



2007, 13(1), 119-129

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PREDICTOR DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Nélida Pérez Pérez y Juan Luis Castejón Costa

Universidad de Alicante

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo principal el análisis de la contribución específica de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con el test de factor g de Cattell, y diferentes indicadores globales de rendimiento académico. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de la inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico, incluso cuando se controló el efecto del CI. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional a la predicción y/o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Palabras Clave: Inteligencia emocional, cociente intelectual, rendimiento académico, regresión jerárquica .

Abstract: The present work has as its main objective the analysis of the specific contribution of emotional intelligence to the prediction of academic achievement. The participants were 250 university students of technical and humanistic studies. Two tests of emotional intelligence were used, the TMMS-24, and the Schutte et al. (1998) test, along with the g factor test of Cattell & Cattell, and different global academic achievement indicators being gathered. The results showed that practically null correlations were observed between the intellectual quotient and the different factors of emotional intelligence evaluated in this study. In addition, the hierarchic regression technique showed significant relations of emotional intelligence measures and some indicators of academic performance, even when the effect of the IQ was controlled. These results indicate the independent contribution of emotional intelligence to the explanation or prediction of academic achievement.

Key words: Emotional intelligence, intellectual quotient, academic achievement, hierarchic regression.

Title: *Emotional Intelligence as predictor of academic achievement in university student*

Introducción

La inteligencia es, ha sido, y posiblemente será uno de los aspectos que más interés ha suscitado a lo largo de este último siglo dentro de la Psicología y también en otras disciplinas tales como la pedagogía, la filosofía o la neurología. En la actualidad, e incluso después de muchos avances, la inteligencia se sigue considerando un fenó-

meno en gran medida desconocido por su complejidad. Esta complejidad ha propiciado que surjan, sobre todo en las últimas décadas, diferentes teorías y definiciones sobre el constructo, que hacen difícil a los investigadores poder llegar a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

En estas últimas décadas, algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual.

* Dirigir la correspondencia a Universidad de Alicante Apartado de correos, 99- E-03080 Alicante.

Tel: 96-5903861

Fax: 96- 5903860

E-mail: jl.castejon@ua.es

© Copyright 2006: de los Editores de *Ansiedad y Estrés*

Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros aspectos más allá de los puramente racionales, como los factores emocionales.

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien ha contribuido a esta nueva concepción, adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que diferencia varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg, 1997, 2000; Sternberg et al, 2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales. Considera que es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos de la que llama inteligencia exitosa, que simplemente tenerlos. Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen esas habilidades sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usarlas de manera eficaz. Su visión de los test de inteligencia tradicionales es crítica, puesto que considera que éstos sólo miden el aspecto analítico, y ni siquiera por completo, considerando que habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica, para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, ya que la inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001).

Por su parte, Howard Gardner (1983) enuncia sus planteamientos a cerca del pensamiento humano, al que le otorga una mayor amplitud y al que trata de definir a través de su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal. Estas dos últimas inteligencias estarían relacionadas con aspectos socio-emocionales, coincidiendo así, al menos en parte, con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia

emocional, independiente de otros constructos cercanos, como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad.

En este nuevo enfoque cabe reconocer a John Mayer y Peter Salovey como los primeros autores que en 1990 acuñaron el término de inteligencia emocional por primera vez y la definieron como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (1990).

Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad dicho término, con la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, (1995). Para el autor, éste es un concepto nuevo y más amplio, que incluye la habilidad de motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad para pensar, desarrollar empatía y esperanza, etc. Se trata de una conceptualización más amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, distinta del CI, y que suele ir relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000);

Las distintas aportaciones teóricas realizadas hasta el momento, denotan una pluralidad de concepciones sobre la inteligencia emocional, atendiendo a las distintas habilidades que forman parte del constructo. Esta diversidad ha sido analizada por Petrides y Furham (2000, 2001) y posteriormente reforzada por Pérez, Petrides y Furham, (2005), quienes agruparon las diferentes propuestas teóricas planteadas por los distintos autores, en dos modelos teóricos: uno que concibe la inteligencia emocional como habilidad, que tiene en cuenta el proce-

samiento de la información emocional y las capacidades relacionadas con dicho procesamiento, enfocado en las habilidades emocionales básicas (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000a y b); y por otra parte, otro modelo integrado por aquellos investigadores que combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales (Bar-On, 2000; Cherniss, 2000; Goleman, 2001), al que denominan modelo mixto.

Es pues, entre otras, la inteligencia emocional un aspecto relevante que complementa y dota de una serie de habilidades y capacidades necesarias del sujeto, que favorecen y facilitan la consecución de metas en el individuo en su tarea vital, y actúa como buena predictora de la adaptación de una persona al medio (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan, y Caputi, 2000). Tomando en cuenta esta aceptación plural sobre las expectativas referentes a la capacidad adaptativa de las personas con una adecuada inteligencia emocional, consideramos que uno de los ámbitos más adecuados para comprobar si se cumplen o no estas aseveraciones, sería en el ámbito educativo (Culver y Yokomoto, 1999; Lam, 1998; Parker, 2002).

Dentro del modelo cognitivo que hace uso de medidas de la inteligencia emocional basadas en cuestionarios y autoinformes, entre las que encontramos el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) y la versión adaptada TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Alcalde, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998), existen unos pocos trabajos realizados en nuestro país, en los que se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004,a,b), en línea con los resultados encontrados en otras investigaciones (Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Desde el modelo mixto (Bar-On, 2000), autores como Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de una muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Existen, por otra parte, medidas de evaluación de la inteligencia emocional considerada como habilidad, tal como el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, et al., 1999). En trabajos recientes que hacen uso de este tipo de medidas (Drago, 2005), se producen relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en una muestra de estudiantes universitarios de diversa procedencia étnica y social.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

En el ámbito internacional, podemos destacar el estudio llevado a cabo por Van der Zee, Thijs y Schakel (2002) con estudiantes universitarios holandeses, en el se cual obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, de acuerdo a lo esperado; mientras que se produjeron asimismo relaciones significativas entre la inteligencia emocional y el inventario de los cinco grandes factores de personalidad, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribu-

ción realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, una vez que se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; además, la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.

Sin embargo, en el estudio de Barchard (2003), aunque aparece una relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico, esta relación desaparece una vez que se controla el efecto de la inteligencia académica. Del mismo modo, Bastian, Burns y Nettelbeck (2005) no encuentran relación entre inteligencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios, aunque sí aparece relacionada con varias "habilidades para la vida", como satisfacción vital, manejo de emociones y situaciones estresantes, etc.

Teniendo en cuenta la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia emocional, en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Dulewicz, Higgs, y Slaski, 2003), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de los aspectos socio-emocionales (Barchard, 2003; Schmidt y Hunter, 1998; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004).

Sigue siendo necesario, por tanto, establecer la contribución específica de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se con-

trolen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad y las variables intelectuales (Davies, Stankov y Roberts, 1998). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general (Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Por consiguiente, el objetivo general de este trabajo es el de profundizar en el análisis de las relaciones entre la inteligencia psicométrica tradicional –definida como cociente intelectual- la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como el valor predictivo de distintas variables relativas a la inteligencia emocional, sobre el rendimiento académico, en el contexto de la enseñanza universitaria. En este estudio, partimos de la consideración de que la inteligencia emocional está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo (Caruso y Salovey, 2005; Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Método

Participantes

La muestra total de participantes está compuesta por 250 estudiantes universitarios, matriculados en la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia (n = 102; hombres = 48 y mujeres = 54); y en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (n = 148; hombres = 52 y mujeres = 96). El rango de edad oscila entre 18 y 41 años. La muestra de estudiantes se eligió por conglomerados, clases, al azar.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados están basados en el modelo cognitivo de la inteligencia emocional desarrollado por Mayer y

Salovey (1990), a partir del cual se han elaborado diferentes modalidades de evaluación, a través de diferentes formas de medición, tests de habilidades como el MSCEIT (Caruso 2001), autoinformes y evaluación 360 grados (Extremera et al., 2004).

En 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 enunciados, valorados por una escala Likert de 5 puntos, que evalúa tres dimensiones: Atención a los sentimientos; Claridad en los sentimientos; y Regulación o reparación emocional. 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). La otra escala utilizada ha sido traducida al castellano por Chico (1999) y parte de la escala SRI - Self Report Inventory – de Schutte et al, (1998), compuesta por 33 ítems valorados sobre una escala Likert de 5 puntos, de los cuales 13 ítems están referidos a la Valoración y expresión de las emociones, 10 ítems a la Regulación de las emociones y los otros 10 valoran la Utilización de las emociones. Abarcando pues, los tres factores propuestos por Mayer y Salovey en 1990. En esta prueba se obtiene también una puntuación total, indicativa de la inteligencia emocional.

Además, se emplea la adaptación de TEA de la Escala 3 de Cattell y Cattell, a partir de la cual se obtienen los cocientes intelectuales de todos los participantes en el estudio.

Asimismo, se consideró como indicador del rendimiento académico la nota media

obtenida en junio. Este dato se obtuvo en las secretarías de los centros, con la autorización de los participantes.

Procedimiento

Los datos se recogieron durante el segundo semestre del curso en cada uno de los centros. Uno de los autores de este trabajo dio a cumplimentar las pruebas enumeradas a los estudiantes en sus respectivas aulas, en horario lectivo, concediendo a su vez el tiempo necesario para que los sujetos pudiesen responder a cada uno de los elementos que conformaban los respectivos cuestionarios.

Diseño y análisis de datos

El diseño empleado es de tipo correlacional y predictivo, ya que se trata tanto de poner en relación unas variables con otras, como de predecir el rendimiento académico a partir del cociente intelectual y las variables relativas a la inteligencia emocional. Para el análisis de datos se emplea el coeficiente de correlación lineal $-r-$ de Pearson, junto al análisis de regresión que hace uso de un procedimiento jerárquico al introducir las variables en la ecuación de regresión.

Resultados

En la tabla 1 se ofrecen los coeficientes de correlación entre las variables referidas a la inteligencia emocional, el cociente intelectual y el rendimiento académico.

El análisis de las correlaciones entre las subescalas de cada una de las pruebas de inteligencia emocional muestra que se producen numerosas correlaciones positivas y estadísticamente significativas; tanto entre

Tabla 1. Coeficientes de correlación lineal r de Pearson entre las variables inteligencia emocional, el cociente intelectual y el rendimiento académico.

	1	2	3	4	5	6	7
1	1						
2	.19**	1					
3	.04	.45**	1				
4	.27**	.43**	.21**	1			
5	.05	.57**	.49**	.50**	1		
6	.28**	.40**	.38**	.43**	.44**	1	
7	.25**	.58**	.42**	.87**	.80**	.70**	1

las subescalas del TMMS-24, como entre las subescalas que componen la prueba de Schutte. Además, como era de esperar, todas las subescalas de la prueba del Schutte tienen una correlación bastante alta con la puntuación total.

Mientras que los coeficientes de correlación entre la puntuación total de la prueba de Schutte y las tres subescalas del TMMS-24 son positivos y estadísticamente significativos. Y lo mismo ocurre con las correlaciones entre las subescalas del TMMS-24 y el SSRI de Schutte, pues con excepción de la correlación entre atención emocional y regulación emocional todas las relaciones son estadísticamente significativas.

Por otra parte, destaca el hecho de que ninguno de los valores del coeficiente de correlación entre el CI y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados por el TMSS-24 y la prueba de Schutte, llegan a ser estadísticamente significativos. Lo mismo ocurre cuando se observan las correlaciones del cociente intelectual obtenido en la prueba de factor “g”

y el rendimiento. Contrariamente a lo que cabría esperar el CI tiene correlaciones muy bajas, cercanas a cero, con la nota media obtenida ($r = .08$).

Sin embargo, la calificación media obtenida mantiene correlaciones significativas con la mayoría de los aspectos de la inteligencia emocional considerados en este trabajo. Así, se produce una correlación significativa y de signo negativo entre la atención emocional y la calificación media obtenida en las asignaturas aprobadas ($r = -.20$); al parecer, una excesiva atención a nuestras emociones puede dificultar el rendimiento. Por el contrario, la claridad y comprensión de los sentimientos está relacionada positivamente con el rendimiento ($r = .16$), del mismo modo que lo hace la reparación o regulación emocional ($r = .17$). El factor de regulación emocional de la prueba de Schutte vuelve a estar correlacionado de forma significativa ($r = .23$) con la nota media.

Un paso más en el análisis de las relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es el cálculo de la

contribución de las variables relativas a la inteligencia emocional a la predicción / explicación del rendimiento, una vez que se mantiene constante el efecto de otras variables como la inteligencia.

En la tabla 2 se ofrece un resumen de los resultados del análisis de regresión jerárquica, empleando como predictores el cociente intelectual y las variables relativas a la inteligencia emocional, y como variable criterio la nota media obtenida.

Inicialmente se comprobaron los supuestos del análisis de regresión múltiple, de normalidad, linealidad y homogeneidad de la varianza, e independencia de los errores. A continuación se introdujo primero la variable cociente intelectual, que no llega a ser estadísticamente significativa ($F = 1.124$, $p = .291$). Sin embargo, la inclusión de la segunda variable, la atención emocional supone un cambio significativo en la varianza explicada ($F = 6.388$, $p = .013$). El

significado de esta relación se pone de manifiesto en un coeficiente de regresión negativo ($\beta = -.195$) que indica un efecto perjudicial de una mayor atención emocional sobre el rendimiento. Cuando en un tercer paso se introdujo la claridad de sentimientos se vuelve a producir un aumento significativo de la varianza explicada en el rendimiento ($F = 4.998$, $p = .027$), en este caso en sentido positivo. La inclusión sucesiva en los pasos cuarto y quinto, de las variables de reparación emocional y expresión emocional, no lleva a incrementos significativos. Sí que lo hace la introducción, en el paso sexto, de la variable regulación emocional de la prueba de Schutte, ($F = 4.390$, $p = .038$), cuya contribución tiene también signo positivo ($\beta = .228$). La habilidad de uso de las emociones no llega a aumentar el porcentaje de varianza explicada ($F = 0.447$, $p = .505$) en el rendimiento.

Tabla 2. Resumen del análisis de regresión de tipo jerárquico, tomando como criterio la calificación media.

Paso	Variables	R	ΔR^2	Cambio en F	Signification
1	8	.085	.007	1.124	.291
2	1	.217	.047	6.388	.013
3	2	.278	.030	4.998	.027
4	3	.296	.010	1.723	.191
5	4	.317	.013	2.087	.151
6	5	.355	.026	4.390	.038
7	6	.359	.003	0.447	.505

N= 250; Variables: 1= Atención emocional; 2= Claridad de sentimientos; 3= Reparación emocional; 4= Expresión emocional; 5= Regulación emocional; 6= Uso de las emociones; 7= Total Schutte; 8= Cociente intelectual

dos ponen claramente de manifiesto que no aparecen relaciones entre el cociente intelectual –CI- y las diferentes variables rela-

tivas a la inteligencia emocional; mientras que sí se producen relaciones significativas entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional y el rendimiento académico, incluso cuando se controla el efecto de la inteligencia psicométrica tradicional.

La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a la inteligencia emocional pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales. Esto está en línea con el hecho de que ambas medidas, la prueba TMMS- 24 y el SSRI de Schutte, proceden de un mismo modelo de evaluación de la inteligencia emocional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre, y Guil, 2004).

Por otra parte, la aparición de correlaciones prácticamente nulas, ninguna de ellas significativa, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio, indica la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002). Estos últimos autores encuentran un patrón de relaciones muy similar al que aparece en nuestro trabajo, con relaciones prácticamente nulas y negativas en algunos casos.

Contrariamente a lo esperado, no se produce ninguna relación significativa entre las variables relativas a la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI, y el rendimiento académico. Este resultado podría venir explicado por el hecho de que se trata de estudiantes universitarios, nivel educativo en el que dejan de aparecer en muchas ocasiones correlaciones entre inteligencia y rendimiento, debido, muy posiblemente a la restricción del rango que se produce en muestras seleccionadas de este

tipo. Podría ocurrir por tanto, que más allá de un cierto nivel intelectual, sean otros factores de tipo personal los que mantengan relaciones significativas con el logro académico.

Por otra parte, la contribución que hacen varias de las variables relativas a la inteligencia emocional a la predicción de las calificaciones académicas, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico, en línea con los trabajos de Schutte, Malouff, Hall et al., (1998), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al., (2002) y Vela (2004). En conjunto, estos resultados apuntan a la existencia de relaciones moderadas, aunque significativas, de los factores emocionales con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Aunque el desempeño profesional no esté predicho o explicado únicamente por estas competencias, las competencias socioemocionales parecen tener un poder explicativo más allá de otras variables como la inteligencia (Caruso y Wolfe, 2001; Caruso y Salovey, 2005; Goleman, 1998, 2001). Estas competencias tienen también su efecto sobre otros aspectos importantes de la carrera profesional como la inserción laboral o la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Hettich, 2000).

Parece por tanto conveniente la identificación e incorporación a los currículos universitarios de las competencias socioemocionales directa o indirectamente relacionadas con el logro académico y profesional (Ayers y Stone, 1999; Boyatzis, et al. 2001; Echeverría, 2002; Fallows y Steven, 2000; Goetz, Frenzel, Pekrun, and Hall, 2005).

Artículo recibido: 07-02-2006
aceptado: 20-10-2006

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>
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and individual differences. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.
- 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., 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/MSCIEIT.html>.
- Caruso, D., y Salovey P. (2005). El directivo emocionalmente inteligente. *La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga: Al-gaba.
- Caruso, D.R., y 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.
- Cattell R.B., & Cattell A.K.S. (1977). *Manual del Factor "g", Escalas 2 y 3*. Madrid: TEA Ediciones.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- 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.
- Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. Vol. 65(9-B) 2005, 4811.
- Dulewicz, V., Higgs, M., & Slaski, M. (2003). Measuring emotional intelligence: content, construct and criterion-related validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-420.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-42.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004,a). Inteligencia Emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004,b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M y Guil (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2004, vol 36 (2), 209-228.
- 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. 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. y Ramos Díaz, N. (2002). Evaluando la inteligencia emocional. En P. Fernández-Berrocal y N. Ramos (Eds), *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

- Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., Nuñez I. (2005). La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social (Vol 5, pp.351-357).
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Pekrun, R., & Hall, N (2005). Emotional intelligence in the context of learning and achievement. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook* (pp. 233-253). Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-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.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.
- Mayer, J., Caruso, DR. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
- 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, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mestre, J.M., Guil, M.R., y Gil-Olarte, P. (2004). *Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria*. R.E.M.E. [On line], 7(16). Disponible en <http://reme.uji.es/numerosanteriores> [21 Febrero 2006].
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J. y Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163-172.
- Pérez J.P., Petrides K.V. y Furnham A (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An Internacional Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Ramos, N. S., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Manuscrito remitido para publicación*.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books.
- Schmidt, F.L., & Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-274.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- 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. (2004). *Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium*. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.
- 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., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125.
- Vela, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Vol 64(11-A) 2004, 3978.
- Zeidner, M., Roberts, R.D., & Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- 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.