



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA GENERAL, LA PERSONALIDAD, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

Raquel Gilar. Profesora Ayudante Doctor
Juan L. Castejón. Catedrático de Universidad
Carmen Mañas. Titular de Universidad
Universidad de Alicante

Fecha de recepción: 7 de enero de 2011
Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es analizar el papel de la inteligencia general, la personalidad, la inteligencia emocional y los conocimientos específicos en la inserción laboral de egresados universitarios de educación. Los participantes fueron 100 estudiantes universitarios graduados del campo de la educación. Se obtuvo información sobre el rendimiento académico y características intelectuales, personales y emocionales de los participantes y partiendo de esos datos, y dada la importancia de los aspectos no intelectuales de la inteligencia relacionados con el éxito profesional, se analizó la contribución específica (validez incremental) de los aspectos personales y emocionales a la explicación de la inserción laboral de los participantes en el estudio. Aunque los resultados ponen de manifiesto que el logro profesional – inserción laboral en este caso- de los docentes está predicho o explicado en parte por competencias técnicas, evidenciadas en el rendimiento académico, son las competencias emocionales las que manifiestan un poder explicativo mayor, mientras que otros factores como la inteligencia general no muestran efecto significativo.

Palabras clave: Inserción Laboral, Inteligencia General, Inteligencia Emocional, Rendimiento Académico, Personalidad.

ABSTRACT

The main scope of this paper is to analyze the role of intellectual, personal and emotional competences, as well as the technical knowledge -academic achievement-, in the employment of higher education graduates. The work starts from a sample of 100 university graduates pertaining to the educational setting. We collect information about academic achievement and intellectual, personal and emotional characteristics of this sample. From these data, and given the importance given to the non-intellectual aspects of intelligence regarding the professional success, the specific contribution



EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA GENERAL, LA PERSONALIDAD, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

-incremental validity- of the personal and emotional intelligence to the explication of the employment of higher education graduates pertaining to educational scope was analyzed. Although the results show that the professional profit the higher education graduates is predicted or explained partly by technical competitions (academic achievement), they are the emotional competitions those that show a greater explanatory power, whereas other factors as general intelligence does not show significant effect.

Key words: Employment, Emotional Intelligence, General Intelligence, Academic Achievement, Personality.

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar el papel que tienen las características intelectuales, personales y emocionales en la predicción / explicación de la inserción laboral de los egresados universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

Las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional y social, una vez que están relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional se han considerado modelos de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). En especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Además, la mayor parte de las competencias profesionales identificadas como competencias clave para el desempeño profesional constituyen o están muy cercanas a los aspectos estudiados dentro de la inteligencia emocional.

La tradición investigadora sobre la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 1998, 2001; Mayer, Roberts & Barsade, 2008) pone de manifiesto el valor de los factores no intelectuales en la predicción/ explicación del logro académico y profesional. La existencia de competencias personales y socio-emocionales, tanto comunes como específicas, ligadas a los diferentes campos de actividad profesional y la importancia de estas competencias en el desempeño profesional (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Algunos autores plantean la hipótesis de que la cualificación académica de los individuos es menos importante que los factores personales, porque es una condición común a una gran masa, siendo un grupo de competencias actitudinales y habilidades sociales ante el trabajo lo que aumenta las oportunidades laborales (Mora, 1997; Planas et al., 2000) junto con la formación complementaria. En este sentido, García-Aracil and Van der Velden (2008) encuentran que los estudiantes graduados con mayores competencias profesionales consiguen mayores ingresos económicos y muestran mayor satisfacción laboral.

En el mundo laboral las capacidades cognitivas son muy importantes, sobre todo cuando el trabajo es más complejo (Gottfredson, 2003), pero se considera que las competencias emocionales son críticas para el desempeño efectivo de la mayoría de los trabajos (Cherniss, 2000), así como para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací & Topa, 2002; Palací & Moriano, 2003).

En el ámbito profesional docente, se ha encontrado una relación positiva entre la inteligencia emocional y el ajuste personal y bienestar del profesor (Palomera, Fernández-Berrocá & Brackett, 2008). Estudios que analizan la relación entre inteligencia emocional y burnout en profesores de secundaria (Chan, 2006), muestran cómo el burnout influye negativamente sobre el bienestar docente (Vanderberghe y Huberman, 1999) y afecta negativamente a las relaciones interpersonales profesor-alumno (Yoon, 2002).

Por su parte, Weare and Grey (2003) concluyen con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias personales y socio-emocionales en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que pre-



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

viamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente

A partir de aquí, los objetivos específicos de este trabajo son los de: a) establecer un modelo predictivo en el que se incluyen como variables explicativas de la inserción laboral de estudiantes egresados de la Facultad de Educación, características de inteligencia, personalidad, inteligencia emocional, y conocimientos –rendimiento académico; b) examinar el valor predictivo de los factores no intelectuales, de personalidad e inteligencia emocional, en la predicción de la inserción laboral, una vez controlado el efecto de las variables intelectuales como son la inteligencia y el rendimiento académico.

MÉTODO

Participantes

La muestra de participantes está compuesta por 100 estudiantes egresados del campo de la Educación (Profesores de Educación Infantil, de Educación Psimaria y Educación Secundaria) de la Universidad de Alicante. El rango de edad está entre 20 y 35 años y la media de edad es 22,61 años. El 26,2% eran hombres y el 73,8% eran mujeres.

Instrumentos

Para evaluar las variables analizadas en el presente estudio se emplearon los siguientes instrumentos.

El test de Factor g Escala 3 de Cattell y Cattell, de aplicación colectiva, compuesta por 4 subtest constituidos por series incompletas y progresivas, que ponen en juego habilidades cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones; a partir de las cuales hemos obtenido los Cocientes Intelectuales de todos los participantes de la muestra. Las saturaciones en factor g son elevadas, alrededor de 0.90.

El Inventario de Personalidad NEO Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI) de Costa and McCrae (1992) -adaptado al castellano por TEA ediciones en 2002-. Es un instrumento que evalúa los cinco grandes factores de personalidad y que ofrece de forma abreviada una medida de las dimensiones: Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad. Consta de 60 ítems y su rango de opciones de respuesta va desde A (Totalmente en desacuerdo) a E (Totalmente de acuerdo). El desarrollo y validación del cuestionario muestra fiabilidad de consistencia interna con valores que oscilan entre .86 y .95 y estabilidad test-retest con valores que oscilan entre .70 y .92 -en la muestra española-, así como validez factorial.

La Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24). Es una versión de la TMMS-48 (desarrollado por Salovey y Mayer) adaptada y reducida por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Esta medida de auto-informe evalúa tres dimensiones clave de la inteligencia emocional: atención a los sentimientos, claridad emocional, y reparación de las emociones. A los sujetos se les pide que evalúen el grado en que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Nada de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Tras la reducción, la escala ha visto incrementada su fiabilidad en todos sus factores: Atención (.90); Claridad (.90) y Reparación (.86).

Para la variable rendimiento académico se utilizó las calificación media obtenida en la carrera. Esta calificación la facilitó la Universidad de Alicante previo consentimiento de los participantes y con la autorización del rectorado.

Para la información sobre la inserción laboral se empleó una encuesta realizada a los participantes donde se recogía información sobre si se encontraban trabajando o en paro y sobre el número de meses que habían trabajado desde que se graduaron.



EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA GENERAL, LA PERSONALIDAD, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en dos fases. La primera fase se llevó a cabo cuando los participantes estaban cursando el último año de sus estudios universitarios y la segunda fase se llevó a cabo dos años después de que hubieran acabado sus estudios.

Durante la primera fase se seleccionó la muestra de participantes siguiendo un procedimiento de muestro aleatorio estratificado proporcional al número de estudiantes matriculados en las titulaciones incluidas en cada uno de estos ámbitos y cuyos docentes nos prestaban colaboración. El estudio se realizó sobre una muestra representativa de estudiantes matriculados en últimos cursos pertenecientes a las titulaciones descritas anteriormente. A continuación se procedió a aplicar las pruebas seleccionadas para la recogida de datos sobre los diferentes aspectos de inteligencia general y socio-emocional. La aplicación de dichas pruebas se realizó durante el curso, en las aulas de clase y de acuerdo con las instrucciones contenidas en los correspondientes manuales; el tiempo empleado por el alumnado en cumplimentar las pruebas abarcó alrededor de las dos horas de duración, utilizándose para ello una sesión única. El orden seguido en la administración de pruebas fue: en primer lugar se repartió la carta de presentación y se realizó una presentación oral sobre la finalidad perseguida con el estudio. Los participantes dieron su consentimiento por escrito y se comprometieron a facilitar la información requerida en el estudio. A continuación se aplicaron los diferentes cuestionarios en el siguiente orden: test de factor g de Cattell, NEO-FFI y TMMS-24. Las calificaciones se obtuvieron una vez finalizado el curso académico.

Durante la segunda fase se recogió la información referente a la inserción laboral de los participantes, para ello se envió un cuestionario por correo electrónico y por correo postal a todos los participantes.

Diseño y análisis de datos

Para el análisis de datos se emplearon técnicas de regresión múltiple usando el procedimiento de regresión jerárquica.

Para establecer el valor predictivo de las variables consideradas en el trabajo sobre la inserción laboral (analizada mediante los datos referentes al número de meses trabajados desde la graduación), se llevan a cabo una serie de análisis de regresión múltiple, tomando como variable criterio el número de meses trabajados.

Para el análisis de datos se ha empleado el paquete estadístico SPSS-Version 18, con licencia para la Universidad de Alicante.

Results

En primer lugar se examinaron los supuestos del análisis de regresión múltiple, comprobando que éstos satisfacen los requisitos de normalidad, linealidad y homogeneidad de la varianza e independencia de los errores (Durbin-Watson= for our data was of 2,409)

En la Tabla 1 se muestran los resultados del análisis de regresión jerárquica, donde se han introducido sucesivamente los bloques de variables relativas a la inteligencia general, personalidad, inteligencia general y rendimiento académico. La variable inserción laboral (meses trabajados) actuó como criterio.



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Tabla 1. Resumen del análisis de Regresión Jerárquica para las variables predictoras de la Inserción laboral (N= 52)

VARIABLES	B	Std. Error	Beta
Paso 1			
TOTALG	,191	,224	,086
Paso 2			
TOTALG	-24,602	13,353	
NEONEUROTICISMO	,093	,206	,042
NEOEXTROVERSION	,178	,100	,160
NEOEXTROVERSION	-,132	,134	-,093
NEOAPERTURA	,430	,154	,249*
NEOAMABILIDAD	-,178	,145	-,112
NEORESPONSABILIDAD	,772	,137	,502**
Paso 3			
TOTALG	-33,545	13,599	
TOTALG	,033	,268	,015
NEONEUROTICISMO	,009	,120	,008
NEOEXTROVERSION	-,229	,149	-,161
NEOAPERTURA	,593	,176	,343**
NEOAMABILIDAD	-,313	,160	-,197*
NEORESPONSABILIDAD	,951	,147	,618**
TMMSATENCION	,529	,168	,336**
TMMSCALARIDAD	-,067	,171	-,047
TMMSCONTROL	-,013	,211	-,008
Paso 4			
TOTALG	-,027	,253	-,012
NEONEUROTICISMO	,085	,115	,076
NEOEXTROVERSION	,024	,158	,017
NEOAPERTURA	,560	,166	,324**
NEOAMABILIDAD	-,132	,159	-,083
NEORESPONSABILIDAD	,909	,139	,591**
TMMSATENCION	,409	,162	,260**
TMMSCALARIDAD	-,190	,165	-,134
TMMSCONTROL	-,061	,199	-,039
NOTA MEDIA CARRERA DE 1 A 10	1,866	,532	,316**

Nota. $R^2 = .007$ para paso 1; $\Delta R^2 = .339$ para paso 2; $\Delta R^2 = .069$ para paso 3; $\Delta R^2 = .071$ para paso 4 (ps<.02).

*p<.05.

**p<.005.



EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA GENERAL, LA PERSONALIDAD, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

En primer lugar se introduce en la ecuación el bloque de variables relativas a las habilidades intelectuales. La contribución de este bloque no es significativa ($F=.729$, $p=.395$). La inclusión del segundo bloque de variables relativas a la personalidad supone un incremento significativo en la varianza explicada ($F = 8.204$, $p = .000$). Cuando en el tercer paso se incluyen variables relativas a la inteligencia emocional se obtiene un incremento significativo de la varianza explicada ($F = 7.094$, $p = .000$). Y en el cuarto paso, cuando se introduce la variable del rendimiento académico también se obtiene un incremento significativo de la varianza explicada ($F= 8.413$, $p=.000$).

De este modo, una vez controlado el efecto de las variables introducidas previamente, los bloques de variables que contribuyen de forma significativa a la explicación de la inserción laboral son aquellos relacionados con la personalidad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Específicamente, las variables que contribuyen de modo significativo a la explicación del criterio son la apertura ($b= .324$, $p=.001$), la responsabilidad ($b= .591$, $p=.000$), la atención emocional ($b= .260$, $p=.014$) y la calificación media obtenida en la carrera ($b= .316$, $p=.001$).

Tomado en conjunto, esas variables contribuyen significativamente a la explicación de la inserción laboral y explican el 48% de la varianza en el criterio.

Discusión

A la vista de los resultados, las variables que muestran una relación significativa o contribuyen de modo significativo a la explicación de la inserción laboral – tiempo de meses trabajados- de los estudiantes egresados del ámbito de la educación, giran entorno a los aspectos de la personalidad, inteligencia emocional y el rendimiento académico, específicamente los factores de Responsabilidad (NEO), Atención emocional (TMMS), Regulación de emociones (SSRI) en sentido negativo, Uso de emociones (SSRI) y Rendimiento académico.

El mayor porcentaje de varianza explicada de la inserción laboral se debe a las variables personales y emocionales (50%), mientras que la inteligencia general explica un porcentaje no significativo (.07%) y los conocimientos adquiridos –rendimiento académico medio- lo hacen en un 14%.

De forma más específica, los egresados universitarios del campo de la educación que antes encuentran trabajo, es decir, llevan más tiempo trabajando desde su graduación, poseen una mayor responsabilidad, prestan más atención a las emociones, y aunque tienen un menor control en la regulación de sus emociones, hacen un mejor uso de ellas y, por último, obtienen unos mejores resultados académicos.

Aunque estos resultados ponen de manifiesto que el logro profesional – inserción laboral en este caso- de los docentes está predicho o explicado en parte por competencias técnicas –evidenciadas en el rendimiento académico- son las competencias emocionales las que manifiestan un poder explicativo mayor (Goleman, 1998; Hettich, 2000); mientras que otros factores como la inteligencia general no muestran efecto significativo contrariamente a lo indicado por algunos autores (Schmidt & Hunter, 1998).

Parece claro pues que varios aspectos de la personalidad y la inteligencia emocional están relacionados con el logro profesional -o con un aspecto de éste, como es la inserción laboral- de los docentes. Esta es una razón más, junto con la existencia de una relación entre competencias socio-emocionales y eficacia docente (Chan, 2008; Di Fabio & Pazazzeschi, 2008; Jennings & Greenberg, 2009; Sutton & Wheatly, 2003), para el desarrollo de competencias personales y socio-emocionales en las instituciones de educación superior encargadas de la formación del profesorado (Weare & Grey, 2003).

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior se vienen desarrollando investigaciones, tanto para la identificación de competencias que se consideran clave para los graduados universitarios, como sobre el papel de esas competencias en la inserción laboral. La implementación



DESAFÍO Y PERSPECTIVAS ACTUALES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

de la Declaración de Bolonia de 1999, sobre el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, ha llevado a propuestas concretas de diseño y desarrollo de programas educativos y currícula universitarios basados en competencias, tales como las del proyecto Tuning Educational Structures in Europe (González & Wagenaar, 2003) en el que se establecen una serie de competencias genéricas, la mayor parte de las cuales coinciden con las competencias personales y socio-emocionales estudiadas bajo las denominaciones de inteligencia emocional y social. Tal y como se concluye en el proyecto, quedan sin embargo, cuestiones abiertas acerca de "si estas competencias son comunes o específicas, cómo identificarlas, cómo incorporarlas a los currícula universitarios o cómo desarrollarlas en los estudios de Grado" (Tuning Project, Preliminary Report Conference, p. 40; Brussels, 31 May 2002, disponible en www.unizar.es/enfez/enfermeria/03062004.pdf). Para trasladar estos resultados a los programas de formación, una de las propuestas planteadas por las empresas es la de potenciar la formación específica en competencias y habilidades profesionales desde las asignaturas curriculares. Las empresas y, en general, las organizaciones, públicas y privadas, necesitan profesionales altamente cualificados y formados en todos los ámbitos del individuo, y la Universidad debe ser capaz de dar respuesta a esa necesidad (Campos, 2008).

REFERENCIAS

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In 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.
- Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21st century. En R. Sims & J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp. 15-32). Westport: Greenwood.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-367). San Francisco: Jossey-Bass.
- Campos, M.C. (2008), Los egresados y su situación laboral ¿estudias o trabajas?. *Revista Fuentes*, 8, 1-11.
- Cattell, R.B. & Cattell, A.K. (1963) *Test of g: Culture fair, Scale* (Champaign, Ill: Institute for Personality And Ability Testing (Spanish adaptation by TEA Editions, 2002).
- Chan, D. W. (2006). Emotional Intelligence and components and burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042- 1054.
- Chan, D.W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28 (4), 397-408.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emocional Competente in the workplace. In R. Bar-On & J.D. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp.453-458). San Francisco: Jossey-Bass.
- Di Fabio, A. & Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 315-325.
- Fernández-Berrocá, 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.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape, Inc.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. In C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 27-44). San Francisco: Jossey-Bass.



EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA GENERAL, LA PERSONALIDAD, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS EN LA INSERCIÓN LABORAL DE EGRESADOS UNIVERSITARIOS DE EDUCACIÓN

- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gottfredson, L.S. (2003). Jobs and Life. In H. Nyborg (Ed.), *The scientific Study of General Intelligence* (pp. 293-342). Oxford: Elsevier Science/Pergamon.
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.
- Jennings, P.A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mora, J. (1997). Empleo y cualificación tras la educación postobligatoria. *Tribuna de Economía*, 764. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Palací, F.J & Moriano, J.A. (Coords.) (2002). *El Nuevo Mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Palací, F.J. & Topa, G. (Coords.) (2002). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6-2), 437-454.
- Planas et al. (2000). *Marché de la Compétence et dynamiques d'ajustement*. Les Cahiers du LIRHE,6.
- Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K.F. (2003). *Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research*. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vanderberghe, J., & Huberman, A.M. (Eds.), (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Department for Education and Skills Research Report, 456. Londres: DfES.
- Yoon, J.S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30 (5), 485-493.