda, D.; Hart, S.D. (2000): "Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students". *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.

Depape, A. R.; Hakim-Larson, J.; Voelker, S.; Page, S., y Jackson, D. L. (2006): "Self-Talk and Emotional Intelligence in University Students". *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 250-260.

Edel Navarro, R (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>.

Epstein, S. (1998): “Constructive thinking: The key of emocional intelligence”. *Westport Praeger*.

Extremera, N.; Durán, A. (2007): “Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios”. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003): “La Inteligencia Emocional: métodos de evaluación en el aula”. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2003): “La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula”. *Revista de Educación N° 332*, 97-116.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004): “El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2004): “El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes respecto a las medidas de autoinforme”. *Boletín de Psicología número 80*, 59-77.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2005): “Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale”. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P. (2007): “Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional”. Manual de inteligencia emocional. ISBN 978-84-368-2124-6, págs. 99-122

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán A. (2003): “Inteligencia emocional y burnout en profesores”. *Encuentros en psicología social 1*, 260-265.

Extremera, N.; Fernández-Berrocal, P.; Mestre, J.M. y Guil, R. (2004): “Medidas de evaluación de la inteligencia emocional”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006): “Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences”. *Psicothema*, 18, 42-48.

Fernández-Berrocal, P.; Extremera, N. (2004): “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* ISSN-e 1607-4041, Vol. 6. N° 2, 2004.

Fernández-Berrocal,P.; Extremera,N. (2006): “La investigación de la inteligencia emocional en España”. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3),139-153.

Fernández-Berrocal,P.; Extremera,N. (2007): *Inteligencia emocional y salud*. Manual de inteligencia emocional. 2007, ISBN 978-84-368-2124-6, págs. 173-188.

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.; Ramos,N.(2005):” *Inteligencia emocional y ajuste psicológico*”. Corazones inteligentes. 2005, ISBN 84-7245-519-X, págs. 147-162

Fernández-Berrocal P.; Ruiz, D.(2008): “La inteligencia emocional en la educación”. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 15 Vol. 6, 421-436.

Freudenberger, H.J.(1974): “ Saf-out”. *Journal of social issues*. 30-166.

Gallego, J. (2007): *Educación en la adolescencia*. Madrid: Paraninfo.

Galton, F. (1869): *Genio hereditario*. Alianza Editorial.

García, M.R. (2006): “Las competencias de los alumnos universitarios”. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol.2, Num. 3, 253-269.

Gardner, H. (1983): *Estructuras de la mente*. Editorial Fondo de Cultura Económica de España.

Gargallo,B. ; Pérez, C.; Serra, B.; Sánchez, F.J. y Ros,I. (2007): “Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*,42.

Gersich, F. (1993): “An investigation of the importance of selected knowledge areas and skills for a public accounting auditing career and the extent of academic preparation as perceived by audit seniors and audit managers”. *Michigan, UMI Services*.

Gingras, R.T. (1987): “Writing and the certified public accountant”. *Journal of Accounting Education*, 5, 127-137.

Ginsburg, S.G. (1974):“The problem burned out executive”. *Personnel Journal*. Costa Mesa, Agosto, vol.53.

Gil-Olarte, P.; Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006): “Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement among high school students”. *Psicothema*, 18, 118-123.

Guilford, J.P. (1982:."Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies". *Psychological Review*, 89, 48–59.

Goleman, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

Hassall, T.; Joyce, J.; Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (1999): "Vocational skills and capabilities for management accountants: a CIMA employer's perspective". *Management Accounting (UK)*. Diciembre, 52-56.

Hernández, P.(2002): "Moldes mentales: Más allá de la inteligencia emocional". *Tenerife: Tafor Publicaciones*.

Hernández, P. (2005). "¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 2005, 45-62.

Irigoin, M.; Vargas, F.(2002): "*Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*". Montevideo, OIT/Cinterfor; OPS, 2002. 252 p.(Recursos didácticos).

Longhorn, S. (2004). "How emotional intelligence can improve management performance". *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 16 nº 4, 2004, p. 220-230.

Lorenzo, M (2012): "Acercamiento metodológico a la opinión de profesionales de la psicología sobre inteligencia emocional". *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia (2012) 2 (2): 28-34 · ISSN 2174-7571*.

Madrid López, R.I. (2000): "La Adicción a Internet". *Psicología Online*.

Martínez de Ibarreta; C.; Muñoz,I.; Peralta, M.J.; Fernández, L.; Carabias, S.; Melara, P.; Mancebón, M.J.; Torrubia, P.;Gómez, J.M. y Giménez ,G.(2011): "Evaluación del grado de ajuste entre el perfil competencial demandado por las empresas y el obtenido por los estudiantes de ADE". *Investigaciones de Economía de la Educación*, 245-266.

Martínez González, J.A.(2010): "Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior". *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.

Maslach, C.; Jackson, S.E. (1981): "MBI: Maslach Burnout Inventory, Manual". *Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press*.

Mayer, J.D. (2001): "A field guide to emotional intelligence". *En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). Emotional Intelligence in Everyday Life. Philadelphia: Psychology Press*.

Mayer, J.; Caruso, D. y Salovey, P. (1999): “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J.; Salovey, P. (1997): “What is emotional intelligence?”. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J.; Salovey, P y Caruso, D (2000): “Models of emotional intelligence. En R.J Sternberg (Ed). *The handbook of intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D. (2001): *Technical manual for the MSCEIT v.2.0*. Toronto: MHS Publishers.

Mayer, J.; Salovey, P. y Caruso, D.(2002): *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D.R., y Sitarenios, G. (2003): “Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0”. *Emotion*, 3, 97-105.

Mestre, J.M. (2003): “Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz”. *Tesis doctoral*. Universidad de Cádiz.

33

Mestre, J.M.; Guil, R.; Lopes, P.N.; Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006): “Emotional intelligence and social and academic adaptation to school”. *Psicothema*, vol. 18.

Molero, D; Ortega, F. y Moreno, M.R. (2010): “Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género”. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*,165-172.

Molero, D; Reina-Estévez, A. (2012). “Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias”. *REOP*. Vol. 23, nº2, 2º Cuatrimestre, 2012, pp.92 - 104 [ISSN electrónico: 1989-7448].

Morgan, G.J. (1997): “Communication skills required by accounting graduates: practitioner and academic perceptions”. *Accounting Education*, 6, 2, 93-107.

Moksnes, U.; Moljord, I.; Espnes, G. y Byrne, D. (2010): “The association between stress and emotional states in adolescents: The role of gender and self-esteem”. *Personality and Individual Differences*, Vol 49.

Navarro, R.E. (2003): “El rendimiento académico: concepto, medición y desarrollo”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, y Cambio en Educación*.

Neisser,U. (1967): *Cognitive Psychology*. New York, NY: Meredith.

Newsome, S.; Day, A.L., y Catano, V.M. (2000): "Assessing the predictive validity of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.

Parker, J.D.; 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.

Pena, M.; Repetto, E. (2008): "Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, N° 15. Vol. 6, 400-420.

Pérez, J.C.(2003): "Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria". *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.

Pérez, N.; Castejón, J.L. (2008): "Diferencias en Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios. Análisis en función de la titulación y el género". *Educación Udc*.

Pérez, J.C.; Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005): "Measuring trait emotional intelligence". In R. Schulze and R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp.181-201).

Pérez, J.C.; Petrides, K.V. y Furnham, A. (2005): "On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence". *Cognition and Emotion*. 2007, 21 (1), 2655.

Petrides, K.V.; Furnham, A. (2000): "Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence". *Sex roles 2000*, Springer.

Petrides, K.V.; Furnham, A. (2001): "Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies". *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

Quarter, P., Gardner, K.J., Pope, D.J., Hutchinson, J.M. y Whiteley, H.E. (2012): "Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in british secondary schools: A 5 year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.

Quintillan, I. (2009): "Liderazgo e Inteligencia Emocional: la formación y el perfil de los estudiantes del último año de la licenciatura de dirección de empresas". *Revista electrónica FCE*.

Really, P.(2005): "Teaching law students how to feel: using negotiations training to increase emotional intelligence". *Negotiations Journal*, 21 (2), 301-314.

Reinsch, N.L. Jr.; Shelby, A.N. (1997): "What communication abilities do practitioner need?". *Evidence from MBA students. Business Communication Quarterly*, 60, 4, 7- 29.

Repetto, E.; Pérez, J.C. (2007): "Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas". *Revista Europea de Formación Profesional*, número 40.

Ríos, M.I.; Carrillo, C. y Sabuco, E. (2012): "Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal". *Internacional Journal o Psychological Research*.

Ruiz, M.E., Castellanos, E., Enríquez, C.B. (2013): "Factores que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico del estudiante universitario". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Enero-Junio 2013*.

Salovey, P.; Mayer, J. D. (1990): "Emotional intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*". 9,185-211.

Salovey, P.; Mayer, J. D.; Goldman, S. ;Turvey, C., y Palfai, T. (1995): "Emotional attention, clarity and repair:exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood scale". In J. W. Pennebaker, *Emotion, disclosure and health* (pp. 125±154). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P.; Stroud, L.; Woolery, A., y Epel, E.(2002): "Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom report: furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale". *Psychology and Health*, 17, 611-627.

Schutte, N.S.; Malouff, J.M.; Hall, L.E.; Haggerty, D.J.; Cooper, J.T.; Golden, C.J. y Dornheim, L.(1998): "Development and validation of a measure of emotional intelligence". *Personality and Individual Differences* 25, 167-177.

Sewell, G.F. (2011): "Como la Inteligencia Emocional puede influir positivamente". *Military Review*, Julio-Agosto 2011.

Spearman (1927): *The abilities of a man*. The Macmillan Company.

Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley, 1993. 384 p. ISBN: 978-0471548096.

Terman, I. (1916): *The measurement of intelligence*. Cubberley, Ellwood Patterson, 1968-1941.

Thorndike, E.L. (1920): *La inteligencia y sus usos*. Editorial Praxis.

Vázquez de la Hoz, F.J.: "Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela". *Psicogente*, 12(22), 2009.

Watkin, C. (2000). Developing emotional intelligence. *International Journal of Selection and Assessment*, Vol. 8, nº 2, 2000, p. 89-92.

Weinstein, M. (2011): “The relationship between emotional intelligence and burnout among postgraduate University students”. *University of Johannesburg, 2011*.