

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teresa POZO RICO, Valeriu OSTAFII, Raquel GILAR CORBI**

Universidad de Alicante

**Universitatea Liberă Internațională din Moldova*

Las demandas de un mundo globalizado requieren universidades capaces de formar a estudiantes con un potencial desempeño profesional. Se buscan nuevas maneras de preparar a los universitarios para lograr una exitosa inserción laboral. De hecho, la misión de la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) es contribuir al mantenimiento y mejora de la calidad de la educación superior europea con un alto nivel de excelencia. Con el fin de conseguir este objetivo, este estudio toma la competencia emocional como factor importante del éxito entre los estudiantes universitarios. La inteligencia emocional implica dos competencias importantes para alcanzar el éxito profesional: (1) la capacidad de reconocer sus propios sentimientos y emociones de los demás; (2) la capacidad de utilizar esa información para resolver los conflictos y mejorar la socialización. Por lo tanto, el trabajo de los valores, la multiculturalidad y el desarrollo de competencias sociomocionales podría ser integrado en el currículum académico puesto que se considera un facilitador del éxito. Una gran cantidad de expertos creen que la inteligencia emocional se debe promover en la universidad no sólo de forma puntual, sino de una manera holística.

Palabras-clave: *multiculturalidad, valores, competencia socioemocional, Educación Superior Europea, rendimiento académico, éxito profesional.*

EVALUAREA COMPETENȚEI EMOȚIONALE A STUDENȚILOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Cerințele unei lumi globalizate rezidă în necesitatea de a dispune de niște universități în stare să formeze specialiști de înaltă performanță profesională. Se caută noi forme de a pregăti studenții în vederea atingerii unei inserțiuni cât mai reușite a lor în câmpul muncii. De fapt, misiunea Asociației Europene pentru Asigurarea Calității în Învățământul Superior (ENQA) este de a contribui la menținerea și îmbunătățirea calității învățământului superior european, printr-un înalt nivel de excelență. Întru atingerea acestui obiectiv, prezentul studiu pornește de la competența emoțională ca factor important al succesului printre studenții universitari. Inteligența emoțională atrage după sine două competențe importante, pentru a obține succes în carieră: (1) abilitatea de a recunoaște propriile sentimente și emoțiile celorlalți și (2) capacitatea de a utiliza informația respectivă în vederea soluționării conflictelor și îmbunătățirii socializării. Prin urmare, lucrul cu valorile, multiculturalitatea, dezvoltarea competențelor socioemoționale ar putea fi incluse în curriculumul universitar, fiind considerate pe bună seamă drept factori ce facilitează succesul. O parte importantă dintre experți consideră că inteligența emoțională trebuie promovată în cadrul universității nu doar de la caz la caz, ci într-o manieră holistică.

Cuvinte-cheie: *multiculturalitate, valori, competență socioemoțională, învățământ superior european, randament academic, succes profesional.*

ASSESSING STUDENTS' EMOTIONAL COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION

The expanding globalised workforce requires universities to train students in order to improve their job performance. Educators are looking for new ways to prepare students to join properly the professional world. In fact, the mission of the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) is to contribute significantly to the maintenance and enhancement of the quality of European higher education at a high level. In order to get this aim, this study examines emotional competence as an important skill of academic and career success among university students. Emotional intelligence involves two important competencies to make career successful: (1) the ability to recognise their own feelings and other people's feelings and emotions, as well; (2) the ability to use that information to resolve conflicts, problems, and improve interactions with other people. Therefore, the social and emotional skills should be integrated in academic curriculum because emotional well-being is considered a predictor of success in personal and professional life. A lot of educational experts believe that emotional intelligence should be promoted at the university not only as a subject, perhaps like a holistic manner.

Keywords: *social and emotional skills, European higher education, academic achievement, career success.*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el número de investigaciones que evidencian la importancia de la inclusión formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor (Castejón, Gilar, y Pérez, 2009; Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Además, la atención sobre el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una efectiva incorporación plena al mundo laboral y para un desarrollo holista de las potenciales del alumnado universitario resulta de gran interés y la comunidad científica muestra un creciente compromiso (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Castejón Costa y Gilar Corbí, 2005).

De hecho, ya sea porque se evidencia un impacto positivo de la competencia socioemocional en el rendimiento académico (Castejón et al., 2004; Mayer, Roberts y Barsade, 2008;), en la exitosa inserción laboral y el rendimiento profesional (Goleman, 1995, De Haro, Castejón y Gilar, 2013) o en el nivel de bienestar, las consideraciones en todos los casos son que la apuesta por la mejora de esta competencia desde las universidades es muy beneficiosa para el desarrollo integral del alumnado.

No obstante, la inteligencia emocional es un constructo complejo. Fue definida por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual".

Cinco años después, Goleman popularizó el término con varias de sus publicaciones líderes en ventas (Goleman, 1995). Realizó un tratamiento de la competencia emocional y socioemocional con unas connotaciones muy prácticas y que fueron acogidas por interés por la comunidad científica y por el público en general.

Esto fue debido en parte por el agotamiento al que se había llegado con la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento, así como por mal uso de los instrumentos de medición de este constructo utilizados como único indicador para tomar importantes decisiones de corte pedagógico.

Paralelamente, la concepción inicial de Mayer y Salovey se define, junto a las aportaciones de Caruso, como "la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones"(Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

La clave de esta concepción estriba en que se considera la inteligencia emocional como una manifestación más de la inteligencia general y, por tanto, como una habilidad mental con posibilidades para ser entrenada, formada y educada (Mayer y Ciarrochi, 2006 y Sternberg et al., 2000).

Por estas razones, actualmente se concibe la importancia de la competencia emocional como clave en el razonamiento y comprensión de las emociones y el uso de mismas para mejorar el pensamiento y rendimiento (Mayer, Salovey y Caruso, 2008; Gilar, 2003; Castejón et al., 2010; Pérez et al, 2012), la inserción laboral (De Haro, Castejón y Gilar, 2013, Pertegal-Felices, Castejón-Costa; Jimeno-Morenilla, 2013), la salud y bienestar y las probabilidades de éxito en la vida.

Dado el interés de la comunidad científica por esta área de estudio y sus implicaciones en la esfera académica, laboral y personal, existe un gran número de producciones científicas que pretenden determinar la validez predictiva de la competencia emocional y el modo en que ésta debe ser medida. De hecho, las investigaciones en esta línea no son concluyentes. Algunos autores señalan que no obtienen evidencias del nivel de inteligencia emocional como predictor de la habilidad cognitiva. Sin embargo, otros autores postulan desde hace varias décadas que la construcción de la inteligencia emocional se ve limitada por las propiedades de medición de sus pruebas.

Desde mediados de siglo se acepta que las diferencias individuales en rendimiento académico obedecen a tres tipos de factores: los intelectuales, los de aptitud para el estudio y los de personalidad. Ahora bien, los factores exclusivamente intelectuales y aptitudinales son pobres predictores del rendimiento académico a largo plazo y del éxito laboral (Pérez, 2013). De hecho, los factores exclusivamente intelectuales explican únicamente un 25% en la varianza del rendimiento académico.

Ciertamente, el rendimiento es un objetivo presente en todo momento en estos estudios. Se convierte en el sentido que guía la excelencia educativa. Se pretende que el rendimiento evidencie la calidad de la formación recibida por el alumnado y que la evaluación que se realice del mismo sea favorable. No obstante, más allá de los intereses sobre la muestra del rendimiento como un símbolo inequívoco de la calidad de la enseñanza, lo más importante es garantizar la enseñanza de competencias que preparen para la vida (Castejón y Gilar, 2005).

Por estas razones, los currículums universitarios centrados en la adquisición de los conocimientos desde cada área son necesarios, pero no suficientes. De hecho, por sí mismos, no preparan para la complejidad de las exigencias que el alumnado tendrá que responder a nivel profesional y, mucho menos, a un nivel personal.

Por tanto, la línea de trabajo de este estudio es clara: ¿se puede llevar a cabo la inclusión de programas de desarrollo y fortalecimiento de las competencias socioemocionales, multiculturalidad y trabajo en valores en

el ámbito universitario?, ¿debe ser éste uno de los objetivos prioritarios en la definición curricular en los distintos grados propios del EEES? y, quizá lo más importante, ¿la inversión en esta formación de destrezas para la vida tiene una relación positiva con el éxito académico, en la inserción laboral y en el bienestar personal?

Hasta la fecha las evidencias obtenidas desde el departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante apuntan a una respuesta afirmativa de los interrogantes planteados en distintos puntos clave: en primer lugar, la importancia de factores distintos a la inteligencia general, para el logro de un mayor rendimiento académico en el ámbito universitario. (Castejón y Martínez, 2001; Castejón, Prieto, Gilar y Pérez, 2004; Sternberg, Castejón y Prieto; 2008). En segundo lugar, la independencia de los diferentes aspectos de la inteligencia analítica, creativa y práctica (Sternberg y Castejón, 2000; Castejón, Gilar y Pérez; 2008). En tercer lugar, el análisis de los factores implicados en el rendimiento académico mediante técnicas de análisis de relaciones causales como los sistemas de ecuaciones estructurales (Sampascual, Navas y Castejón, 1994; Castejón, Navas y Sampascual, 1996; Castejón y Vera, 1996; Castejón y Pérez; 1998; Castejón, Navas y Sampascual; 1998; Castejón y Gilar; 2006). Por último, la integración de las inteligencias académica, emocional, social y práctica (Castejón, Gilar y Pérez; 2007; Pérez y Castejón, 2007; Castejón, Gilar y Pérez, 2009) y el desarrollo de perfiles de competencias para la inserción laboral (De Haro; Castejón y Gilar, 2013; Pertegal, Castejón y Jimeno, 2013).

En conclusión, el propósito del presente estudio es, por tanto, la inclusión de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales, trabajo en valores y multiculturalidad en el ámbito universitario. La hipótesis de partida es que resulta posible desarrollar dentro del currículum universitario esas habilidades y que esto puede favorecer la capacidad del alumnado universitario para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra total está compuesta por 289 estudiantes que cursan diferentes titulaciones en cinco universidades moldavas (Universitatea Libera Internationala din Moldavia, Universitatea de Studii Politice si Economice Europene, Universitatea Pedagogica de Stat "Ion Creanga", Universitatea de Stat din Moldavia y Academia de Studii Economice din Moldavia) y dos universidades rumanas (Universitatea din București y Universitatea de Vest din Timișoara).

2.2. Medida

La prueba utilizada en el estudio fue el TMMS-24 (24 ítems) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004)

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. Concretamente, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

De hecho, el TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional.

El coeficiente de consistencia interna para la muestra del presente estudio fue, en primer lugar, para el factor de "Atención emocional" $\alpha = .821$; en segundo lugar, para el factor de "Claridad Emocional" $\alpha = .862$ y, por último, para el factor de "Reparación emocional" $\alpha = .842$.

2.3. Procedimiento

Se ha adoptado un diseño cuasi-experimental "con grupo control no equivalente", midiendo las competencias socioemocionales con el instrumento reseñado, antes y después de la intervención en ambos grupos.

Este diseño es el apropiado cuando el experimentador no puede asignar al azar a los sujetos al grupo experimental y al grupo control, como es el caso que nos ocupa, ya que los sujetos se encuentran agrupados de forma natural en las clases y la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

En esta línea de trabajo, los estudiantes universitarios fueron, en primer lugar, informados convenientemente de la investigación y se solicitó su consentimiento mediante un documento que fue firmado por cada uno de los participantes.

Posteriormente, se dio acceso a cada estudiante a la plataforma digital moodle. El instrumento fue administrado en papel o en formato virtual, en función de las demandas de cada universidad.

A continuación, el grupo control (144 alumnos) cumplimentó el cuestionario en dos momentos temporales (octubre y diciembre). Por otra parte, el grupo experimental (145 alumnos) realizó el cuestionario en los mismos momentos y, además, trabajaron específicamente competencias sociomocionales, multiculturalidad y valores a través de una formación específica.

2.4. Diseño y análisis de datos

Se han comparado entre sí los dos grupos que han recibido intervenciones distintas, por lo que el factor o variable independiente ha sido la pertenencia a uno u otro grupo (el tipo de intervención) y la variable criterio o dependiente ha sido la puntuación de los sujetos en el instrumento de medida.

Por otra parte, para analizar el efecto del programa, se ha empleado el MLG (Modelo Lineal General) de Medidas Repetidas, el cual analiza grupos de variables dependientes relacionadas que representan diferentes medidas del mismo atributo.

Este análisis permite definir uno o varios factores intra-sujetos para utilizarlos en MLG de Medidas repetidas. A través de este procedimiento se realiza un análisis de varianza multivariado (MANOVA) y un análisis de varianza -ANOVA- univariado, de medidas repetidas, en el que las medidas de las variables dependientes se tratan como variables medidas dentro de los mismos sujetos, y los grupos actúan como variables entre sujetos.

También se realizan gráficos de las interacciones, representado gráficamente las diferencias obtenidas por los grupos experimental y control en las situaciones pretest y postest para observar el sentido de las diferencias.

Por último, se realiza, así mismo, una comparación de medias para analizar si existen diferencias significativas en el rendimiento del grupo experimental y el control.

Para finalizar, todos los análisis estadísticos se han llevado a cabo con el programa SPSS (versión 21.0).

3. RESULTADOS

En primer lugar, se analizó si existían diferencias en el nivel de competencia socioemocional medida a través de los instrumentos mencionados en los dos grupos, antes de la intervención.

Para contestar esta pregunta se realizó un contraste de medias para muestras independientes (Tabla 1).

Los resultados muestran que no hay diferencias significativas en la variable estudiada entre ambos grupos en la fase pretest.

Tabla 1

Contraste de medias. Prueba T para muestras independientes: Grupo Experimental y Grupo Control. Fase pretest

	Prueba de muestras independientes								
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PRECLARIDAD	,945	,332	-,214	287	,830	-,142	,664	-1,450	1,165

A continuación, se utilizó el modelo lineal general de medidas repetidas para evaluar las diferencias en los grupos control y experimental después del tratamiento.

Como se puede apreciar, se muestran los resultados significativos obtenidos para el factor de "claridad de emociones" evaluado a través del TMMS-24 (Tabla 2). Por tanto, la creencia de los participantes del grupo experimental sobre la identificación de sus propias emociones es mayor una vez cumplimentado el programa de intervención (Figura). Sin embargo, en el grupo control, esa creencia sobre su propia destreza para identificar con claridad sus emociones desciende cuando el TMMS-24 vuelve a ser administrado en diciembre.

Tabla 2

**Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones.
Grupo Experimental y Control. Fase postest**

		Contrastes multivariados ^a							
Efecto		Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado o parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^c
factor1	Traza de Pillai	,001	,428 ^b	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Lambda de Wilks	,999	,428 ^b	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Traza de Hotelling	,001	,428 ^b	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
	Raíz mayor de Roy	,001	,428 ^b	1,000	287,000	,514	,001	,428	,100
factor1 * CONTROL1 EXPERIMENTAL 2	Traza de Pillai	,043	12,766 ^b	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Lambda de Wilks	,957	12,766 ^b	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Traza de Hotelling	,044	12,766 ^b	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945
	Raíz mayor de Roy	,044	12,766 ^b	1,000	287,000	,000	,043	12,766	,945

a. Diseño: Intersección + CONTROL1EXPERIMENTAL2

Diseño intra-sujetos: factor1

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = ,05

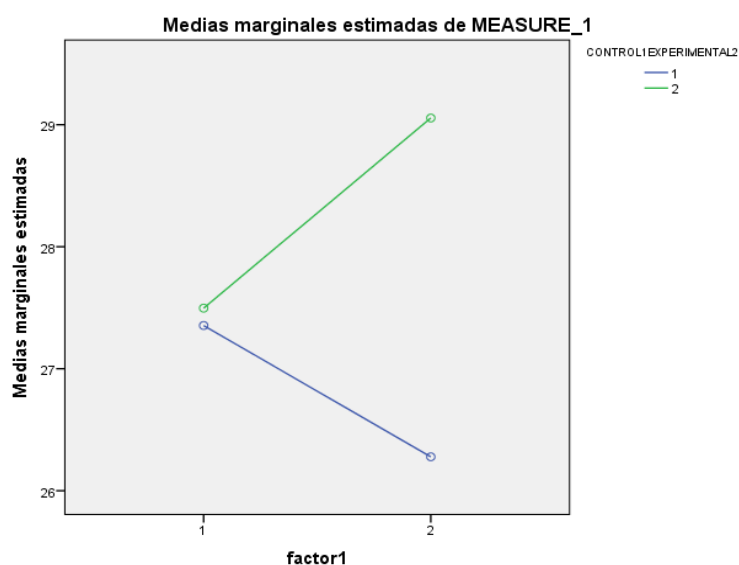


Figura. Medidas repetidas TMMS-24. Factor Claridad de Emociones.
Grupo Experimental y Grupo Control. Fase postest.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue crear un programa de intervención para incluir en la formación de nuestros universitarios el desarrollo de competencias socioemocionales, el trabajo en valores y la multiculturalidad. Muchas han sido las investigaciones previas en esta misma línea que evidencian la importancia de la inclusión de formación socioemocional específica en la Educación Superior. La universidad está comprometida con el desarrollo integral de su alumnado y pretende ofrecerle los estímulos apropiados para que pueda adquirir los conocimientos necesarios y ponerlos en acción para resolver los problemas reales que se va encontrar en su desempeño profesional.

Por tanto, a través de esta investigación se muestra una manera de trabajar las competencias socioemocionales, la multiculturalidad y los valores del alumnado mediante la convergencia de escenarios convencionales de enseñanza y la formación a través una plataforma virtual.

Los resultados evidencian que el factor de claridad emocional (medido a través del TMMS-24) mejora en el grupo experimental tras la intervención. Sin embargo, en el grupo control empeora. Esto podría estar motivado porque el momento de evaluación posttest coincidió con la época de exámenes. Es significativo que, ante el estresor de la evaluación académica, el grupo experimental mejora su claridad emocional incluso en ese momento temporal de máximo reto académico, mientras que el grupo control empeora significativamente.

Ahora bien, es necesario comentar entre las limitaciones del estudio que hay varias variables que pueden estar influyendo o condicionando los resultados obtenidos. Entre ellas, destacan las siguientes:

- Cada alumno trabaja la asignatura con un grupo de referencia, con su grupo de clase. Las interacciones entre el alumnado pueden variar de un grupo a otro significativamente. El grado de cohesión, el clima y las redes de apoyo que se dan en las diferentes clases pueden dar lugar a diferentes grados de interiorización de los contenidos planteados por el programa.
- Por último, la variable más determinante de todas es que la recogida de datos en la fase pretest se realizó en un momento en el que el alumnado comenzaba el año académico, con energías renovadas después del periodo vacacional estival y en un estado ideal de calma y muy pocas presiones de tipo académico. Sin embargo, la recogida de datos en la fase posttest se ha llevado a cabo en la época de exámenes, con el alumnado sobredimensionado por las múltiples demandas de las asignaturas.

Es decir, en un momento académico crucial y de grandes tensiones como es la recta final del primer cuatrimestre en la universidad. Estos dos momentos temporales de recogida de la muestra condicionan sobremanera los resultados obtenidos.

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

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

Por otra parte, y en cuanto a las propuestas de mejora, se considera necesario asumir que una investigación de este tipo supone un diseño cuasi-experimental. Cabe aceptar que no se puede asignar al azar a los sujetos al grupo de trabajo puesto que los alumnos se encuentran ya agrupados previamente de forma natural en las clases. Esto supone que la intervención se realiza sobre el grupo, aunque los instrumentos de medida se apliquen de manera individualizada.

Este procedimiento puede influir en los resultados por las diferencias posibles entre el clima del aula, los vínculos entre el alumnado de cada clase, etc. Se propone controlar y aislar al máximo la influencia de este tipo de condicionantes.

Por último, la continuidad del estudio se puede proyectar en los siguientes términos: La investigación realizada está motivada por unas grandes dosis de ilusión y de compromiso con la mejora continua y la búsqueda de la excelencia en la educación universitaria.

Tal y como se ha expuesto, numerosos estudios evidencian la necesidad de ofrecer una formación integral que permita adquirir los contenidos y procedimientos propios de cada grado universitario (como hasta ahora),

pero también las actitudes resilientes, la gestión emocional de las situaciones, la multiculturalidad, los valores y la elevada ética y honestidad personal y profesional.

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

Por estas razones, se considera necesaria la continuidad de investigaciones en esta línea puesto que las evidencias sobre la necesidad de dar cabida a la educación integral en el marco europeo de Educación Superior es una realidad.

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

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

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

En último lugar, y en cuanto a las conclusiones más significativas del presente estudio, cabe destacar que el trabajo de los valores y la multiculturalidad a través del desarrollo de competencias sociomemocionales desde el currículum universitario es un excelente estímulo para el exitoso desempeño docente futuro, un facilitador del rendimiento académico y un alentador del desarrollo sociomocional.

Por tanto, la inclusión de programas que permitan desarrollar dichas competencias desde el entorno universitario es un reto y una inversión en valor añadido. Líneas de investigación futuras podrían concretar en mayor medida el impacto que esta formación tiene para el desarrollo integral del alumnado universitario y su éxito en las diferentes esferas de la vida.

Bibliografía:

1. CASTEJÓN COSTA, J.L., GILAR CORBÍ, R. Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. En: *Revista de psicología y educación*, 2005, no1(2), p.137-152.
2. CASTEJÓN, J.L., GILAR, R., y PÉREZ, A.M. El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo. En: *Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2007, no 60 (1), p.149-166.
3. CASTEJON, J.L., PEREZ, A.M., y GILAR, R. Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? En: *Intelligence*, 2010, no 38(5), p.481-496. <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289610000899>>.
4. CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D., PÉREZ, A.M., y GILAR, R. El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. En: *Psicothema*, 2004, no 16(4), p.600-605. <<http://www.psicothema.com/pdf/3038.pdf>>.
5. CASTEJÓN, J.L., CANTERO, P., PÉREZ, N. Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. En: *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 2008, no 6(2), p.145-161. <<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267>>.
6. DE HARO, J.M., CASTEJÓN, J.L., y GILAR, R. General mental ability as moderator of personality traits as predictors of early career success. In: *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 2013, p.171-180. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39398/3/2013_De-Haro_etal_JVB.pdf>.
7. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books, 1995. <<http://www.danielgoleman.info/topics/emotional-intelligence/>>.
8. MAYER, J.D., SALOVEY, P. The intelligence of emotional intelligence. En: *Intelligence*, 1993, no 17(4), p.433-442. <http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1993%20Editorial%20on%20EI%20in%20Intelligence.pdf>.
9. MAYER, J.D., SALOVEY, P., CARUSO, D.R. y SITAREMOS, G. Measuring emotional intelligence with the MSCEIT. En: *Emotion*, 2003, no 3(1), p.97-105. <http://unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI2003MSCMSCEITEmotion.pdf>.
10. MAYER, J.D., ROBERTS, R.D., y BARSADE, S.G. Human Abilities: Emotional Intelligence. En: *Annual Review of Psychology*, 2008, no 59, p.507-536. <<http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>>.
11. MIÑANO, P., CASTEJÓN, J.L., y GILAR, R. An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. En: *The Spanish journal of psychology*, 2012, no 15(01), p.48-60.

12. PÉREZ, N. y CASTEJÓN, J.L. La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. En: *Ansiedad y estrés*, 2007, no 13(1), p.119-129.
<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf>.
13. PERTEGAL-FELICES, M.L., CASTEJÓN-COSTA, J.L., y JIMENO-MORENILLA, A. Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. In: *Studies in Higher Education*, 2013, p.1-17.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2013.777410#.VL7PD3ve_Yg>.
14. STERNBERG, R.J., CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D., HAUTAMÄKI, J., y GRIGORENKO, E. Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. In: *European Journal of Psychological Assessment*, 2001, no 17, p.1-16.
<http://www.researchgate.net/publication/232591655_Confirmatory_factor_analysis_of_the_Sternberg_Triarchic_Abilities_Test_in_three_international_samples_An_empirical_test_of_the_triarchic_theory_of_intelligence>.
15. STERNBERG, R.J., PRIETO, M.D., y CASTEJÓN, J.L. Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. En: *Psicothema*, 2000, no 12(4), p.642-647.
<http://www.psicothema.com/pdf/384.pdf>

Prezentat la 29.01.2015