

VALIDACIÓN DEL “INVENTARIO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES —IMPORTANCIA Y PRESENCIA—” (ICS-I; ICS-P) EN ESTUDIANTES DE CICLOS FORMATIVOS Y DE UNIVERSIDAD

VALIDATION OF THE “INVENTORY OF SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCES —IMPORTANCE AND TRAINING TOOL—” (ICS-I; ICS-T) IN STUDENTS OF VOCATIONAL TRAINING AND UNIVERSITY

*Elvira Repetto Talavera**, *Sonia G. Beltrán Campos***,
*Arancha Garay-Gordovil Casanova**** y *Mario Pena Garrido*****

RESUMEN

El objetivo del estudio reside en diseñar un Inventario construido “ad hoc” de Competencias Socio-emocionales (ICS-I; ICS-P) con el doble objetivo de identificar, por un lado, la importancia que dichas competencias tienen para el desarrollo profesional de los estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad y, por otro, la presencia que dichas competencias han tenido en sus planes de formación. Los resultados obtenidos garantizan la validez y fiabilidad del Inventario “ICS-I; ICS-P” a la vez que permiten detectar algunas discrepancias entre ambos grupos de estudiantes.

* *Elvira Repetto Talavera*, Catedrática y Profesora Emérita en la UNED del Departamento MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Responsable del Proyecto “Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas”. E-mail: erepetto@edu.uned.es.

** *Sonia G. Beltrán Campos*, Profesora Ayudante en la UNED del Departamento MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Investigadora en varios proyectos de investigación en orientación. E-mail: sbeltran@edu.uned.es.

*** *Arancha Garay-Gordovil Casanova*, disfruta de una Beca de Investigación F.P.I. dentro el Proyecto “Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas” en la UNED. Email: i-d.competencias@edu.uned.es.

**** *Mario Pena Garrido*. Becario en la UNED del Departamento MIDE II (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica). Investigador en temas relacionados con las competencias socioemocionales. E-mail: mpeña@edu.uned.es.

Palabras clave: competencias, competencias emocionales, competencias sociales, validación inventario de competencias, importancia y presencia de las competencias socio-emocionales.

ABSTRACT

The goal of the study resides in designing an Inventory of Emotional and Social Competences (ICS-I; ICS-P). This instrument allows to identify, on the one hand, the importance that these competencies have for the professional development of the students of Vocational Training and University, and the other if this competencies are present in their curriculum. The results guarantee the validity and reliability of the Inventory “ICS-I; ICS-P” at the same time that allow to identify differences between both group of students.

Key words: Competencies, social competencies, emotional competencies, validation of socio-emotional competencies inventory, importance & presence of socio-emotional competencies.

Introducción

La inmediata implantación a nivel europeo de planes de formación basados en competencias origina el proyecto de investigación “Orientación y desarrollo de competencias socio-emocionales a través de las prácticas en la empresa”, dirigido por Repetto¹, en el que este trabajo se integra.

El objeto de estudio de este trabajo es triple: primero, elaborar un inventario por medio del cual evaluar la *importancia* que tienen las competencias socio-emocionales en estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad así como evaluar el grado de *presencia* que dichas competencias tienen en sus respectivas ramas de formación; segundo, validar el inventario; y tercero, contrastar las posibles diferencias que pueda arrojar el contraste entre ambos grupos de población en las dimensiones de importancia y presencia de las competencias socio-emocionales. Por tanto, se define el término de competencia para posteriormente contextualizarlo en el ámbito socio-emocional.

Se entiende por *competencia* el resultado de poner en práctica el conocimiento, las actitudes y algunas características de la personalidad (Pereda y Berrocal, 2001) o bien, desde una concepción más genérica, como un grupo de procedimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para el desarrollo de una actividad eficiente (Bisquerra, 2000). Para otros autores, (Repetto, 2006) el término implica cinco niveles de funcionamiento humano: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y ser capaz de hacer. En definitiva, representan una combinación de atributos que describen el grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (Tunning Educational Structures in Europe, 2003).

Para contextualizar el concepto de *competencia socio-emocional* se precisa aludir a los constructos de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) y de Inteligencia Emocional (Bar-On, 1997; Goleman, 1995 y 1998; Mayer y Salovey, 1990); pudiéndose definir como el conjunto de conductas de contenido emocional y social, transferibles a diferentes contextos

¹ El presente artículo forma parte de la investigación “Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas”², dirigida por la Dra. Elvira Repetto, Catedrática de Orientación Educativa de la UNED, en colaboración con otras universidades, y que está inserta dentro del plan del Ministerio de Educación, de Investigación y Desarrollo Científico I+D 2004-2007. Referencia: SEJ2004 07648.

y situaciones laborales, que proporcionan calidad y eficacia en el desarrollo profesional del individuo que las posee.

De las diferentes taxonomías propuestas por los autores (Bar-On, 1997; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Saarni, 1999) se destacan cinco grandes competencias socio-emocionales claves para el éxito profesional: *autoconciencia emocional, autorregulación, empatía, motivación y competencias sociales*. A continuación se sintetizan cada una de ellas

Para Mayer y Salovey (1993) el *autoconocimiento emocional* es uno de los cinco dominios principales de la inteligencia emocional y la piedra angular de la misma. Es el paso previo para controlar nuestras emociones o conocer y comprender las emociones de los demás. Desde una posición positiva de las emociones como respuestas adaptativas que ayudan a los individuos a la consecución de sus objetivos (Grolnick, McMenamy y Kurowsky, 1999), la conceptualización de la *autorregulación* se centra actualmente en los beneficios adaptativos que genera ser capaz de ajustar el estado emocional. La *autorregulación emocional* hace referencia a la capacidad de manejar las emociones haciendo especial hincapié en la evitación de sentimientos prolongados de ansiedad o irritabilidad. Implica un proceso flexible, adaptativo y de carácter cognitivo-emocional que supone el manejo y control de la emoción y que incluye tanto la modulación y cese de emociones negativas como el inicio y mantenimiento de emociones positivas.

En cuanto a la *motivación*, se incardina en la perspectiva de Kleinginna y Kleiginna (1981), en la que se destaca la importancia de la dirección del comportamiento hacia metas. Esta última forma de entender la motivación incluye la capacidad de la persona para seleccionar objetivos que dirigen el comportamiento (Fernández-Abascal, 1997) aunque no proporciona por sí sola una comprensión de la motivación. Desde los modelos estructurales (Goleman, 1998 y McClelland, 1989) se entiende como orientación al logro o el deseo o la necesidad de realizar las cosas del mejor modo posible para obtener la propia satisfacción.

La *empatía* es el rasgo característico de las relaciones interpersonales exitosas. Desde una línea cognitiva se entiende como la comprensión cognitiva de la acción que toma o que entiende una persona de otras sin realmente experimentar un estado (Hogan, 1976; Repetto, 1977), de otra parte, se entiende como el despertar emocional o condolencia en la respuesta a las sensaciones o a las experiencias de otros (Mehrabian y de Epstein (1972). Hoy en día se acepta una postura ecléctica, entendiéndose como una reacción a la experiencia observada en el otro y que emplea componentes tanto cognitivos como emocionales (Davis, 1983; Thornton y Thornton, 1995).

Por último, desde las ciencias sociales y la psicología social, las *competencias sociales* se entienden como comportamientos que las personas muestran en situaciones de interacción social de forma hábil y como respuestas específicas a las exigencias que plantean dichas situaciones (Caballo, 1993; Gil y León, 1998; Sanz, Gil y García-Vera, 1998). Aunque no existe unanimidad en señalar las diferentes sub-competencias que la integran (Craczyk, 2000; Elias, 2003; Extremera y Berrocal, 2002 y Pascual y Cuadrado, 2001), se adapta, por ser la más representativa, la clasificación de Agulló, Remeseiro y Fernández (2000). En concreto, las competencias sociales se especifican en las de autoconciencia emocional, autorregulación, empatía, motivación y competencias sociales.

Metodología

Muestra

La muestra, extraída de forma incidental, proviene de la población que responde a jóvenes estudiantes entre 19 y 26 años de edad, en concreto, alumnos de Ciclos Formativos de grado medio y superior y estudiantes de Universidad en los últimos cursos de carrera, obteniéndose un total de 375 alumnos, de los cuales el 43% son hombres y el 57% mujeres.

Instrumento

La elaboración del inventario de competencias socio-emocionales se realiza durante el curso académico 2004/2005. Entre los meses de septiembre a marzo se lleva a cabo una primera revisión teórica a la vez que se analizan diferentes documentos y estudios publicados por la Cámara de Comercio y otros organismos oficiales sobre listados de competencias que requiere el mercado laboral. Tras revisar los currícula de las distintas familias profesionales de los Ciclos Formativos y de las Universidades de los profesores participantes en la investigación, se complementa con la revisión de las pruebas e instrumentos que existen para la evaluación de competencias socio-emocionales. Se concluye con un primer borrador del inventario decidiéndose emplear una escala tipo Likert entre un intervalo de 1 a 5, donde 1 indica el menor grado y 5 el mayor grado de importancia o de presencia, denominándose, respectivamente:

- a) **ICS-I**: evaluación de la importancia que se concede a las competencias socio-emocionales en el ejercicio de una profesión;
- b) **ICS-P**: evaluación de la presencia del desarrollo de esas mismas competencias en el proceso de formación de los estudiantes.

Finalmente, el inventario queda constituido por un total de 57 indicadores distribuyéndose como sigue: autoconciencia emocional (8 ítems); autorregulación emocional (8 ítems); motivación (10 ítems); empatía (8 ítems) y competencias sociales (23 ítems).

Se realizan tres tipos de análisis por medio del programa estadístico SPSS 12.0. En primer lugar, se obtiene el índice de consistencia interna del inventario tanto en su dimensión de importancia (ICS-I) como en presencia (ICS-P) a partir del Coeficiente de alfa de Cronbach. A continuación, se realiza un análisis factorial exploratorio también de ambas partes del inventario y en cada grupo competencial que lo forman. Por último, se hallan otras medidas estadísticas de diferenciación entre los estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad.

Resultados

Al analizar la **consistencia interna** del inventario **ICS-I** se obtiene un alfa de Cronbach de 0.950, por lo que se puede considerar un buen indicador de consistencia interna. En cada uno de los factores que lo forman se obtiene, en autoconciencia: 0.771; autorregulación: 0.781; motivación: 0.825; empatía: 0.918; y en competencias sociales: 0.907. Con relación a la fiabilidad total del inventario **ICS-P** el coeficiente alfa de Cronbach es de 0.983 el cual, al igual que en la anterior dimensión del inventario, se considera una muy alta consis-

cia interna. Con respecto a cada uno de los factores del inventario, obtenemos en autoconocimiento un alfa de 0.908, en autorregulación un valor de 0.909, en automotivación una puntuación de 0.917, en empatía un valor de 0.918 y, por último, en competencias sociales se obtiene el coeficiente más elevado con un valor de 0.961.

Para la exposición de los resultados del **análisis factorial** de nuevo se presenta en primer lugar los obtenidos en el ICS-I. para, a continuación, describir los del ICS-P. En el **ICS-I**, el primer componente, *autoconciencia*, se concreta en dos factores que explican el 52% de la varianza total. El primero de ellos, que podría equivaler a “autoconocimiento emocional” explica el 39% de la varianza y lo forman cinco ítems y, el segundo factor, que se podría denominar “actitud positiva personal” explica el 14% y lo constituyen tres ítems. El segundo componente, la *autorregulación*, forma en sí mismo un único factor y explica el 41% de la varianza. El tercer componente, la *motivación*, al igual que el primero, también consta de dos factores: el primero, denominado “automotivación”, explica el 40% de la varianza y está constituido por cinco ítems, y un segundo factor, denominado propiamente como “motivación intrínseca” lo forman cinco ítems que explican el 10% de la varianza. El cuarto componente, la *empatía*, explica un 50% de la varianza en un único factor. Por último, el componente de *competencias sociales* se distribuye en cuatro factores. El primero de ellos, que incluiría las dimensiones de “resolución de conflictos y asertividad” explica el 35% de la varianza y se constituye por seis ítems. El segundo factor, denominado “trabajo en equipo” explica el 7% de la varianza y lo forman seis ítems. El tercer factor, la “actitud ética y profesional” recibe el 6% de la varianza y lo forman seis ítems y, finalmente, el cuarto y último factor acumulan el 5% de la varianza y lo integran cinco ítems con la denominación de “liderazgo”.

En el **ICS-P**, es decir, referido al grado de presencia de formación que los alumnos detectan, se identifican ciertas variaciones en la agrupación de los factores con respecto a la anterior dimensión del inventario. El primer componente, *autoconciencia*, lo constituye un único factor que explica el 62% de la varianza. El segundo componente, la *autorregulación emocional* explica el 61% en un único factor. El tercero, *motivación*, explica el 58% de la varianza y el cuarto, *empatía*, el 63%. De todos ellos se desprende un único factor. Del quinto componente, las competencias sociales, se extraen dos factores: el primero, “trabajo en equipo”, explica el 57% de la varianza y consta de catorce ítems, y el segundo, denominado “resolución de conflictos” explica el 5% de la varianza y lo forman ocho ítems más.

Por último, al realizar un **contraste de diferencias** entre los estudiantes de Ciclos Formativos y los de Universidad y en el ICS-P, se detecta, con respecto al ICS-I, que los estudiantes de Universidad puntúan más alto en la percepción que tienen de la *importancia* de las competencias socio-emocionales para su desempeño laboral con respecto a los alumnos de Ciclos Formativos en cada una de las competencias socio-emocionales (tabla 1):

Para contrastar la significatividad de las diferencias detectadas se aplica una prueba t (tabla 2). Los resultados obtenidos confirman que existen diferencias significativas en la importancia que los estudiantes universitarios dotan a las competencias de *autorregulación* y *motivación* con una $p < .00$, y a la *empatía*, aunque ésta se acepta con una probabilidad inferior ($p < .05$), con respecto a los estudiantes de Ciclos Formativos.

En cuanto a la *presencia* de dichas competencias socio-emocionales en los planes de formación, tanto para los estudiantes de Ciclos Formativos y de Universidad se observa (tabla 3) que los estudiantes de Ciclos Formativos obtienen unas puntuaciones medias más al-

TABLA 1: Diferencias de medias Universidad —FP en ICS-I—.

	Sujeto	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
conocimportmedia	Alumno FP	278	4,1081	,53467	,03207
	Alumno Universidad	95	4,1538	,55130	,05656
regulimportmedia	Alumno FP	278	4,2137	,54787	,03286
	Alumno Universidad	95	4,4314	,42105	,04320
motivimportmedia	Alumno FP	278	4,1696	,53060	,03182
	Alumno Universidad	95	4,2905	,44317	,04547
emptimportmedia	Alumno FP	278	4,0672	,61974	,03717
	Alumno Universidad	95	4,3180	,56018	,05747
hhssimportmedia	Alumno FP	278	4,0762	,47997	,02879
	Alumno Universidad	95	4,1634	,48192	,04944

tas que los de Universidad en cada grupo competencial, es decir, los alumnos de Ciclos Formativos perciben una mayor formación en competencias socio-emocionales en comparación con los de Universidad.

Al comparar la percepción que tienen ambos grupos de estudiantes entre sí se identifican diferencias significativas en todas las competencias socio-emocionales (tabla 4) a favor de los alumnos de Ciclos Formativos. Estas diferencias se aceptan con una $p < .00$ en la competencia de *autoconciencia* y, con una $p < .05$ en el resto, esto es, en *autorregulación*, *motivación*, *empatía* y *competencias sociales*.

Tras exponer los análisis estadísticos pertinentes a continuación se discuten las conclusiones más relevantes siguiendo la misma secuencia en la que se han presentado los resultados.

Conclusiones

Se constata la consistencia interna del inventario, tanto en lo que concierne a la dimensión de la importancia de las competencias socio-emocionales (ICS-I) como a la presencia de las mismas durante la formación (ICS-P). En ambos casos, tanto en el ICS-I como en el ICS-P los valores globales del alfa arrojan una fiabilidad muy alta. Sin embargo, si se analiza la fiabilidad de cada una de las competencias socio-emocionales por separado se observa que la fiabilidad en la dimensión de importancia es ligeramente inferior en comparación con la dimensión de presencia.

Con relación a la estructura factorial del inventario, la distribución de factores en el ICS-I y en el ICS-P es similar en dos de sus componentes (autorregulación y empatía) y varía en el resto. En este sentido, en el ICS-P el porcentaje de varianza es mayor, tanto en autorregulación como en empatía, frente a lo que se desprende del ICS-I. También en el ICS-P se identifican como factores únicos e importantes la autoconciencia emocional y la motivación, y sólo en el caso de las competencias socio-emocionales se identifican dos grandes factores, siendo el más relevante el que hace referencia al “trabajo en equipo” (57%).

TABLA 2: Contraste de puntuaciones medias estudiantes de Universidad y Formación Profesional en ICS-I.

	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
conocimportmedia	,611	,435	-7,713	371	,477	-,04564	,06405	-,17159	,08030
regulimportmedia	10,123	,002	-3,532	371	,000	-,21773	,06164	-,33984	-,09653
motivimportmedia	7,175	,008	-1,995	371	,047	-,12091	,06059	-,24006	-,00176
emptimportmedia	5,062	,025	-3,488	371	,001	-,25083	,07192	-,39226	-,10941
hhssimportmedia	,011	,916	-1,528	371	,127	-,08723	,05710	-,19951	,02505

TABLA 3: Diferencias de medias Universidad —FP en ICS-P—.

	Sujeto	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
conocpresenmedia	Alumno FP	278	3,4335	,79539	,04770
	Alumno Universidad	95	2,9560	,96936	,09945
regulpresenmedia	Alumno FP	278	3,5771	,82422	,04943
	Alumno Universidad	95	3,1496	,96456	,09896
motivpresenmedia	Alumno FP	278	3,6358	,74292	,04456
	Alumno Universidad	95	3,2847	,90699	,09305
empatpresenmedia	Alumno FP	278	3,5794	,82107	,04924
	Alumno Universidad	95	3,3156	,96931	,09045
hhsspresenmedia	Alumno FP	278	3,5679	,73154	,04388
	Alumno Universidad	95	3,1732	,89463	,09179

Del análisis factorial realizado sobre el ICS-I y, como consecuencia de extraerse un mayor número de subfactores, se desprende la conclusión de que los estudiantes son capaces de discriminar o de matizar un mayor número de competencias socio-emocionales necesarias para su desarrollo profesional. De este modo, bajo la dimensión de “autoconciencia emocional”, se identifican dos dimensiones, una primera denominada propiamente como “autoconocimiento” la cual hace referencia al conocimiento que el estudiante tiene de sus propias emociones, y un segundo factor, “actitud positiva personal” que, aunque con un menor valor factorial, se estima que debería tenerse en cuenta para otras futuras investigaciones.

Por otra parte, el factor denominado “automotivación”, perteneciente a la dimensión de motivación, hace referencia a la capacidad personal de auto-motivarse, comportamiento propio de una motivación orientada al logro (McClelland, 1989). El segundo factor, “motivación intrínseca”, aunque con un porcentaje muy inferior, da pistas para indagar en otras fases de la investigación en la posibilidad de diferenciar las fuentes de la motivación (intrínseca-extrínseca) y su relación con la motivación en el ámbito emocional.

En el componente de competencias sociales se detecta el mayor número de subfactores, hasta cuatro, sin embargo, sólo “resolución de conflictos y asertividad” es el que ha obtenido un valor aceptable. Se atisba la identificación de un cuarto factor “actitud ética y profesional”, el cual, parece tener entidad por sí mismo al considerarse como una competencia social dentro del contexto laboral.

Con respecto a los resultados obtenidos al comparar la percepción que tienen los estudiantes de Ciclos Formativos y los de Universidad de la formación que reciben en competencias socio-emocionales, se desprende que los alumnos de Ciclos Formativos perciben que están más formados que sus compañeros de Universidad en las todas las competencias socio-emocionales (autoconciencia y autorregulación emocional, motivación, empatía y competencias sociales). De hecho, este resultado se constata con la realidad al contrastar los planes de formación entre unos y otros, de este modo, mientras los estudiantes de Ciclos Formativos se forman en competencias socio-emocionales por medio de asignaturas como “Formación y Orientación Laboral” y “Relaciones en el Entorno de Trabajo”, en los planes

TABLA 4: Contraste de puntuaciones medias estudiantes de Universidad y de F.P. en ICS-P.

	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
conocpresenmedia	8,369	,004	4,767	371	,000	,47748	,10017	,28051	,67445
			4,329	139,720	,000	,47748	,11030	,25940	,69556
regulpresenmedia	4,641	,032	4,173	371	,000	,42746	,10244	,22603	,62889
			3,864	143,727	,000	,42746	,11062	,20881	,64612
motivpresenmedia	6,280	,013	3,750	371	,000	,35107	,09361	,16699	,53516
			3,403	139,556	,001	,35107	,10317	,14709	,55506
empatpresenmedia	4,325	,038	2,578	371	,010	,26376	,10233	,06254	,46497
			2,377	142,834	,019	,26376	,11097	,04439	,48312
hhsspresenmedia	4,933	,027	4,279	371	,000	,39464	,09223	,21327	,57601
			3,879	139,395	,000	,39464	,10173	,19350	,59578

de formación de los estudiantes universitarios existe una laguna en dichos contenidos, lo cual, se confirma con la percepción que este grupo de estudiantes tiene al ejercer su profesión durante el periodo de prácticas.

Por otra parte, resulta indicativo cómo son los estudiantes universitarios los que puntúan más alto que los de Ciclos Formativos en la importancia que tiene la *autorregulación emocional, la motivación y la empatía* para su desarrollo laboral. La *autorregulación* fomenta la flexibilidad de la persona para adaptarse a distintos contextos y, en tanto en cuanto, es un mecanismo de afrontamiento adaptativo y un mecanismo preventivo del estrés. De otra parte, la *motivación*, en el ámbito profesional en general y de cara a la empleabilidad de estudiantes universitarios, permite a la persona generar un deseo de superación y de crecimiento, en concreto, promueve el interés, el compromiso y la iniciativa con las tareas que el estudiante emprende. Por último, la empatía es una competencia básica que se encuentra en la base de muchas ocupaciones, especialmente en aquellas que tienen que ver con el trato al público.

Por último, conviene destacar que la elaboración y validación del Inventario ICS motiva otro estudio posterior sobre las diferencias entre las dos dimensiones del mismo: la importancia y la presencia de cada una de las competencias consideradas. Si estas diferencias en las competencias socio-emocionales son relevantes deberán tenerse en cuenta al diseñar las intervenciones formativas de los estudiantes de hoy para que mañana sean profesionales eficaces.

Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Boyatzis, R.; Goleman, D. YRhee, K. (2000). “Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory”. In R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.
- Caballo, V. E. (1993): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, Siglo XXI.
- Campos, M.; Iraurgi, J.; Páez, D.; Velasco, V. (2004): “Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes. Un meta - análisis de 13 estudio.” en *Boletín de Psicología*, 82, pp. 25-44.
- Carranza, J. A.; Ato, E. (2004): “Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia” en *Anales de Psicología*, 20, nº 1, pp. 69-79.
- Extremera, P. N; Berrocal, P. (2004): “Medidas de evaluación de la inteligencia emocional”. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 2, 209-228.
- Extremera, P. N; Berrocal, P. (2001): “El Modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)”. En CEFASA, *Actas de las III Jornadas de innovación pedagógica “La inteligencia emocional”*. Granada, pp. 132-145.
- Extremera, P. N; Berrocal, P. (2004): “Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios” en *Clinica y Salud. Revista de psicología clínica y salud*. Vol. 15, 2º, pp. 117-137.
- García Sanz, M. (2003): “Entrenamiento en competencias” en *Encuentros en Psicología Social*, 1, 3, pp. 27-32.

- García Sanz, M. (2000): “Factores clave en el desarrollo de competencias”. En E. Agulló; C. Reme-seiro y A. Fernández (Eds.), *Psicología del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Gardner, H. (1983): *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México, Fondo de cultura económica.
- Gardner, H. (1999): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós. Transiciones.
- Goleman, D. (1995): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D. (1998): *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grolnick, W. S.; Mcmenammy, J. M.; Kurowski, C. O. (1999): *Emocional and self-regulation in infancy and toddlerhood*. Philadelphia.
- Güell, M.; Muñoz, J. (2000): *Desconócete a ti mismo*. Barcelona, Paidós.
- Herranz Benedía, E.; Tires Chavarriga, C. (2003): “Empatía” en *Anales: anuario del centro de la UNED de Calatayud*, nº 11, 2.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?”. In P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educatioonal implications*. New York: Basic.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1993). “The intelligence of emotional intelligence”. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Molero Moreno, C.; Saíz, E.; Esteban, C. (1998): “Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional” en *Revista latinoamericana de Psicología*, Volumen 30, nº 1, pp. 11-30.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2001): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez J. C.; Repetto, E. (2004). “Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional”. En E. Barberá y otros (eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica*. Valencia, AEDIT.
- Repetto, E. (2006). “Social and Emotional Competences: importance and training tool”. *Journal and Vocational Guidance* (en prensa).
- Repetto, E. (2003): “La competencia emocional y las intervenciones para su desarrollo”. En E. Repetto (ed.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- Repetto, E. (1977): *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*. Madrid, Morata.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990): “Emocional Intelligence” en *Imagination, cognition and personality*, 9, pp. 185-211.
- Sanz, J; Gil F.; García-Vera, Mª P. (1998): “Evaluación de las habilidades sociales”. En F. Gil y J. M. León (Comps), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Sebastián Capó, J. “Aproximación conceptual a la empatía” en *Revista de psicoterapia*, Vol. 15, nº 57.
- Skinner, E. A.; Edge, K.; Altman, J.; Sherwood, H. (2003): “Searching for the structure of coping: a review and critique category systems for classifying ways of coping” en *Pschochogycal Bulletin*, 129 (2), pp. 216-269.

Fecha de recepción: 09-05-05
Fecha de revisión: 10-09-06
Fecha de aceptación: 17-10-06