



DIFERENCIAS ENTRE LOS PERFILES DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE ESTUDIANTES EN DISTINTAS TITULACIONES DE MAGISTERIO

M^a Pilar Cantero Vicente
Pablo Miñano Pérez
Raquel Gilar Corbí
Universidad de Alicante

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar las diferencias existentes entre estudiantes universitarios de titulaciones del ámbito educativo, en distintos aspectos de la inteligencia. En concreto, se trata de establecer el perfil de competencias intelectuales y socio-emocionales característico de una muestra de estudiantes pertenecientes todos ellos a diversas especialidades impartidas en la Facultad de Educación. El estudio se realizó sobre una muestra representativa de 117 alumnos/as de la diplomatura de Magisterio, de los cuales 43 estudiantes correspondían a la especialidad de Magisterio Musical, 40 matriculados en Magisterio de Educación Física y 34 alumnos de Magisterio Infantil. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido pruebas de inteligencia psicométrica tradicional, tales como el test de factor "g" de Cattell y medidas de inteligencia emocional, como la prueba del Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On (1977, 2000) compuesta por cinco grandes factores generales que miden una amplia gama de habilidades emocionales y sociales: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general, además de incluir el Cociente Emocional general; y el TMMS-24 de Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Los resultados del análisis discriminante y de varianza entre los grupos ponen de manifiesto que son las variables de atención a las propias emociones e inteligencia interpersonal las que más diferencias marcan entre grupos. Finalmente, se establecen algunas implicaciones educativas a partir de los resultados obtenidos.

Palabras clave: Inteligencia general, inteligencia emocional, estudiantes de Magisterio, diferencias entre titulaciones.



ABSTRACT

The main objective of this piece of work is to analyse, in different aspects of the intelligence, the existent differences among students from the educational environment who study university degrees. Specifically, we are supposed to establish the characteristic profile of the intellectual and socio-emotional competences from a sample of belonging students, all them, to diverse specialties given in the Faculty of Education. The study was carried out on a representative sample of 117 students from Teaching's 3-year programmes, of which 43 came from Music Specialty, 40 were registered for the Physical Education Specialty and the last 34 came from Pre-school Specialty. The evaluation means have been tests of psychometric traditional intelligence, such as the " 'g' factor test ", by Cattell, and measurements of the emotional intelligence, as the test of the Emotional Quotient (EQ-i), by Bar-On (1977-2000), constituted by five big general factors that measure a wide range of emotional and social abilities: intra-personal intelligence, interpersonal intelligence, adaptation, management of the stress and the general mood, besides including the General Emotional Quotient; and TMMS-24 by Extremera and Fernández-Berrocal (2004). The results of the discriminating and the variance analysis among the groups show that the variables of attention to the own emotions and the variables of the interpersonal intelligence are those that mark more differences among groups. Finally, some educational implications are established from the obtained results.

Key words: General intelligence, emotional intelligence, students of Teaching, differences among degrees.

INTRODUCCIÓN

Actualmente podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la inteligencia hasta ahora no tenida en cuenta, nos referimos al mundo de las competencias emocionales, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva.

Muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura, sobre todo en este último siglo, sobre la inteligencia; no obstante, parece necesario llevar a cabo una delimitación conceptual de los términos inteligencia académica, social, emocional y práctica.

La inteligencia académica aparece tradicionalmente relacionada con la inteligencia general o analítica definida en términos psicométricos como CI (Sternberg, 2000; Sternberg 2003; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki & Grigorenko, 2001; Sternberg, Prieto y Castejón, 2000). La inteligencia práctica se ha considerado distinta a la inteligencia académica por dos razones; una, porque muestra un desarrollo evolutivo diferente (Matthews, Zeidner y Roberts, 2003); otra, porque parece explicar diferencias en la realización más allá del CI (Bowman, Markham y Roberts, 2001; Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001; Sternberg, Forsythe, Hedlund, et al., 2000) constituyendo por tanto un aspecto distinto de la inteligencia psicométrica tradicional de carácter general. Algo que, sin embargo, sigue estando en discusión por quienes, como Gottfredson (2003), defienden la existencia de un factor general de inteligencia (g) y argumentan en contra de la existencia de un factor de inteligencia práctica distinto de la inteligencia académica (g). La inteligencia social, por otra parte, es un constructo amplio cuyos límites son más difíciles de establecer y que en la literatura científica aparece ligada, unas veces a la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 1998), otras a la inteligencia práctica (Hedlund y Sternberg, 2000). Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran a su vez dos



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

concepciones diferentes, sino contrapuestas (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, distinta del CI, y relacionada con las competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); y otra conceptualización más restrictiva, en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003). Revisiones amplias y rigurosas del concepto de inteligencia emocional (Matthews, Zeidner y Roberts, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004) plantean que la evidencia científica acerca del constructo de inteligencia emocional es aun escasa.

En estrecha relación con las diferentes perspectivas teóricas anteriores, sería conveniente establecer las relaciones existentes entre las diversas definiciones operativas de la inteligencia y las relaciones que éstas mantienen con otros constructos como la inteligencia psicométrica tradicional (Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001; Sternberg, Prieto y Castejón, 2000) y los factores generales de personalidad.

Además, tanto el tipo como el grado en que se produce un efecto de los componentes socio-emocionales en dominios académicos y profesionales distintos, puede depender o no del ámbito de que se trate; es necesario pues definir el carácter general o específico de los distintos aspectos de la inteligencia no-académica, con el objeto de identificar, bien factores generales comunes a los diferentes dominios, bien componentes concretos de la inteligencia social, emocional y práctica, relacionados con cada dominio o campo profesional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). Para ello se debe establecer un perfil de competencias socio-emocionales para cada campo científico-profesional y analizar las diferencias o semejanzas entre unos y otros perfiles.

La perspectiva actual de estudio de las competencias abarca tanto el ámbito académico (González & Wagenaar, 2003) como profesional (McClelland, 1999). Los trabajos sobre la inteligencia práctica en el mundo laboral y en la vida diaria, y sobre constructos similares como los de la inteligencia emocional, constituyen nuevos instrumentos para evaluar competencias necesarias en el medio profesional (Sternberg et al., 2000). El término competencia define un conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y en la resolución de problemas del ámbito personal o profesional (García, 2003; Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 1997), mientras que la inteligencia se refiere a los subcomponentes de estas habilidades presentes en las formas generales del pensamiento y entendimiento (Sternberg, et al., 2000).

Las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, social y práctica, una vez relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sternberg, et al, 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. En una encuesta nacional a empleados americanos, se encontró que seis de las siete competencias consideradas clave para el éxito profesional formaban parte de la inteligencia emocional (Ayers y Stone, 1999; Goleman, 1998); a pesar de lo cual estas competencias no están incorporadas en la mayor parte de los programas universitarios (Boyatzis, et al. 1995; Echeverría, 2002). Aunque el desempeño profesional no parece ser predicho o explicado únicamente por estas competencias (Schmidt y Hunter, 1998), las competencias socioemocionales parecen tener un poder explicativo más allá de otras variables (Caruso y Wolfe, 2001; Goleman, 1998, 2001; Sternberg, et al., 2000). Estas competencias tienen también su efecto sobre la inserción laboral o la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Fallows y Steven, 2000; y particularmente, Hettich, 2000).



En el ámbito de la enseñanza superior universitaria, se están desarrollando recientemente varias líneas de trabajo orientadas a la formación basada en competencias. La implementación 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 y Wagenaar, 2003) en el que se establecen una serie de competencias genéricas, la mayor parte de las cuales coinciden con las competencias socioemocionales estudiadas bajo las denominaciones de inteligencia emocional, social y práctica. 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".

Se trataría por tanto de avanzar con nuevas propuestas para la integración y desarrollo de estas competencias en los currícula de la educación superior, como las recogidas en el libro editado por Fallows y Steven (2000), y otras orientaciones surgidas en Estados Unidos y Canadá contenidas en Boyatzis, Cowen y Kolb (1995), y Boyatzis, Wheeler y Wright (2001). Existen además planes de estudio y currícula universitarios en los que se están implementando dichas competencias, como es el caso de varias universidades australianas (Nunan, George y McCausland, 2000), la Harvard Business School de la Universidad de Harvard (Jaeger, 2003; Prahalad y Hamel, 1990), en EEUU, o la Sheffield Hallam University, en Inglaterra, por citar algunas de ellas.

MÉTODO

Participantes

La muestra total está compuesta por 117 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, de los cuales 43 pertenecen a la especialidad de Magisterio Musical, 40 a Magisterio de Educación Física y 34 a Magisterio Infantil; todos ellos estudiantes de 3º (último curso de la diplomatura). El rango de edad de la muestra oscila entre 19 y 33 años, correspondiendo la media de edad a 22'11 años. El 88 % de sujetos son mujeres y el 29 % hombres, siendo Infantil la única especialidad formada solamente por mujeres.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados parten del modelo cognitivo de la Inteligencia Emocional desarrollado por los autores Mayer y Salovey, y a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, aportando diferentes formas de medición, desde tests de habilidades como el MSCEIT (Caruso 2001), autoinformes y evaluación 360 grados (Extremera et al. 2004).

Para nuestro estudio hemos utilizado la escala de autoinforme denominada Trait Meta Mood Scale-24, adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como "nada de acuerdo" y 5 como "totalmente de acuerdo", en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: Atención a los sentimientos, como la capacidad de identificar las emociones en las personas y en uno mismo, además de saber expresarlas adecuadamente con el fin de poder establecer



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

una comunicación adecuada y mejorar en nuestra posterior toma de decisiones en determinadas circunstancias; Claridad en los sentimientos, como la capacidad de comprender las emociones de uno mismo y de los demás, para poder comprender las causas subyacentes que nos llevan a sentir tales emociones, y en su comprensión fundamentar correctamente nuestros pensamientos que nos conducirán a acciones adecuadas inter e intra personales. Así, la comprensión de las emociones devendrá en una mejora para realizar análisis de emociones futuras, como exponen en su libro Caruso y Salovey (2005). Regulación o reparación emocional, entendida como la capacidad de manejar las emociones en la que, teniendo en cuenta que actuamos movidos por el pensamiento y este está influenciado por las emociones, es necesario que sean tenidas en cuenta en nuestro razonamiento, nuestra forma de solucionar problemas, nuestro juicios y conducta.

El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (0,90), Claridad (0,90) y Reparación (0,86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

Otro de los instrumentos empleados en la investigación ha sido el EQ-i de Bar-On (1997; adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá). Inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales compuesto por 5 factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos; y humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo. Además, el inventario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

Además, hemos utilizado la adaptación de TEA de la 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.

Asimismo, se han empleado diversos indicadores globales del rendimiento académico tales como el año de inicio y finalización de los estudios, la nota media obtenida durante el primer año de carrera, la media de puntuaciones obtenidas durante el curso actual y una aproximación de la calificación global de la titulación. Datos obtenidos mediante auto-informes de los participantes.

Procedimiento

Los datos se recogieron durante el último curso correspondiente a la titulación de magisterio en cada una de las titulaciones.

Las pruebas fueron cumplimentadas por el alumnado en sus respectivas aulas, en horario lectivo y utilizando el tiempo necesario para la correcta realización de cada uno de los cuestionarios.

Diseño y análisis de datos

El diseño empleado es de tipo ex post-facto, comparativo. Y las técnicas de análisis de datos utilizadas son el análisis discriminante y el ANOVA.



RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de los análisis realizados sobre cada una de las competencias evaluadas, en función de cada tipo de análisis.

Análisis discriminante. En primer lugar se presentan los estadísticos descriptivos de cada grupo (tabla 1) donde no aparecen grandes diferencias entre medias de grupo, así por ejemplo en inteligencia intrapersonal las medias de los tres magisterios (educación musical, educación física e infantil) corresponden respectivamente a 37.7, 37.1 y 37.7; mientras que en otras variables las puntuaciones sí distan algo más entre sí, siempre sin llegar a ser significativas, como es el caso de la atención a los sentimientos, donde los estudiantes de magisterio musical se sitúan en 26.2, dos puntos por debajo de los estudiantes de educación física e infantil que puntúan 28.5 y 28.7 respectivamente.

Tabla 1. Estudio descriptivo de cada grupo.

		N	Media	Desviación típica	Error típico
TOTALG	Musical	43	25,6744	4,95081	,75499
	Ed.Física	40	24,1500	4,50953	,71302
	Infantil	34	24,8824	4,39535	,75380
TMMSAtencion	Musical	43	26,2326	5,77695	,88098
	Ed.Física	38	28,5789	5,17599	,83966
	Infantil	32	28,7500	5,64544	,99798
TMMSClaridad	Musical	43	26,8837	6,18450	,94313
	Ed.Física	38	26,6053	5,92995	,96196
	Infantil	32	28,6875	5,51501	,97493
TMMSReparacion	Musical	43	27,4884	5,98161	,91219
	Ed.Física	38	27,6053	5,88879	,95529
	Infantil	32	28,7188	5,78226	1,02217
EQiIntra	Musical	42	37,7143	5,16690	,79727
	Ed.Física	40	37,1250	6,44578	1,01917
	Infantil	34	37,7059	5,79200	,99332
EQiInter	Musical	42	44,9762	3,56465	,55004
	Ed.Física	40	43,2500	3,69164	,58370
	Infantil	34	45,0294	3,50312	,60078
EQiManejoEstres	Musical	42	30,8095	4,79450	,73981
	Ed.Física	40	29,3500	5,77150	,91255
	Infantil	34	29,1765	3,69660	,63396
EQiAdaptabilidad	Musical	42	27,3571	3,57376	,55144
	Ed.Física	40	26,2500	4,19860	,66386
	Infantil	34	26,5000	3,89444	,66789
EQiEstadoAnimo	Musical	42	40,5476	6,04940	,93344
	Ed.Física	40	38,8250	6,05059	,95668
	Infantil	34	39,5882	4,29318	,73627

A continuación, se presentan los valores Lambda de Wilks de las dos funciones discriminantes (tabla 2) donde, como podemos apreciar, ninguno de ellos alcanza un valor estadísticamente significativo, lo que nos indica que las variables consideradas tomadas en su conjunto no sirven para diferenciar entre grupos.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Tabla 2. Resumen de las funciones canónicas discriminantes.

Autovalores

Función	Autovalor	% varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,184(a)	71,8	71,8	,394
2	,072(a)	28,2	100,0	,260

Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks

Contraste de funciones	Lambda Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1 a la 2	,788	25,059	18	,123
2	,933	7,323	8	,502

Aunque, como podemos observar en la tabla 3, en la que se presentan los coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas, existen variables que tienen un mayor poder diferencial. Para establecer qué variables diferencian entre grupos se realiza un análisis de varianza en un sentido.

Tabla 3. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas.

	Función	
	1	2
TOTALG	,363	,248
TMMSAtencion	-,486	-,062
TMMSClaridad	-,037	,376
TMMSReparacion	-,696	,262
EQiIntra	-,445	,223
EQiInter	,579	,763
EQiManejoEstres	,381	-,323
EQiAdaptabilidad	,285	-,284
EQiEstadoAnimo	,489	-,388

Análisis de varianza. En la tabla 4 se presentan los resultados del análisis de varianza en un sentido, para establecer las diferencias entre grupo en cada una de las variables. Como podemos apreciar, las variables que diferencian de forma significativa entre grupos son: atención emocional (medida por el TMMS) y el Factor de inteligencia Interpersonal (evaluado por el EQi).



Tabla 4. Anova. Resultados del análisis de varianza sobre cada uno de los factores de la inteligencia emocional.

		Suma cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOTALG	Inter-grupos	48,236	2	24,118	1,118	,331
	Intra-grupos	2460,071	114	21,580		
TMMSAtencion	Inter-grupos	107,098	2	78,549	3,499	,041
	Intra-grupos	3380,938	110	30,736		
TMMSClaridad	Inter-grupos	87,397	2	43,699	1,248	,291
	Intra-grupos	3850,373	110	35,003		
TMMSReparacion	Inter-grupos	31,974	2	15,987	,460	,632
	Intra-grupos	3822,292	110	34,748		
EQiIntra	Inter-grupos	8,986	2	4,493	,133	,876
	Intra-grupos	3822,005	113	33,823		
EQiInter	Inter-grupos	80,312	2	40,156	3,113	,048
	Intra-grupos	1457,447	113	12,898		
EQiManejoEstres	Inter-grupos	64,034	2	32,017	1,344	,265
	Intra-grupos	2692,517	113	23,828		
EQiAdaptabilidad	Inter-grupos	27,530	2	13,765	,909	,406
	Intra-grupos	1711,643	113	15,147		
EQiEstadoAnimo	Inter-grupos	61,137	2	30,568	,977	,380
	Intra-grupos	3536,415	113	31,296		

La prueba de mínima diferencia significativa y la inspección de la tabla 1, donde se presentan las medias de cada grupo, nos indican que los estudiantes de educación infantil muestran mayor atención a sus emociones que los de educación musical; mientras que en inteligencia interpersonal se producen varias diferencias entre grupos, así por ejemplo los estudiantes de magisterio infantil muestran mayor inteligencia interpersonal que los de educación física o los de educación musical, a la vez que se vuelven a producir diferencias entre los estudiantes de educación física y educación musical a favor de estos últimos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tomados en conjunto los resultados obtenidos ponen de manifiesto dos conclusiones. Por un lado, parece lógico que sean los estudiantes de magisterio infantil los que se perciban con mayor capacidad para atender las emociones y diferenciar qué sienten en cada momento, puesto que debido a su futura labor profesional se les exigirá el estar en permanente contacto con niños de edades reducidas cuyas emociones habrán de controlar; no obstante, el prestar demasiada atención a las propias emociones puede resultar perjudicial para la persona.

Por otro lado, que los estudiantes de la especialidad en educación física sean los que menores puntuaciones medias alcancen en inteligencia interpersonal, nos lleva a plantearnos la importancia de la educación interpersonal desde el punto de vista de la formación académica, puesto que el docente independientemente de la especialidad cursada va a tener como misión principal tratar con sus alumnos y establecer, de este modo, cierto grado de relaciones entre cada uno de los miembros del sistema educativo. Se trata así de una competencia imprescindible que el docente precisa desarrollar dentro de su profesión y que, por tanto, debería desarrollarse dentro de los estudios de Magisterio.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Hemos de tener en cuenta que ésta es una de las competencias transversales más importantes identificadas por aquellos estudios, como el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2003) realizado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayers, D. y Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Disponible en <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bowman, D., Markham, P., & Roberts, R. (2001). Expanding the frontier of cognitive abilities: So much more than (plain) g!. *Learning and Individual Differences*, 13(2), 127-158.
- 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.
- Boyatzis, R.E., Cowen, S.S., y Kolb, D.A. (Eds.), (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J., & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.
- Caruso, D. (2001). The MSCEIT and emotional intelligence. En <http://www.emotionaliq.com/MSCEIT.html>
- Caruso, D.R., & Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.
- Caruso, D. y Salovey P. (2005). El directivo emocionalmente inteligente. *La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Algaba.
- Catell R.B., & Catell A.K.S. (1977). *Manual del Factor "g", Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-42.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health System Publishers.
- Fallows, S., & Steven, C. (Eds.), (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94 751-755.



- Fernández-Berrocal, P., Alcalde, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de actas del V Congreso de evaluación Psicológica de Málaga.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape, Inc.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gottfredson, L. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Hendlund, J. y Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.
- Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotinal intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The hanbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J., Salovey, P. y 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.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet*. Toronto, Canadá: MHS Publishers.
- McClelland, D.C. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer.
- McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.
- Nunan, T., George, R., y McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. En S. Fallows & C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- Prahalad, C.K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, Mayo, 79-92.



PSICOLOGÍA Y RELACIONES INTERPERSONALES

- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- 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.
- Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2003,a). Reply to the book review on Practical Intelligence in Everyday Life. *Intelligence*, 31(4), 395-408.
- Sternberg, R.J. (2003,b). Issues in the theory and measurement of successful intelligence: A reply to Body. *Intelligence*, 31, 331-337.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, A., y Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- Sternberg, R.J., Prieto, M.D., y Castejón, J.L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology. An International Review*, 53(3), 371-399.

Fecha de recepción: 2 Marzo 2008

Fecha de admisión: 14 Marzo 2008

