



DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María del Mar Souto Romero

Dipòsit Legal: T.190-2013

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

DEPARTAMENTO DE GESTIÓN DE EMPRESAS

TESIS DOCTORAL:

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.

MAR SOUTO ROMERO

DIRECTORA: DRA. TERESA TORRES CORONAS.

2012

FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA

TESIS DOCTORAL

DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA EDUCACION SUPERIOR:

Trabajo presentado por D^a M^a del Mar Souto Romero para optar al grado de Doctor de la Universitat Rovira I Virgili, bajo la dirección de la profesora Dr. TERESA TORRES CORONAS.

2012

***A la memoria de mis
padres, me habéis hecho el
regalo más grande: LA VIDA***

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de la suma de un esfuerzo colectivo de muchas personas durante un largo período de tiempo. Sin los apoyos personales y profesionales que he sentido de forma constante no hubiera sido posible la realización de esta tesis doctoral. Por ello, quiero comenzar agradeciendo profundamente a todas esas personas que me han dedicado de muy diversas formas e intensidades su atención.

A mi marido Mario, por estar a mi lado, por creer en mi, por su infinita paciencia, por su constante apoyo, por sus sabios consejos, su tiempo, sus esfuerzos, su comprensión, su “introspección”, su...

A MI HIJO RODRIGO, POR SER LA INSPIRACIÓN DE MI VIDA.

A mi familia, por confiar ciegamente personal y profesionalmente en mí, por no escatimar esfuerzos en mi desarrollo personal.

Principalmente a Mis Padres, por acompañarme en todos los momentos en los que los he necesitado, a mis queridos hermanos Olga, Gonzalo, Silvia y Carmen, los mejores compañeros de viaje que he podido tener, a mis abuelos, especialmente a Manuel, y Carmela excelentes docentes, a mis tíos, Begoña, Gema, Yaga, Marichin y, Conchita (que has dedicado tu vida, a enseñar), François y Juan Luis , a mis queridos cuñados Bea, David, Fran, Paolo , a mis primos, Patrick, Pili, Marcos, Héctor ,Yaga, Iría (y cónyuges) ,a mi ampliada familia, en especial a Marisa ,Carmen, Antonio, Angelines, a mis sobrinos, David, Mattia, Alberto, Alfonso, Celia, Yago, Florentine y Alexandre..

A todos los amigos que día a día me han ayudado en mi vida personal, sin vosotros no sería la persona que soy hoy. Gracias Sonia, Mónica, Belén, Chus, Sandra, Carlos, Bea, Raúl, Rosa, Ana Isabel, Ana, Oscar...

A todos los compañeros que me han asesorado en este trabajo... Arantxa, Toni, Jorge, Rocío, Leonor, Irene...

A todos y cada uno de los alumnos que he tenido en estos doce años en la URV, este trabajo también va dedicado a vosotros, me habéis enseñado a ser mejor docente.

Han sido tantas las personas que mi memoria me traicionaría en el intento de reflejarlos aquí uno por uno. Por ello, gracias a cualquiera que en cualquier momento y de cualquier forma me ayudó.

Uniendo el plano personal con el profesional quiero señalar la importancia en mi trabajo de EQUIPO SIETE CONSULTORES, iniciamos nuestra colaboración en el año 1998, y ya por entonces empezábamos a implantar el concepto de inteligencia emocional en las empresas.

Y por supuesto, quiero resaltar, el incondicional apoyo de la DRA TERESA TORRES CORONAS como directora de esta tesis, que además de prestarme su sabiduría en el ámbito científico me ha prestado también su confianza y apoyo personal comprometiéndose totalmente en el trabajo de dirección.

A todos, GRACIAS

ÍNDICE

Capítulo 1. De la motivación al diseño de la investigación	15
1. De la motivación de esta tesis doctoral	17
1.1. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior.....	17
2.2. Las competencias “tradicionales” en los nuevos grados	19
2.3. Las competencias emocionales: las grandes ausentes del EEES	25
2. De la definición del problema a las hipótesis de investigación.....	29
2.1. Las preguntas de la investigación	30
2.2. El objetivo general y los específicos.....	31
2.3. Hipótesis de la investigación y resultados previstos.....	32
3. De la metodología e itinerario de la investigación	34
Capítulo 2: Marco teórico-conceptual.....	39
1. Del concepto de competencia.....	41
1.1. El concepto de competencia en la literatura.....	41
1.1.1. El interés por mejorar el rendimiento en las organizaciones	41
1.1.2. Desarrollo: la proliferación de estudios y definiciones.....	43
1.2. La competencia en el ámbito educativo	47
2. Corrientes de competencias.....	52
2.1. Enfoque conductista, genérico y cognitivo	52
2.1.1. El enfoque conductista	52
2.1.2. El enfoque genérico.....	53
2.1.3. El enfoque cognitivo	53
2.2 El enfoque relacionado con el comportamiento: Estados Unidos.	54
2.3 El enfoque funcional: Inglaterra.....	57
2.4. Un enfoque multidimensional y holístico: Francia, Alemania y Austria.	58
3. Del concepto de competencia a la categorización de competencias.....	63
Capítulo 3: De las competencias emocionales.....	71
1. Una breve aproximación al concepto de emoción	73
1.1. La emoción como algo básico y universal	73
1.2. Las funciones de la emoción	81
1.2.1. Funciones adaptativas.....	81

1.2.2. Funciones sociales	83
1.2.3. Funciones motivacionales	83
2. El constructo de competencia emocional.....	85
3. Competencias emocionales e inteligencia emocional.....	93
4. Medir la competencia emocional	97
4.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey.....	98
4.2. El modelo mixto de las competencias emocionales de Goleman.....	100
4.3. El modelo mixto de la inteligencia emocional y social de Bar-On	102
4.4. El modelo mixto de inteligencia emocional de Petrides.....	104
4.5. Otros modelos complementarios	106
4.5.1. El modelo de Cooper y Sawaf.	106
4.5.2. El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla.....	107
4.5.3. El modelo de Matineaud y Engelhartn.....	108
4.5.4. El modelo de Elías, Tobías y Friedlander.....	108
4.5.5. El modelo de Rovira.	109
4.5.6. El modelo de Vallés y Vallés.	110
4.5.7. El modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonano	111
4.5.8. El modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales.....	111
4.5.9. El modelo de procesos de Barret y Gross.....	112
5. El desarrollo de instrumentos de medida.....	113
5.1. Instrumentos de habilidad.....	114
5.1.1. La prueba de MSCEIT-MEIS	115
5.2. Instrumentos de autoevaluación (autoinformes).....	116
5.2.1. El cuestionario EQ-i de Bar-on	116
5.2.2. La prueba ECI.....	117
5.2.3. El TEI-Que de Petrides y Furham.....	117
5.3. Otras escalas de medida rasgo	118
5.3.1. El TMMS: Trait Meta-Mood Scale.....	118
5.3.2. El SSRI: Schutte Self Report Inventory	118
5.3.3. El EISRS: Emotional Intelligence Self-Regulation Scale	119
5.3.4. EI-IPIP: Emotional Intelligence IPIP Scales.....	119
5.3.5. El DHEIQ: Emotional Intelligence Questionnaire.....	120
5.3.6. El SPTB: Sjöberg Personality Test Battery.....	120
5.3.7. El TEII: Tapia Emotional Intelligence Inventory	120
5.3.8. El WEIP: Workgroup Emotional Intelligence Profile	121

5.3.9. El SUEIT: Work-place Swinburne University Emotional Intelligence Test.....	121
5.3.10. El VEIS: Van de Zee Emotional Intelligence Scale.....	121
5.3.11. El WLEIS: Wong & Law Emotional Intelligence Scale.....	122
5.3.12. LEIQ: Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003)	123
5.4. Comparativa de los modelos: habilidades versus autoinforme	124
Capítulo 4. Presentación de resultados y discusión	131
1. Análisis del perfil competencial del mercado laboral	133
1.1. Planteamiento del problema	133
1.2. Metodología	136
1.2.1 Criterios de análisis	138
1.2.2. Selección de la fuente de información primaria	143
1.2.3. Registro y recogida de datos	145
1.3. Descripción y análisis de resultados.....	147
1.3.1 Habilidades sociales	148
1.3.2. Habilidades personales	152
1.4. Resumen de ideas.....	155
2. Competencias emocionales y empleabilidad	157
2.1. Planteamiento del problema	157
2.2. Metodología	160
2.2.1 Cuestionario IE	160
2.3. Análisis de resultados y discusión	162
2.3.1.Descripción de la población y muestra	162
2.4. Resumen de ideas.....	204
3. Análisis barreras cognitivas y actitudinales.....	205
3.1. Planteamiento del problema	205
3.2. Metodología	207
3.2.1. La necesidad de aplicar una metodología cualitativa	207
3.2.2. Teoría fundamentada o <i>grounded theory</i>	207
3.2.3. Selección y perfil de los participantes.....	208
3.3. Análisis discursivo	212
3.3.1. El EEES y el cambio hacia una educación basada en competencias.....	212
3.3.2. Experiencia o impresión sobre la educación basada en competencias	214
3.3.3. Actitudes o reacciones frente a una educación basada en competencias	215
3.3.4. Competencias. Implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado	216
3.3.5. Percepción sobre la educación basada en emociones	217

3.3.6. Actitudes o reacciones frente a una educación basada en emociones.....	218
3.3.7. Percepción en relación al aprendizaje basado en las emociones.....	219
3.3.8. Emociones. Implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado	219
3.4. Resumen de ideas.....	220
Capítulo 5: Conclusiones generales	223
1. Conclusiones y verificación de hipótesis	225
1.1. Principales aportaciones.....	225
1.2. Verificación de hipótesis.....	227
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	231
Fuentes bibliográficas.....	235
Anexo I. TEIQueSF.....	273
Anexo II. Cuestionario evaluación competencias para la empleabilidad.....	275
Anexo III. Cuestionario evaluación barreras a la educación basada en competencias.....	277

Capítulo 1. De la motivación al diseño de la investigación

En este primer capítulo determinamos el objeto de la Tesis, formulando de forma genérica el problema a investigar y una vez planteado el tema, pasaremos a hacer una acotación del mismo, justificando la necesidad de la investigación, así como los objetivos generales a alcanzar, las hipótesis y los principios metodológicos que han regido la elaboración de este trabajo.

1. De la motivación de esta tesis doctoral

1.1. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior

Para el hombre actual, la educación es un fin en sí mismo. Parece como si hubiera triunfado el *motto* de la Ilustración: *sapere aude* (“*atrévete a saber*”). La sociedad toma hoy la educación como piedra de toque de su propio nivel de civilización, e incluso de la capacidad para alcanzar objetivos que se han convertido en supremos tales como la prosperidad económica, el poder y el prestigio internacional. También se ve como un requisito imprescindible para que la sociedad se adapte a los retos de la economía, desarrolle sus conocimientos y sus recursos técnicos y haga valer su voz en el concierto de las naciones.

Entre los diferentes niveles educativos la educación superior suscita un interés especial pues se percibe como un elemento decisivo para que los individuos mejoren sus oportunidades en la vida. Según la definición del Convenio del consejo de Europa sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región Europea (Lisboa, 11.IV.1997)¹, la educación superior tiene cuatro metas principales: la preparación para el mercado laboral, la preparación para una vida como ciudadano activo en una sociedad democrática, el desarrollo personal, y el desarrollo y la mantención de una base amplia y avanzada del saber.

Buena parte de los contenidos de una carrera universitaria no están ahí en función de su aplicabilidad práctica inmediata, aunque vayan a ser muy útiles para el futuro desarrollo profesional. Esperamos del estudiante una cierta capacidad para trascender el deseo de encontrar una ocupación en la que ganar dinero. Desearíamos fijar horizontes algo más abiertos. Buscamos que un título universitario también sirva para interesar al alumno en el teatro, o la política, o la denuncia de las injusticias sociales y, muy especialmente, en las virtudes del ejercicio de la libertad que nace de la reflexión y la toma de conciencia. (Salvador Cardús i Ros, *La Vanguardia*, 24 de julio de 2002, p. 21)

¹ La educación superior se basa en el nivel de competencia, conocimientos y aptitudes que se suelen adquirir, aunque tal competencia y tales conocimientos y aptitudes puedan adquirirse también por otros medios, como el autoaprendizaje, el trabajo y la experiencia personal.

Pero al tiempo que se reconoce la importancia de las promesas de la educación superior, se duda de que las cumpla efectivamente. Se la supone aquejada de graves problemas, acusada de un gobierno ineficiente, de que sus recursos son inadecuados o de que su profesorado y alumnado están desorientados. En consecuencia, se desconfía de que sea capaz de cumplir con sus objetivos de formación profesional, desarrollo científico y de promoción de las personas. De ahí la proliferación de informes, congresos, debates y reformas legislativas sobre la cuestión universitaria, que van desde el llamado "Informe Bricall"² a la polémica y controvertida Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, y que establece que, la acción de la universidad *"no debe limitarse a la transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno"*.

En definitiva, la última gran reforma legislativa en nuestro país pretende *"ser un paso adelante en la organización del sistema universitario hacia una estructura más abierta y flexible, que sitúe a las universidades españolas en una mejor posición para la cooperación interna y la competencia internacional, a través de la creación, transmisión, desarrollo y crítica del conocimiento científico y tecnológico y de la transferencia de sus beneficios a la sociedad, con el fin de que consigan ser atractivas en un mundo globalizado"* (Ley orgánica 4/2007, p. 2).

La actual crisis económica ha reforzado el papel de la universidad para afrontar nuevos retos y superar los derivados de una economía post-crisis. Los necesarios cambios en el modelo productivo y la modernización del sistema económico imponen exigencias cada vez más imperativas al sistema universitario, como sector que debe impulsar esa modernización a través del desarrollo científico-técnico. Algunos autores ya hablan desde hace tiempo de la necesidad de adecuar las enseñanzas universitarias a la transformación del trabajo (Sennett, 2006) o los cambios derivados de la sociedad del conocimiento frente a la sociedad de la información (Castells, 2008). Dada esta situación nuestras universidades necesitan incrementar de manera urgente su eficacia, eficiencia y responsabilidad; unos principios ya recogidos en la derogada Ley orgánica 6/2001 y en los actuales debates sobre gobernanza universitaria.

Paralelamente a estos cambios a nivel nacional, las reuniones de ministros y autoridades académicas de los distintos países de la Unión Europea y las

² Informe Universidad 2000, de 20 de marzo de 2000 (texto en <http://www.crue.org>).

declaraciones consiguientes³ han llevado a la armonización a nivel europeo del sistema universitario respetando las peculiaridades, incitando a los estudiantes, a los investigadores y a los profesores a la movilidad. Todo este proceso se conoce como el proceso Bolonia o Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); un paso de extrema importancia para la consolidación de una Europa de conocimientos⁴ que permita desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente tal y como recoge la *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*⁵ (UNESCO, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, Octubre 1998).

2.2. Las competencias “tradicionales” en los nuevos grados

La creación del EEES contempla como eje fundamental del planteamiento educativo común a toda la Unión Europea, el énfasis en una educación centrada en el aprendizaje a una educación centrada en la enseñanza. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar la importancia que en el nuevo paradigma educativo debe tener la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores que le permitan una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida. Cowen (2000) apuntó este cambio de paradigma al señalar que *“mucho de lo que se les enseña a los alumnos (en la actualidad) es obsoleto. Así, los estudiantes y graduados tienen que pensar más profundamente y no basarse solo en los conceptos teóricos adquiridos en*

³ Declaración de La Sorbona. 25 de Mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior; Declaración de Bolonia. 19 de Junio de 1999. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Comunicado de Praga. 19 de Mayo de 2001. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Berlín. 19 de Septiembre de 2003. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Bergen. 19-20 de Mayo de 2005. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Londres. 17-18 May 2007. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve. 28-29 April 2009. Textos disponibles en <http://www.eees.es/es/documentacion>

⁴ Transformación sin precedentes: 45 países, más de 5.600 instituciones y 29 millones de estudiantes.

⁵ La educación superior se enfrenta en todas partes a desafíos y dificultades relativos a la financiación, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios y en el transcurso de los mismos, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los planes de estudios, las posibilidades de empleo de los diplomados, el establecimiento de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios que reporta la cooperación internacional

el aula” (p. 33). Dada la conciencia, cada día mayor y más extendida, del alto grado de provisionalidad de los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, parece conveniente desplazar el acento desde una educación que hasta ahora ha estado preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias (González y Wagenaar, 2003).

Evidentemente, no se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de competencias que sirvan de base a esos procedimientos. Estas competencias han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo (Declaración de La Sorbona, 1998).

El deseo de contribuir significativamente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido una de las fuerzas profundas que han provocado que el término competencia haya sido el elegido por el proyecto Sócrates-Erasmus *Tuning Educational Structures in Europe*⁶ para condensar en un término el significado que mejor representa los nuevos objetivos de la educación europea.

Estos objetivos también están presentes en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en el marco de nuestro entorno universitario.

Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán (...) tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. (...) La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados (...). Real decreto 1393/2007.

⁶ El verbo «*to tune*» significa afinar, acordar, templar y se refiere a instrumentos musicales. También significa prepararse, ejercitarse, ponerse a punto. En el proyecto se usa *tuning*, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico. «*El término tuning expresa muy bien la disposición de ir con otros... los músicos han sido siempre personas de equipo, cada uno de ellos contribuyendo a una tarea común. Su producto común es una pieza de arte. ¿Será el Espacio Europeo de Educación Superior de calidad comparable? Podemos ver que un sistema de educación superior que consiga hacer el tuning de una variedad tan amplia de cursos y tradiciones diferentes será un nuevo logro cultural en sí mismo...*». Lo que se afina en este caso son las estructuras educativas que son responsabilidad específica de las universidades, ya que *Tuning* es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga. (Más información en <http://www.unideusto.org/tuning/>).

Tal y como se deriva de este marco legislativo, el EEES introduce un aspecto novedoso en este terreno al invocar al mercado de trabajo, en concreto, a los perfiles profesionales demandados como base para diseñar las enseñanzas universitarias oficiales. Así lo expresaba también el *Documento-marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2003) para las enseñanzas de grado: “Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que permitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo” (p. 7).

En este sentido, la universidad española, con la inquietud de adaptarse a las directrices europeas sobre formación básica y permanente teniendo en cuenta la convergencia de Bolonia⁷ marcada para el año 2010, necesita tener muy presente que se hace necesario establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las necesidades de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral transnacional, que requiere unos determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados.

Esta necesidad se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria, para los responsables en política universitaria tal y como señala la AQU Catalunya es necesario “vincular d’una manera més estreta **la formació amb les necessitats laborals** (...) El més important en aquest procés és que els paràmetres que conceben, concreten i desenvolupen el procés formatiu responguin a les necessitats del perfil formatiu”. Todos los títulos adaptados al EEES deben disponer de un perfil de formación en competencias, específicas y transversales.

⁴ Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos están actualmente en la fase final de un profundo proceso de transformación. Para las instituciones de educación superior estas reformas significan el verdadero punto de partida para otro análisis: la sintonización en términos de estructuras y programas, y de la enseñanza propiamente dicha.

En el caso de nuestra universidad, la Universitat Rovira i Virgili⁸ (URV), adopta un modelo⁹ que se estructura en competencias específicas, transversales y nucleares.

Tabla 1: Competencias específicas, genéricas y nucleares

CATEGORIA	DEFINICIÓN
Específicas (saber saber hacer) 	Propias de un ámbito de conocimiento o titulación. (Son las que tradicionalmente aparecen en la formulación de objetivos de las asignaturas).
Nucleares 	Básicas y necesarias para todos los estudiantes de la URV
Genéricas (o transversales) (saber ser saber estar)	Comunes a la mayoría de titulaciones, pero se pueden contextualizar a cada ámbito concreto.(relacionadas con aspectos actitudinales)

⁸ Establecimiento de un sistema de titulaciones universitarias de dos ciclos: grado (mínimo 3 años, nivel adecuado para el mercado de trabajo) y posgrado (máster y doctorado)

⁹ La URV tiene que ofrecer a los estudiantes todos los medios necesarios para alcanzar una educación integral, una educación que amplía los conocimientos y habilidades en todas las áreas del conocimiento humano, preparándolos para la aplicación de los conocimientos en una profesión y para el propio desarrollo personal a través de una formación continuada a lo largo de la vida.

Todos los planes de estudio tienen que permitir un equilibrio adecuado entre profundidad en la especialización y amplitud de conocimiento. En este sentido, las materias troncales y obligatorias de un plan de estudios tienen que proporcionar la profundidad suficiente en la especialización, la requerida por las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio profesional en el ámbito respectivo, mientras que las materias optativas y las de libre elección tienen que permitir al estudiante profundizar en aspectos concretos que sean de su interés, así como, de forma especial, ampliar sus conocimientos y habilidades generales en ámbitos distintos al de la titulación escogida.

Por otro lado, hay conocimientos y habilidades concretas que todos los titulados de la URV tendrían que poseer, de manera que cualquier titulación de la URV fuese garantía, tanto de ciertos aspectos instrumentales como generales, que constituyen el Currículum Nuclear de la URV. (Acuerdo Consejo Gobierno URV, 30 de noviembre de 2007)

CATEGORIA	DEFINICIÓN
-----------	------------

Competencias nucleares URV (básicas y necesarias para los estudiantes de la URV)

C1	Dominar en un nivel intermedio una lengua extranjera, preferentemente el inglés
C2	Utilizar de manera avanzada las tecnologías de la información y comunicación
C3	Gestionar la información y el conocimiento
C4	Expresarse correctamente de manera oral y escrita en una de las dos lenguas oficiales de la URV
C5	Comprometerse con la ética y la responsabilidad social como ciudadano/a y como profesional
C6	Definir y desarrollar el proyecto académico y profesional que se plantea en la universidad

Competencias transversales de la URV

B1	Aprender a aprender
B2	Resolver problemas complejos de forma efectiva
B3	Aplicar pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando dotes de innovación
B4	Trabajar de forma autónoma con responsabilidad compartida
B5	Trabajar en equipo de forma colaborativa y responsabilidad compartida
B6	Comunicar información, ideas, problemas y soluciones de manera clara y efectiva en público o ámbitos técnicos concretos
B7	Sensibilización en temas mediambientales

B8	Gestionar proyectos técnicos o profesionales complejos
-----------	--

Esta división y énfasis en el necesario desarrollo de competencias¹⁰ tiene su máximo desarrollo en estudios como el *Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto Reflex* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2008, http://www.aneca.es/var/media/151851/informes_reflex_estudiantes.pdf). Este proyecto intenta esclarecer tres cuestiones interrelacionadas:

- ¿Qué competencias requieren los graduados para integrarse en la sociedad del conocimiento?
- ¿Qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias?
- ¿Cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes?

En esta misma dirección, de unir el desarrollo de competencias a las demandas del mercado laboral se enmarca el programa *Te COMPETE* de la Universidad de Cantabria (ver <http://www.coie.unican.es>) y que desarrolla en colaboración con Universia y el Servicio Cántabro de Empleo. El principio integrador de esta iniciativas radica en que la universidad debe reafirmarse en el compromiso de que al formar a sus estudiantes está formando a futuros profesionales y, por ello, tiene que preocuparse de formar futuros profesionales competentes, capaces de dominar los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida.

¹⁰ Los referentes externos para la definición del marco de competencias en la Universitat Rovira i Virgili:

- Los Descriptores de Dublín
- El Marco Español de Calificaciones en la Educación Superior (MECES)
- Los principios recogidos en el artículo 3.5 del REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- Declaración de Praga (2003): Alfabetización Informacional

“La alfabetización informacional abarca el conocimiento de las propias necesidades de información y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información necesaria para resolver problemas o hacer frente al cuestiones de interés. Es un prerrequisito para la participación eficaz en la Sociedad de la Información y forma parte del derecho humano básico de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

2.3. Las competencias emocionales: las grandes ausentes del EEES

Hace 2.200 años Platón decía: *“La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”*. Pues bien, si el desarrollo intelectual de nuestros alumnos nos preocupa y hacemos lo posible por mejorar su nivel de aprendizaje, conviene recordar que, aún cuando el intelecto puede estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y en ocasiones logra sabotear los logros de una persona altamente inteligente. **La emoción es más fuerte que el pensamiento, incluso puede llegar a anularlo.**

Entonces podemos preguntarnos: ¿Qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional de nuestros alumnos que les permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional?

Todo este debate debe unirse al de los que afirman que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica “tradicional” (que asociamos al coeficiente intelectual) a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social y que han dado paso al uso creciente del concepto de **competencia emocional**¹¹(H. Gardner, 1983, 1993, 1997; Goleman, 1995, 1998; Sternberg, 1985, 1991; Salovey y Mayer, 1997; Epstein, 1998; Weisenger, 1998; Astin, 1993; Townsend y Gephardt, 1997). Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término “inteligencia (competencia) emocional” se debió principalmente al cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) para discriminar las capacidades de los individuos y clasificarlos, a la antipatía que genera en las personas encontrarse ante alguien con un alto nivel intelectual, pero carente de habilidades sociales y emocionales y, al mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real del alumnado una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad¹² a lo largo de sus vidas.

¹¹ Es por ello, por lo que en esta tesis, siguiendo a estos autores utilizaremos indistintamente el concepto de inteligencia (no cognitiva) y competencia.

¹² Autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (2000) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la IE y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Aunque la mayoría de ellos no ha alcanzado un acuerdo de las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes, le hacen más fácil y feliz su vida.

Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Es evidente la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en su propio quehacer diario, por lo que es fundamental desarrollar las competencias sociales y emocionales a nivel educativo (Elias et al., 1997). Un reciente estudio de meta-análisis de cerca de 300 investigadores ha mostrado que la educación socio emocional, no sólo aumenta el aprendizaje en estas áreas de desarrollo, sino también en el aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005). Siguiendo el trabajo impulsado por el Grupo *The Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL) en Estados Unidos, el cual lleva promocionando la inclusión social-emocional en educación desde hace más de dos décadas, el departamento de Educación y habilidades del Gobierno de Gran Bretaña, ha llevado a cabo un estudio buscando el mismo fin. El trabajo consistía en identificar metodologías para desarrollar habilidades socio emocionales en niños mediante la educación de estas competencias “Every Child Matters” (DFES, 2004). El estudio concluye con la recomendación de que se dirija al profesorado y estudiantes de todos los niveles educativos.

Además, hay que tener presentes los cambios en la naturaleza del trabajo, y la creciente demanda de mejora continua de la productividad que conducen a nuevos cambios y reestructuraciones. En la medida que las universidades preparan a su alumnado para su futuro profesional el sistema educativo necesitará modificar su oferta y adaptarse a los nuevos requerimientos. En la medida que las universidades preparan a su alumnado para posiciones de responsabilidad y liderazgo, existirá un interés creciente en reconocer la importancia de las competencias emocionales como un elemento indiscutible del éxito académico y profesional. Al mismo tiempo en el modelo de Dacre Pool y Sewell (2007) la inteligencia (competencia) emocional es una de las razones de ser de las universidades ya que garantiza la empleabilidad de las futuras tituladas y titulados.

Pero, ¿se hacen verdaderamente cargo las universidades, en sus distintos ciclos formativos, de desarrollar las competencias no-tradicionales que las empresas reclaman de los graduados, tales como habilidades sociales, liderazgo, gestión del estrés, inteligencia emocional y otras?

La erosión en la seguridad en el trabajo, acentuada con la actual crisis económica ha conducido a un creciente énfasis en el concepto de empleabilidad como base de las relaciones laborales actuales (Clarke, 2008) y a la búsqueda de flexibilidad y adaptabilidad en la fuerza laboral que cómo el modelo de laborales cambia del

“empleo para toda la vida” al de alta rotación y contratos temporales (Cord y Clements, 2010), con mucha mayor movilidad en las carreras profesionales Kidd et al. (2003).

Esta preocupación creciente acerca de la empleabilidad implica que las personas van a tener que adoptar un papel más activo en las decisiones que afecten a sus carreras y posterior desarrollo profesional (Coetzee y Schreuder, 2009). Para conseguir esto las tituladas y titulados universitarios necesitarán disponer del conocimiento, habilidades y competencias que les ayuden a la hora de gestionar su empleabilidad. Para Coetzee (2008), y en el contexto del siglo XXI, las personas no serán más que *competency traders* y su empleabilidad dependerá de su conocimiento, competencias transferibles, experiencia y atributos diferenciadores. Por tanto, y en opinión de Coetzee (2008) la empleabilidad depende de lo que él llama meta-competencias de carrera que son las responsables de la adquisición de las competencias que facilitan la empleabilidad, como las competencias emocionales.

Estas meta-competencias, ya aparecen reflejadas en las distintas definiciones de inteligencia (competencia) emocional y todo lo que este concepto conlleva. Autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas, propusieron sus propios componentes de la inteligencia emocional y elaboraron herramientas para evaluar el concepto. Para Mayer, Salovey y Caruso (2003) la inteligencia (competencia) emocional es la habilidad para percibir y expresar emociones, assimilarlas, entender y razonar a través de la emoción y ser capaz de controlar la emoción en uno mismo y en los demás. En la actualidad, y en algunas áreas de la teoría de desarrollo profesional se reconoce ya el poder de la experiencia emocional en el desarrollo de carreras (Kidd, 1998; Kidd, Jackson y Hirsh, 2003). En consecuencia, si queremos que las tituladas y titulados universitarios aprovechen el verdadero potencial de su propia empleabilidad, necesitarán tener bien desarrollada su inteligencia (competencia) emocional (Pool y Sewell, 2007).

Del planteamiento realizado y de la literatura revisada, parece razonable asumir que el desarrollo de competencias emocionales de las futuras tituladas y titulados es un factor determinante de la empleabilidad y, en consecuencia, un factor decisivo para la mejora de su inserción laboral y de su capacidad para aprender a lo largo de la vida. Estudiando la relación entre estos conceptos, será posible entender el papel que las instituciones universitarias, a través de sus programas de grado y pogrado (master y doctorado), deben asumir para la correcta puesta en práctica de los principios que

rigen el proceso de Bolonia. Y ésta es la razón por la que se ha llevado a cabo el presente trabajo.

2. De la definición del problema a las hipótesis de investigación

De lo expuesto se deduce que profundizar en la relación entre empleabilidad e inteligencia –competencia emocional es un tema clave para la inserción laboral y, en este sentido, debe ser analizado el papel que el currículum competencial de las universidades juega en este proceso. El problema parece ser que los marcos competenciales desarrollados han prestado poca o nula atención al desarrollo de competencias emocionales, pese a ser una pieza clave.

Concretamente, una revisión de la literatura actual sobre marcos competenciales en el currículum universitario, empleabilidad (con énfasis en la inserción laboral) y competencia emocional pone de manifiesto algunos problemas no investigados con el suficiente nivel de detalle

1. Faltan modelos que expliquen la relación entre empleabilidad –competencias para la empleabilidad- y competencia emocional.
2. Falta conocimiento acerca de la relación entre las competencias incluidas en los actuales marcos competenciales de las universidades y los requerimientos del mercado laboral como garantía de la empleabilidad e inserción laboral.
3. Existe desconocimiento sobre cómo incorporar las competencias emocionales en los actuales marcos competenciales, por lo que es necesario más investigación en este campo.
4. Y, en un campo novedoso, existe desconocimiento sobre las barreras que pueden frenar la incorporación de las competencias emocionales en el día a día de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el entorno universitario.

Parece, por tanto, claro que investigar la competencia emocional dentro de los actuales marcos competenciales universitarios, enfatizando en la necesaria búsqueda de empleabilidad, supone una contribución importante para la mejora de la misión de la universidad al impactar en la inserción laboral presente y futura de su alumnado. Los resultados empíricos de esta tesis generarán conocimiento necesario para estimular más investigaciones en este campo.

A partir de este objetivo general y del estudio empírico planteado en este trabajo se formulan las siguientes preguntas de esta investigación.

2.1. Las preguntas de la investigación

En cualquier investigación, independientemente de la metodología, es recomendable iniciar la misma formulando algunas cuestiones generales (Miles y Huberman; 1994). Una amplia definición inicial de la investigación permitirá evitar ser abrumado por el volumen de la información (Eisenhardt, 1989). La pregunta de la investigación debe ser genérica y representar el vacío de conocimiento que se pretende abordar mediante la búsqueda de soluciones al problema de investigación planteado y a la consecución de los objetivos de la investigación (Weerd-Nederhof, 2001).

La **pregunta general** de esta investigación se formula como:

¿Cómo encaja la competencia emocional en la mejora de la empleabilidad e inserción laboral, presente y futura, de las tituladas y titulados universitarios, dentro de los actuales marcos competenciales?

A partir de esta pregunta genérica esta tesis doctoral se plantea las siguientes subpreguntas o proposiciones para, siguiendo a Yin (1989) delimitar la investigación.

Preguntas de investigación **relacionadas con la revisión de la literatura y el estudio empírico**.

- En relación a la revisión de la literatura se establecen las siguientes preguntas específicas de investigación.

Pregunta 1: ¿Cómo se han conceptualizado los constructos relacionados con los marcos competenciales, la empleabilidad e inteligencia emocional en la literatura?

Pregunta 2: ¿Cuáles son las implicaciones de conceptualizar estos constructos y relaciones para el desarrollo curricular a nivel universitario?

- En término del estudio empírico se establecen las siguientes preguntas¹³ específicas de investigación.

Pregunta 1: ¿Existe alguna evidencia empírica entre las tituladas y titulados universitarios de la relación entre empleabilidad y competencias emocionales?

Pregunta 2: ¿Es posible observar alguna diferencia significativa entre el perfil competencial de las tituladas y titulados universitarios y los requerimientos del mercado laboral?

Pregunta 3: ¿Qué barreras existen para para la práctica y mejora del desarrollo curricular basado en competencias, en el marco de la educación superior, y qué nuevas investigaciones pueden surgir de este estudio?

2.2. El objetivo general y los específicos

A continuación y derivadas de las preguntas anteriores se recogen los objetivos generales y específicos de este proyecto de tesis doctoral.

Objetivo general de la investigación.

Explorar la relación entre empleabilidad y competencia emocional, y determinar cómo encaja la competencia emocional en el actual marco competencial de la Universidad.

Objetivos específicos.

En términos de revisión de la literatura se establecen los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Conceptualizar los marcos competenciales, empleabilidad e inteligencia emocional desde una perspectiva teórica.

¹³ Esta pregunta se responderá en el marco de las tituladas y titulados de la Universitat Rovira i Virgili.

Objetivo 2: Conceptualizar las implicaciones de las relaciones entre marcos (perfiles) competenciales, empleabilidad y competencia emocional para mejorar el desarrollo curricular en el contexto de las instituciones de educación superior.

En términos del estudio empírico se establecen los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Investigar empíricamente el encaje entre el perfil competencial del alumnado universitario y los requerimientos del mercado laboral, a través del análisis de ofertas de empleo.

Objetivo 2: Investigar la relación empírica entre empleabilidad e inteligencia emocional a través del estudio del alumnado de la Universitat Rovira i Virgili.

Objetivo 3: Formular recomendaciones para la práctica y mejora en el desarrollo del marco competencial de la Universitat Rovira i Virgili y sugerir futuras líneas de investigación a partir de los resultados de este estudio.

2.3. Hipótesis de la investigación y resultados previstos

Derivadas de la pregunta general, de las específicas y contrastables a través del estudio empírico propuesto, se han establecido las siguientes hipótesis de trabajo.

H1. El mercado laboral debe discriminar el perfil competencial en función del perfil profesional

H1.1. La discriminación competencial no existe en competencias de carácter transversal.

H1.2. A nivel de competencias emocionales no debe existir diferenciación.

H2. La competencia emocional se relaciona positivamente con la mejora de las competencias que garantizan la empleabilidad e inserción laboral.

H2.1. El nivel de inteligencia emocional (y sus componentes) es independiente del ámbito profesional (o de estudios)

H2.2. El nivel de inteligencia emocional (y sus componentes) es independiente del sexo.

H2.3. El nivel de competencias para la empleabilidad percibido es independiente del ámbito profesional (o de estudios), dada la homogeneidad en las competencias transversales de los currículums universitarios.

H2.4. Esa misma transversalidad, garantiza la no existencia de diferencias significativas en el nivel percibido de competencias para la empleabilidad entre sexos.

H.2.5. Existe una correlación positiva entre competencia emocional (y sus componentes) y las competencias para la empleabilidad, medido a través de un cuestionario (técnica cuantitativa) a subministrar al alumnado de grado de la URV.

H3. Existen barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículum competencial, medido a través de la percepción del profesorado (análisis cualitativo).

H3.1. La mayor aceptación del EEES y el modelo competencial facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.

H3.2. La participación activa en la adaptación al EEES facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.

Estas hipótesis de investigación permiten prever la siguiente conclusión: las competencias emocionales son importantes en el desarrollo de competencias para la empleabilidad. Si esta hipótesis se demuestra, se refuerza la necesidad de incluir en el marco competencial universitario las competencias emocionales, como meta-competencias que garanticen la inserción laboral de las titulada y titulados universitarios y su empleabilidad presente y futura. Pese a esta necesidad que podíamos considerar una necesidad del mercado, existen barreras cognitivas y actitudinales entre los agentes (profesorado y responsables académicos) que han de impulsar esta inclusión y cambio curricular.

3. De la metodología e itinerario de la investigación

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral se basa en métodos cuantitativos (cuestionario a estudiantes de grado), cualitativas (cuestionario descriptivo a los agentes implicados) y fuentes primarias (análisis ofertas de empleo) para el análisis del perfil competencial que demanda el mercado de trabajo. La revisión de la literatura existente sobre el tema objeto de estudio de esta tesis doctoral ayudará al establecimiento del marco teórico y a sustentar las hipótesis de trabajo.

Los objetivos generales y específicos, así como la disponibilidad de recursos para la realización de este proyecto de investigación, nos llevan a establecer dos criterios que permiten delimitar el contenido del estudio y, en consecuencia, facilitar la operatividad; que entendemos como la variable clave para obtener resultados de manera eficaz y eficiente.

La investigadora se planteó tres preguntas para delimitar el contenido de su proyecto de tesis doctoral: ¿Cómo estudiar el perfil competencial demandado por el mercado laboral y delimitar las competencias para la empleabilidad? ¿Cómo analizar el encaje entre inteligencia (competencia) emocional y competencias para la empleabilidad? ¿Cómo estudiar las barreras a una educación basada en competencias?

1. **Ámbito de análisis del mercado laboral.** El análisis de los requerimientos y demandas del mercado laboral, desde el punto de vista de los ofertantes de empleo, es siempre complejo pero es necesario para dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo estudiar el perfil competencial demandado por el mercado laboral? Para obtener respuesta a la anterior pregunta es posible un acercamiento a través de entrevistas y cuestionarios a empleadores o a través del análisis de contenido de las ofertas de empleo.

En el caso de este proyecto de tesis doctoral se ha optado por analizar los contenidos de las ofertas de empleo, como mejor manera de acercarnos al perfil competencial que explícitamente demanda el mercado laboral y definir así, las competencias para la empleabilidad.

2. **Delimitación del ámbito evaluativo del estudio.** La respuesta a la pregunta “¿cómo analizar el encaje entre inteligencia (competencia) emocional y competencias para la empleabilidad?” pasa por dar respuesta a tres cuestiones: qué instrumento utilizar para medir la inteligencia (competencia)

emocional, cómo verificar la existencia de dicha relación y dónde (o determinación de la población objeto de estudio) verificarla.

Para medir la inteligencia (competencia) emocional se decidió utilizar el cuestionario TEIQue, desarrollado por el profesor K. V. Petrides en su tesis doctoral (Petrides, 2001), por ser un instrumento validado científicamente y de uso gratuito. Para este estudio se seleccionó la versión reducida del cuestionario, el TEIQue-SF, que incluye dos preguntas para cada una de las subescalas del cuestionario inicial, elegidas en base a su significación estadística (Petrides y Furnham, 2006). El cuestionario proporciona valores para cuatro factores más amplios: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad (Petrides, 2001).

El estudio de la relación entre inteligencia emocional y las competencias para la empleabilidad, se llevó a cabo a través de un cuestionario para medir el nivel competencial de la población objeto de estudio. La base del cuestionario viene establecida por el perfil competencial definido a partir del análisis de las ofertas de empleo.

Este proyecto se focaliza en la educación superior y en el ámbito de las instituciones de educación superior debido al cambio experimentado hacia un nuevo modelo educativo que enfatiza los perfiles profesionales y el desarrollo de competencias para la empleabilidad. ¿Estamos delante de un cambio eficaz? Para dar respuesta a esta pregunta se decidió tomar como marco de trabajo el alumnado y agentes de la Universitat Rovira i Virgili. El EEES, como sistema dirigido a crear titulaciones homologables, ha de permitir la extrapolación de los resultados obtenidos con el análisis de un caso al resto del sistema de educación superior.

A continuación se resumen las fases que han configurado el itinerario de este proyecto de investigación.

Tabla 2: Itinerario de la investigación

Tarea	Año 2010		Año 2011		Año 2012
	Enero- Julio	Julio- Diciembre	Enero- Junio	Julio- Diciembre	Enero...
Fase 1: Revisión de la literatura y análisis del marco teórico					
Fase 2: Análisis de las competencias para la empleabilidad					
Fase 3: Análisis del perfil competencial del alumnado universitario					
Fase 4: Evaluación de las barreras cognitivas					
Fase 5: Validación de hipótesis y conclusiones					

Fuente: Elaboración propia

Concretamente, el trabajo realizado en cada fase se puede sintetizar de la siguiente manera:

- **Fase 1.** Definición del marco conceptual que analiza: el concepto de competencia y sus modelos; el constructo de la inteligencia (competencia) emocional y los instrumentos de medida.
- **Fase 2.** Estudio empírico sobre el modelo competencial demandado por el mercado de trabajo: diseño del método de trabajo, definición del modelo, recogida de datos y primeras conclusiones.
- **Fase 3.** Estudio empírico para evaluar el nivel de inteligencia (competencia) emocional de la población objeto de estudio, así como su nivel competencial en relación a las competencias demandadas por el mercado de trabajo. Se analiza la relación entre ambos tipos de competencias, utilizando técnicas estadísticas de análisis de correlaciones.

- **Fase 4.** Realización de cuestionarios al personal docente investigador de universidades públicas para el análisis de las barreras cognitivas que pueden suponer un hándicap a la hora de introducir la educación basada en emociones en el ámbito de la educación superior.
- **Fase 5.** Validación de hipótesis, discusión, análisis de resultados y evaluación crítica de la investigación llevada a cabo para valorar tanto su aportación, desde un punto de vista científico como de transferencia de conocimiento a las propias instituciones de educación superior. Esta fase recoge también el análisis de las limitaciones del proyecto presentado, así como futuras líneas de investigación.

Capítulo 2: Marco teórico-conceptual

En este capítulo analizaremos las aportaciones más relevantes para lograr el objetivo de la investigación y para cumplir con los requerimientos metodológicos señalados en el anterior capítulo. Comenzaremos por definir qué se entiende por competencia, cuáles son las principales variables que determinan la connotación de emocionalidad, qué implicaciones tienen en la educación superior, y cómo gestionarlas de forma estratégica dentro del contexto de las instituciones dedicadas a la educación superior.

1. Del concepto de competencia

El término “competencia” se analiza en este apartado desde una doble perspectiva. La primera analiza la literatura existente sobre el concepto de competencia y de carácter relevante para los objetivos de esta investigación. La segunda, analiza la diferentes documentos, normativas, declaraciones e informes de ámbito nacional e internacional sobre la materia, utilizados para hacer encajar las competencias en los estudios universitarios dentro del EEES.

1.1. El concepto de competencia en la literatura

1.1.1. El interés por mejorar el rendimiento en las organizaciones

El Código de Hammurabi (1792-1750 BC) menciona por primera vez, un concepto comparable al de competencia. En el Epilogo, un texto traducido al francés se puede leer: “Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager le pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable” (Mulder, et al 2007).

Sin embargo es en el trabajo de Platón (Lysis 215 A, 380 DC) donde encontramos el primer uso del concepto de competencia. La raíz de la palabra es *ikano* que significa llegar. El griego también tenía un equivalente para competencia, que es *ikanóti* (ικανότης) se traduce como la cualidad de ser capaz (ikanos), tener la habilidad de conseguir algo, destreza.

En el siglo XVI el concepto estaba ya reconocido en inglés, francés y holandés; en la misma época data el uso de las palabras *competence* y *competency* en la Europa occidental. Vemos por tanto que el concepto de competencia tiene una amplia historia, por ello ser profesionalmente competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, ha sido una aspiración a lo largo de los tiempos.

En 1949, T. Parsons, elabora un esquema conceptual que permitía estructurar las situaciones sociales según una serie de variables dicotómicas. Una de estas variables era el concepto de *Achievement vs Ascription*, que en esencia consistía en valorar a una persona por la obtención de resultados concretos en vez de hacerlo por una serie de cualidades atribuidas de una forma más o menos arbitraria. Casi diez años

después, en 1958, Atkinson logra demostrar estadísticamente la utilidad del dinero como un incentivo concreto que mejoraba la producción siempre que él mismo estuviese vinculado a resultados específicos.

En las últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia, dado el salto que ha dado del entorno laboral al de la educación cuando Chomsky (1950) incorpora el término competencia lingüística. De ahí en adelante, se hace una primera aproximación a las competencias básicas en la cual se empieza a demostrar la variedad de habilidades, capacidades y actitudes, así como la complejidad operativa requeridas para ejecutar una tarea. En este contexto la educación superior debe incorporar las competencias como una forma de responder a las necesidades del mercado laboral, siendo uno de los mayores aportes la movilización de la información en el proceso de aprendizaje, es decir, el conocimiento aplicado en el contexto

A principios de la década de los 60, el profesor de Psicología de la Universidad de Harvard, David McClelland propone una nueva variable para poder entender el concepto de motivación: *Performance/Quality*, considerando el primer término como la necesidad de logro (resultados cuantitativos) y la segunda como la calidad en el trabajo (resultados cualitativos). Siguiendo este enfoque McClelland se plantea los posibles vínculos entre este tipo de necesidades y el éxito profesional: si se logran determinar los mecanismos o niveles de necesidades que mueven a los mejores empresarios, gestores, estudiantes, entre otros, podrán seleccionarse entonces a personas con un adecuado nivel en esta necesidad de logros y, por consiguiente, formar a las personas en estas actitudes con el propósito de que estas puedan desarrollarlas y sacar adelante sus proyectos.

La aplicación práctica de esta teoría, se llevó a cabo por parte de su autor, en la India en 1964, donde se desarrollaron un conjunto de acciones formativas y en sólo dos años se comprobó que dos terceras partes de los participantes habían desarrollado características innovadoras, que potenciaban el desarrollo de sus negocios y, como consecuencia, ayudaban al desarrollo económico local.

Estos resultados conllevaron la proliferación de estudios de este tipo en el mundo laboral. Todo el mundo quería encontrar la piedra filosofal capaz de ahorrar tiempo y dinero a las organizaciones en los procesos de selección de personal. No obstante, por una razón u otra, la problemática universal en torno a qué formación debe poseer

la persona, así como su adecuación a un desempeño laboral exitoso, aún no estaba resuelta satisfactoriamente.

El concepto de “Competencia” lo utiliza David McClelland en 1973, como una reacción ante la insatisfacción con las medidas tradicionales utilizadas para predecir el rendimiento en el trabajo:

Los test académicos de aptitud tradicionales y los test de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos (McClelland, 1973)

Esto lo condujo a buscar otras variables, a las que llamó “Competencias”, que permitiesen una mejor predicción del rendimiento laboral. Encontró que para predecir con mayor eficiencia era necesario estudiar directamente a las personas en el trabajo, contrastando las características de quienes son particularmente exitosos, con las características de quienes son solamente promedio. Por ello, las Competencias están ligadas a una forma de evaluar aquello que “realmente causa un rendimiento superior en el trabajo”, y no “a la evaluación de los factores que describen confiablemente todas las características de una persona, en la esperanza de que algunas de ellas estén asociadas con el rendimiento en el trabajo” (McClelland, 1993).

Las investigaciones de R. E. Boyatzis (1982) siguen también la línea de analizar las características personales que debían poseer de manera general los líderes, pero delimitando aquéllas que sólo poseían los que desarrollaban de una manera excelente sus responsabilidades y quien acaba definiendo la competencia como aquellas "*características subyacentes que están casualmente relacionadas con la actuación efectiva o superior en un puesto de trabajo*". (p. 21)

1.1.2. Desarrollo: la proliferación de estudios y definiciones

Una vez abierta la puerta al estudio de las competencias, empiezan a proliferar estudios para comprender tanto las características de los individuos que causan un desempeño superior y eficaz, como en el conjunto de comportamientos socio-afectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo de manera adecuada un trabajo, una actividad o tarea.

Así nos encontramos con los trabajos ya clásicos de Spencer y Spencer (1993) quienes definen el concepto de competencia como *"una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio"* (p. 9); de Woodruffe (1993), que entiende la competencia como una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente. Schroder (1989) da a esta definición un enfoque grupal al entender que *"una mejor actuación o mejor competencia es un conjunto relativamente estable de comportamientos, los cuales producen una actuación superior en los grupos de trabajo en ambientes organizacionales más complejos"* (p. 22). No sólo se trata ya de características personales si no también de comportamientos y saber hacer.

Frade (2007) indica que la acepción competencia como un "saber hacer" se utiliza en el ámbito jurídico desde el siglo XVI y fue aceptada en el siglo XX en el mundo laboral. Esta misma autora manifiesta que en los años 60 Estados Unidos realiza una investigación para valorar las características de los mejores empleados donde descubren que aquellos señalados competentes, tenían conocimientos, pero además los sabían aplicar. De esta forma, para algunos autores definen la competencia como *"un saber puesto en acción en un contexto determinado"* (Du Crest, 1999, p. 30).

Todo este debate sobre el concepto de competencia ha puesto en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo. De esta forma Alberici y Serreri (2005) pasan a *"considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido"* (p. 26) pero, para que se construya es necesario poder y querer actuar (Le Boterf, 1994). La competencia resulta así de tres acciones interrelacionadas: saber, poder y querer actuar.

El objetivo último de estas tres acciones no difiere en la actualidad del señalado por (Bunk, 1994): *"ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo"*. (p. 9)

Estos tres aspectos se complementan, ya que es posible, que alguien tenga los conocimientos para hacer el trabajo, pero no lo desee hacer; o que tenga el deseo de realizarlo, pero no sepa cómo hacerlo; o no sepa cómo hacerlo, pero esté dispuesto a aprender y tenga las condiciones para hacerlo. En este marco, las competencias pueden definirse como la comprensión individual y colectiva de las situaciones productivas, sometidas a la complejidad de los problemas que plantea su evolución (Zarifian, 1995, p. 9).

En el ámbito laboral la competencia, como comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo, “*pone en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos*” (Lévy- Leboyer, 1997, p. 54) y no es más que una combinación de recursos. En palabras de Le Boterf (1991, 1994,2001), “*para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares*” (p. 48). Es decir, una competencia es un saber puesto en acción en un contexto determinado (Du Crest, 1999, p. 30) que “*discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas*” (Echeverría, 2005, p. 17), movilizando conocimientos y cualidades para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de una profesión. Esto permite al individuo “*resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares*” (Tejada, 1999, p. 29). En este sentido, la competencia no es más que “*la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone*” (Valverde, 2001, p. 30).

Pero, más allá de la adquisición de habilidades o de conocimientos, la competencia incluye la capacidad para hacer frente a lo incierto y a lo irregular en la situación del trabajo. Esta capacidad de hacer frente a situaciones inciertas es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad un individuo (Drake y Germe, 1994, p. 3) que, en el contexto de mercados laborales cambiantes se convierte en la base para garantizar la empleabilidad y el necesario aprendizaje a lo largo de la vida.

Bajo las distintas perspectivas en las que se ha considerado el término de “competencias”, parece que su interpretación depende del alcance (individual y/o organizacional) que se le quiere dar, buscando, al mismo tiempo, el objetivo de

mejorar la actuación profesional de las trabajadoras y trabajadores a través de un nuevo rango en los procesos de selección, compensación, evaluación del desempeño y el desarrollo de carrera profesional (Hondegem y Vandermeulen, 2000).

Al revisar las características o componentes de las competencias, observamos que, de alguna manera, están asociados con los constructos psicológicos, pero los mismos se combinan de una manera determinada, para generar la capacidad de rendir eficientemente en tareas o actividades específicas, hacer a la persona "competente". La forma en que se combinan sólo se puede determinar mediante el análisis de cómo las personas exitosas actúan en el trabajo, con el objetivo último de ayudar a conseguir los objetivos de la organización. Esta unión entre competencia y objetivos organizacionales es seguida por Llopert (1997) y Alamillo y Villamor (2002) y va más allá de las definiciones centradas con la actuación en el trabajo, medida a través de estándares, como la propuestas por Woodruffe (1993), Esque y Gilbert (1995), Parry (1996), Mirabile (1997), Ansorena (1996) o Levy-Leboyer (1996) para quien las competencias son *"son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada. Estos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo (...). Las competencias representan, pues, un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo misiones profesionales precisas"* (p. 54) que son movilizables cuando es preciso (Levy-Leboyer, 1996, p. 40) y evolucionan a lo largo del tiempo (Le Boterf, 1998, p. 149).

1.2. La competencia en el ámbito educativo

Demostrada la importancia de las competencias en el ejercicio de tareas en el ámbito laboral y profesional, los sistemas educativos, tanto formales como no, empezaron a preocuparse por el tema. Al mismo tiempo las instituciones europeas volvían la vista al desarrollo de políticas para potenciar la inserción laboral de los jóvenes graduados y el aprendizaje a lo largo de vida, entendido como *“todas las actividades formales e informales de aprendizaje con un fin determinado, realizadas de manera continua con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las competencias”* (Conferencia Inaugural de la Cumbre de Lisboa, 2000).

En el contexto educativo, la competencia pasa a ser *“una capacidad (potencial) general basada en conocimiento, experiencia, valores, disposiciones que una persona ha desarrollado mediante la implicación de prácticas educativas”* (Hutmacher, 1997, p. 45), ligándose así el desarrollo competencial al conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adquiridas por la formación (Guerrero, 1999). Es la línea del concepto de *“competencia profesional”* entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades que se derivan de la formación, experiencia e historia de un trabajador o trabajadora (CEDEFOP, 1997, p. 3), incluyendo competencias parciales (técnicas, metodológicas, sociales y de gestión)

Por todo ello, la competencia puede entenderse como un conjunto de elementos heterogéneos combinados en interacción dinámica que materializa las capacidades que posee una persona y que permiten responder a *“las exigencias de una tarea de forma efectiva y eficiente”* (Solé y Mirabet, 1999, p. 23). Entre los ingredientes de la competencia podemos distinguir los saberes, el saber hacer, las facultades mentales o cognitivas y, también, las cualidades personales o el talento. Según la aproximación que se adopte, la selección deberá efectuarse con el fin de determinar la unidad de referencia (Marbach, 1999, pp. 15-16). En la práctica, las competencias son conductas que distinguen ejecutores efectivos, de ejecutores inefectivos. Ciertos motivos, rasgos, habilidades y capacidades son atribuibles a personas que manifiestan una constancia en determinadas vías (Dalton, 1997). Las habilidades, conocimiento y comprensión, cualidades y atributos, conjunto de valores, creencias y atributos los cuales conducen a una actuación directiva eficaz en un contexto dado, situación o rol (Woodall y Winstanley, 1998; citados por Garavan y McGuire, 2001, p. 150).

Todo este debate de las competencias y su significado se une al de los estudios encaminados a descubrir los desfases entre mercado laboral y enseñanza universitaria en términos de destrezas o competencias requeridas a los titulados. Encuestas a nivel europeo como las llevadas a cabo por los proyectos CHEERS¹⁴, Tuning¹⁵ y REFLEX¹⁶ pretenden dar cuenta de estos desfases, con el fin de contribuir a un diseño cada vez más ajustado de las titulaciones universitarias a las demandas del mercado laboral, al tiempo que *“se aprecia el empleo como un recurso escaso y una creciente competitividad a escala mundial, por parte de los gobiernos se advierte un querido desarrollo del papel de las universidades, en el ejercicio de su creciente autonomía y responsabilidad, hacia posiciones de plena implicación en la mejora del ajuste de los perfiles de los titulados universitarios a las demandas de empleadores en el mercado laboral”* (Alonso, Fernández Rodríguez y Nyssen, 2009, p. 55).

El contexto de empleabilidad toma protagonismo y se convierte en uno de los elementos de la agenda política europea (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2008) y en la literatura sobre mercado laboral y educación empieza a hablarse con fuerza del concepto de competencia. Alonso et al. (2009, P. 65-66) recogen algunas definiciones interesantes.

¹⁴ CHEERS Project. Careers after Higher Education: a European Research Study. Higher Education and Graduate Employment in Europe - European Graduate Survey. Recuperado el 15 de febrero, 2012, de <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>

¹⁵ Tuning project. <http://unideusto.org/tuning/yectos>

¹⁶ REFLEX project. The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Demands on Higher Education in Europe. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

Tabla 3: Hacia un lenguaje común entre mercado y educación

FUENTE	DEFINICIÓN
Oficina Internacional del Trabajo (OIT)	Conocimientos, aptitudes profesionales y el saber hacer que se dominan y aplican en un contexto específico, OIT (2005, p. 4).
Comisión Europea Commission on Staff Working Document towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning	El concepto incluye: I) competencias cognitivas que implican el uso de la teoría y los conceptos, así como conocimiento tácito adquirido a través de la experiencia; II) competencias funcionales (habilidades o saber-hacer) de utilidad en un determinado trabajo o actividad; III) competencia personal que implica saber cómo conducirse en una determinada situación; y IV) competencia ética que implica la posición de ciertos valores personales y personales (Comisión Europea, 2005)
OCDE. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)	Habilidad para hacer frente a las demandas complejas de un contexto determinado. Un desempeño competente o una acción efectiva implica la movilización de conocimiento, habilidades prácticas y cognitivas, así como componentes sociales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (OCDE, 2005).
Proyecto REFLEX	Conocimiento, habilidades, motivaciones, ..., que pueden ser consideradas como prerequisites en diferentes tipos de acciones humanas.
Proyecto Tuning ¹⁷	Combinación dinámica de atributos, en relación de conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.

Fuente: Adaptado de Alonso et al. (2009, Pp. 65-66)

¹⁷ González Ferreras, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.

A nivel catalán, la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) definió la competencia en el Documento “Marco general para la integración Europa” como *“una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares”*¹⁸. Desde el punto de vista normativo, se puso de relieve en el Documento¹⁹ “Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas”, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, la poca uniformidad en el uso de los términos para designar el concepto “competencia”: habilidades, capacidades, atributos, resultados de aprendizaje; panorama que se complica más aún si se le añaden adjetivos como habilidades clave, competencias transferibles, competencias genéricas, habilidades personales, habilidades relacionadas con el trabajo y un largo etcétera.

Conocer y comprender (el conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) son los elementos que sintetizan la adaptación del concepto de competencia al ámbito educativo. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En el ámbito universitario, los enfoques de competencias mercado compartirían una serie de puntos comunes:

Cada competencia recibe un nombre (auto-confianza, búsqueda de información, orientación al cliente, pensamiento conceptual, flexibilidad, liderazgo,...) y una definición verbal precisa.

Cada competencia tiene un determinado número de niveles que reflejan conductas observables, no juicios de valor.

¹⁸ Documento “Marco general para la integración europea”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2003, p. 43.

¹⁹ Pueden consultarse diferentes modelos en la concreción de las competencias en las titulaciones en el Documento Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, páginas 39 a 43.

Todas las competencias se pueden desarrollar (pasar de un nivel menor a otro mayor) a través de la formación y la experiencia.

Todas las titulaciones adaptadas al EEES llevan asociadas un perfil de competencias que no es más que un inventario de las mismas, junto con los niveles exigibles de cada una de ellas. El nivel evaluado de cada competencia debe permitir determinar los desajustes entre las aulas y la realidad formativa, y verificar si el estudiante no sólo tiene una determinada competencia si no que además sabe aprovecharla en la práctica.²⁰.

²⁰ Los créditos europeos constituyen el elemento que permite cuantificar los resultados de aprendizaje del estudiante en forma de consecución de las competencias necesarias para su futuro desarrollo profesional

2. Corrientes de competencias

Existen varios enfoques y definiciones del concepto de competencia.

En este punto recogeremos brevemente los modelos de enfoques y definiciones que pueden ser encontradas en la literatura sobre el tema²¹

2.1. Enfoque conductista, genérico y cognitivo

De Norris, (1991); Eraut, (1994); Wesselink y otros, (2005)

2.1.1. El enfoque conductista

El enfoque conductista se centra en la **observación** de los trabajadores más exitosos para establecer las características que poseen y definir cuales los diferencian de aquellos que no tienen tanta eficacia. McClelland (y la compañía consultora en la que estaba implicado, el grupo Hay-McBer) es el máximo representante de este enfoque.

McClelland²² (1973) uso el concepto de competencia, en lugar del concepto de inteligencia y mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas (McClelland, 1998). En este sentido, las competencias se adquieren y potencian a través de la formación y la aplicación de esta formación en el puesto de trabajo (McClelland, 1998).

²¹ Teorías coincidentes en los postulados que recogen, aunque sea por distintos autores.

²² En 1973 el profesor McClelland, de la Universidad de Harvard, publica un artículo en el que cuestiona rigurosamente que los clásicos exámenes académicos sean predictores del posterior rendimiento tanto en el trabajo como en el futuro éxito o fracaso de la persona en su vida: *“los números 1 en los exámenes no son números 1 siempre y en toda ocasión”*.

Define la competencia como *“la característica esencial de la persona que es la causa de su rendimiento eficiente en el trabajo”*. Puede ser una habilidad para negociar, una manera de enfocar los problemas de manera diferente, o disponer de un caudal grande de conocimientos que permiten resolver los problemas de manera eficiente.

La competencia está directamente ligada al trabajo y puede definirse como *“una capacidad, por cuanto se refiere a lo que la persona es capaz de hacer, no a lo que hace siempre en cualquier situación”*.

Las competencias son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y pueden ser comunes en otras situaciones (Delamare Le Deist y Winterton, 2005; Spencer y Spencer, 1993; Gonczi, 1994).

El enfoque conductista o behaviorista tiene muchas connotaciones americanas pero afirmar que el enfoque conductista es únicamente americano es demasiado simplista ya que se ha utilizado ampliamente fuera de Norteamérica

2.1.2. El enfoque genérico

El enfoque genérico se centra en analizar las habilidades comunes (competencias principales y genéricas) de las personas que han realizado los desempeños más eficaces a través de análisis estadísticos (Norris, 1991)

Las competencias determinadas de esta manera se pueden aplicar a diferentes grupos profesionales pero según Gonzi et al (1995) y Hager son sensibles a los cambios en los contextos laborales.

La competencia en este sentido, está más relacionada *“con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas”* (Hager, 1998, p. 533).

2.1.3. El enfoque cognitivo

En el enfoque cognitivo la noción de competencia incluye todos los recursos mentales que los individuos emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño.

Este enfoque se utiliza a veces simultáneamente con las habilidades intelectuales o con la inteligencia.

Una interpretación más restringida del enfoque cognitivo gira en torno a las competencias cognitivas especializadas. Estas competencias especializadas hacen referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar bien en un área determinada.

Otra interpretación del enfoque cognitivo es la diferenciación entre competencia y desempeño, primeramente enfatizado por Chomsky²³ (1980).

Actualmente, se ha ampliado el concepto de competencia-desempeño hasta abarcar a las competencias “sociales” o “emocionales”, de tal manera que la “competencia” ha remplazado al término original, “inteligencia”.

El enfoque cognitivo sobre el desarrollo de la competencia se complementa con el enfoque socio-constructivo, defendido, por ejemplo, por Hodkinson e Issitt (1995), quienes formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias. Estas directrices tienen como objetivo la utilización eficaz de las competencias en la educación, resaltando aspectos esenciales, tales como la enorme importancia de la tutorización, el diálogo continuo entre el estudiante y el tutor, la necesidad de actuar sobre las prácticas así como sobre las tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente. En general, el enfoque socio-constructivo pone el acento en la similitud entre las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (tales como, la competencia del aprendizaje, la cooperación, la solución de problemas, el procesamiento de la información, afrontar la incertidumbre, la toma de decisiones en función de una información incompleta, la valoración del riesgo) y desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo).

2.2 El enfoque relacionado con el comportamiento: Estados Unidos.

(Herranz y de la Vega)

McClelland (1973) desarrolló estudios para predecir la competencia en contraposición a la inteligencia, para posteriormente, en 1976, describir el alto desempeño como la característica fundamental de la competencia. Este punto de vista fue asumido por la firma consultora Hay McBer.

Así fue como surgieron nuevas formas de medición de competencias, en contraposición a los tests tradicionales de medición de la capacidad de la inteligencia

²³ Él definió la competencia lingüística como la habilidad para adquirir la lengua materna; es decir, las reglas en las que se basa el aprendizaje y el uso del lenguaje necesarias para el desempeño lingüístico.

cognitiva, ya que los primeros, resultaron ser poco efectivos en la evaluación del desempeño laboral.²⁴.

El enfoque sobre la competencia se inició, observando primero a los trabajadores de mejor desempeño y de ese modo poder diferenciarlos de los menos productivos. En consecuencia, la competencia representa la destreza más allá de las habilidades cognitivas tales como autoconciencia, autorregulación y habilidades sociales; mientras estas cualidades pueden ser inherentes de la personalidad de los individuos, la competencia laboral se encuentra básicamente relacionada con el comportamiento, y al contrario de la inteligencia y la personalidad, la competencia puede ser aprendida mediante la formación, capacitación y desarrollo (McClelland, 1998).

Esta tradición ha sido influyente en los Estados Unidos, la cual define la competencia “en términos o en relación con las características subyacentes de las personas”, sea causalmente relacionada a un desempeño excepcional en un puesto de trabajo, sirva para encontrar diferentes soluciones y perdure durante un período razonablemente largo de tiempo”. (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993²⁵).

Esta es la tradición seguida por Boyatzis (1982), quien empíricamente determinó las características que les permitirían a los gerentes ser eficientes en cada una de sus funciones. Boyatzis se basó en un estudio realizado con 2.000 gerentes pertenecientes a 12 empresas y que ocupaban 41 puestos de distinta índole; propuso un modelo integrado de competencias gerenciales que explicara la interrelación de estas características con las funciones directivas y el medio ambiente interno de cada empresa.

De manera similar, Spencer y Spencer (1993) demostraron la viabilidad de la metodología empleada por McClelland/Mcber en la evaluación de competencia laboral (JCA, Job competence assessment), desarrollado en un análisis de 650 puestos de trabajo.

Para ellos competencia incluye:

“motivación, auto conceptos, aptitudes o valores, conocimiento con valor, destrezas cognitivas o de aprendizaje, o cualquier característica que

²⁴ A pesar de estos resultados Barrett y Depinet (1991) defendieron el poder predictivo de los tests de inteligencia

²⁵ En la misma dirección The Hay Group et al. (1996) demostró que el uso extendido de este punto de vista en varias empresas norteamericanas, le ha permitido incrementar el rendimiento laboral.

pueda ser confiablemente medible y pueda ser mostrada para diferenciar significativamente el desempeño promedio o superior de los individuos respecto de quienes son menos efectivos y eficientes en su desempeño”.
(Spencer y Spencer, 199, p. 4)

Con David McClelland y Hay-McBer, el enfoque por competencias basado en el comportamiento ha abierto nuevos horizontes: las destrezas necesarias para realizar eficientemente las funciones en el puesto de trabajo se combinan con el conocimiento. Es evidente que una concepción más amplia se está abriendo camino

2.3 El enfoque funcional: Inglaterra

(Herranz y de la Vega)

Como consecuencia de las deficiencias en el nivel formativo vocacional (durante los años 80), el gobierno británico introdujo un enfoque basado en competencias para implantarlo a nivel nacional. La idea de la reforma consistía en corregir dichas deficiencias, adoptando un sistema de calificación de competencias en el puesto de trabajo basado en estándares ocupacionales de competencia y en un análisis funcional dentro de una variedad de contextos...

Las cualificaciones profesionales que se crearon bajo este nuevo marco, fueron conocidas como la National Vocational Qualifications²⁶ (NVQ). La característica principal de la NVQ es que están definidas en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones en lugar de en base a procesos de aprendizaje que llevan a tal fin (Eraut 2003).

No tardaron en aflorar las críticas a las calificaciones vocacionales (VQ) principalmente por su falta de formación teórica, ya que sus prácticas solamente se enfocan en demostrar la eficiencia del modelo en el puesto de trabajo sin considerar la adquisición de conocimiento.

La resistencia a implementar un sistema de competencia acorde a la realidad hace que muchos autores, como Hyland (2006) se refiere a este proceso como inapropiado y obsoleto para la presente y futura realidad laboral.

Smithers (2002) tampoco ocultó su oposición a las instituciones vocacionales.

Un posterior análisis del gobierno para solventar tales críticas, definió las calificaciones vocacionales, como *“la habilidad de aplicar conocimiento, comprensión y destrezas de acuerdo a estándares de desempeño laboral requerido, lo que también incluye la capacidad de resolver problemas y adaptarse a los cambios del mercado”*.

Hodkinson e Issitt (1995) han insistido por ello, en un enfoque más holístico. En ese mismo sentido, Cheetham y Chivers (1996, 1998) también han venido argumentando

²⁶ Los NVQ's son títulos laborales británicos (Certificados o Diplomas) que se pueden obtener por estar realizando trabajos, tales como contabilidad, dirección de empresas y hostelería entre otras.

Dichos títulos están apreciados a nivel mundial, pues se obtienen mientras se trabaja en el sector que se haya elegido. Ejemplo: Si estás trabajando de camarero puedes diplomarte en esa rama

respecto a la necesidad de poder disponer de un modelo holístico de las competencias profesionales, que integre las siguientes 5 dimensiones:

Competencia Cognitiva, que incluye, reforzamiento de teoría y conceptos, así como también conocimiento tácito informal obtenido empíricamente. Conocimiento (saber-aquello) reforzado por el entendimiento (saber-por qué).

Competencia funcional (destrezas o saber-cómo), que se refiere a aquello que una persona debe saber en una ocupación determinada y que además sea capaz de demostrar aquello que dice saber.

Competencia personal (competencias conductuales, saber cómo actuar), que se refiere a una característica “relativamente duradera de una persona causalmente relacionada a un desempeño laboral superlativo”.

Competencia ética, o posesión de valores personales y habilidad de expresarlos juiciosamente y en relación con situaciones propias de la actividad laboral.

Meta-competencia o habilidad de saber reaccionar ante la incertidumbre, haciendo uso de la capacidad reflexiva y el aprendizaje acumulado.

2.4. Un enfoque multidimensional y holístico²⁷: Francia, Alemania y Austria.

(Herranz y de la Vega)

En el continente europeo recientemente han emergido otros puntos de vista.

²⁷ Mientras que el enfoque de Estados Unidos se concentra en atributos personales (actitudes, capacidades), el de Inglaterra concibe la competencia como la capacidad de ejecutar las tareas y existe esta tercera perspectiva: la holística (que integra ambos enfoques anteriores).

Nos referimos a Francia y Alemania y Austria, países que han adoptado una visión del desarrollo de los recursos humanos desde una mirada vinculada a las competencias.

Si bien la emergencia de esta visión es más reciente, se han convertido en puntos de referencia a la hora de hablar de competencias en el resto de los países europeos, junto al Reino Unido.

En Francia, el movimiento por las competencias comenzó durante los años 80, haciéndose notoriamente influyente a partir de los 90.

La irrupción del concepto (competencia) ha transcurrido por diferentes etapas:

- a) el concepto apareció primero en algunas organizaciones como una idea, lo que indujo el desarrollo de instrumentos y herramientas para practicantes y consultores
- b) luego se conceptualizó en términos teóricos, y
- c) finalmente pasó a un enfoque más crítico de ésta.

Su mayor apogeo apareció en el año 1994, fundamentalmente por la necesidad de desarrollar nuevas competencias y al modo de asociarlas a los requerimientos no menos desafiantes de las empresas (Cannac y CEGOS, 1985).

Gilbert (1995) remarca que la conceptualización teórica del término está asociado a rasgos culturales propios de Francia (el cual resalta el derecho a la formación y a la importancia del rol colectivo en los acuerdos).

.El estado francés, en 1993, estimuló una visión basada en competencias, después de que la Agencia Nacional por el Empleo (ANPE), modificó sus modelos ocupacionales, lo que produjo severas observaciones del mundo académico (Le Boterf 1994; Levy-Leboyer, 1996). Las empresas adoptaron sus propios sistemas evaluativos, los cuales incrementaban la flexibilidad por sobre las calificaciones, lo que trajo como resultado la inseguridad laboral de los trabajadores. El movimiento por las competencias tuvo un nuevo empuje en los años 90, después de que el gobierno introdujera una ley que señalaba que todos los individuos tenían derecho a una evaluación de sus competencias laborales, independientemente de si dicha evaluación les permitía crecer personalmente en el interior de las empresas .

También a mediados de la década de los 90 se expandió el concepto de competencias en varias profesiones, mientras que en el ámbito de los recursos humanos comenzó a ganar en precisión, al tiempo que surgía la necesidad de disponer de instrumentos de

medida. El incentivo salarial comenzó a usarse en parte de la industria pesada. El movimiento siguió consolidándose una vez que la asociación de empleadores (MEDEF) lanzara la iniciativa de promover “la competencia por objetivos”, provocando dos efectos simultáneos: uno, en las empresas, al estimularlas en la adopción de modelos de competencias; el otro, interesando al mundo académico en este proceso

Desde una perspectiva epistemológica, Haddadj y Besson (2000) señalan que la lógica de la competencia puede seguir dos caminos distintos: uno individual, centrado en el comportamiento y uno colectivo centrada en el desarrollo de la organización.

Varios autores franceses han comparado su modelo con el anglosajón concluyendo que el sistema francés es mucho más completo, toda vez que se basa en tres postulados:

- **Savoir (competencias teóricas**, como el conocimiento)
- **Savoir-Faire (competencias prácticas** o funcionales)
- **Savoir-Etre (competencias sociales**, como el comportamiento).

Estas tres dimensiones se asientan en un componente basado en la experiencia (Saber Hacer o Saber Actuar) y otro componente relacionado al comportamiento (Saber Ser, o la facultad de adaptarse).

En Alemania el concepto de *kompetenz* siempre ha estado implícito en su sistema educacional y de formación vocacional, (VET) su énfasis principal ha estado puesto en priorizar el aprendizaje por sobre el resultado. La competencia ocupacional está ligada al término *beruf* (que normalmente significa ocupación, pero que también incluye la tradición que proviene desde el tiempo de los artesanos) que define la teoría de la formación vocacional, con su correspondiente pedagogía asociada a las ocupaciones.

En los años 80 apareció el concepto de competencia clave ,la cual incluía competencia personal, que es “la capacidad de actuar y resolver problemas autónomamente”, “flexibilidad”, “disposición a cooperar”, “ética, madurez y valores morales”.

Por su parte, *Qualifikation* es la habilidad de actuar y resolver de acuerdo a cada situación en particular; mientras *Kompetenz*, se refiere a la capacidad de un individuo

de actuar de manera holística, es decir, alguien capaz de incorporar todo su bagaje de conocimiento, habilidades y experiencias .

En 1996 el sistema de educación alemán adoptó un modelo denominado “competencia en acción”, desplazándose desde el concepto original que enfatizaba la estimulación personal al aprendizaje a otro orientado a los resultados, especificando concordantemente con ello mallas por áreas de aprendizaje en lugar de conocimiento relacionado con campos ocupacionales. A partir de aquí, aparece una tipología estándar en los currículums de las carreras vocacionales, detallando la acción de competencia (*handlungskompetenz*) en términos de dominio o materia de competencia (*Fachkompetenz*), competencia personal (*Personalkompetenz*) y competencia social (*Sozialkompetenz*).

En este contexto, se desarrollan las siguientes competencias:

Dominio de competencia (*Fachkompetenz*) describe la disposición y la agilidad para trabajar, resolver problemas orientados a resultados, y a su vez la capacidad intuitiva, analítica y metodológica del individuo dentro de un contexto laboral.

Competencia cognitiva (*Sachkompetenz*) se define como la agilidad o capacidad para pensar y actuar de manera profunda, analítica y perceptiva, y actúa como prerrequisito para llegar a desarrollar la *FachKompetenz*, la cual incluye la intuición y funcionalidad.

Competencia personal describe la buena voluntad, agilidad y la personalidad individual para entender, analizar y juzgar las opciones de crecimiento, así como también capacidad para entender las necesidades y limitaciones en la familia, el trabajo y la vida pública, como elementos de apoyo que sirvan al individuo a desarrollar destrezas que le ayuden a ordenar y planificar su vida. En este dominio también se incluyen características personales tales como: independencia, análisis crítico, auto confianza, fiabilidad, responsabilidad y conciencia del deber, valores profesionales y éticos. En suma *Personalkompetenz* se relaciona con la competencia cognitiva y social.

Auto competencia (*SelbKompetenz*) es descrita como la capacidad y autodeterminación para actuar de acuerdo a estándares morales y éticamente aceptables. De algún modo se le define como la destreza para actuar de una manera razonablemente humana, lo que incluye una autoimagen positiva del individuo.

Competencia social (*Sozialkompetenz*) describe la voluntad, capacidad y experiencia para moldear las relaciones humanas; identifica y entiende los beneficios y tensiones de dichas relaciones así como la capacidad de interactuar con otros de manera racional, consciente y solidaria. Incorpora en consecuencia elementos de competencias sociales y funcionales.

Competencia Metódica (*Methodenkompetenz*) es una extensión de *Sachkompetenz* y *Fachkompetenz*.

En Alemania existen actualmente alrededor de 350 perfiles ocupacionales asociados al formato antes descritos.

Austria por su parte, adoptó un enfoque similar al de Alemania, y agrupa las competencias en tres tipos: cognitiva, social y personal.

La competencia cognitiva define el conjunto de habilidades, destrezas y conocimiento que podría ser aplicado a una ocupación específica y transversalmente a otras similares y considera, además, las destrezas y habilidades del individuo para desarrollar tareas y estrategias para solucionar problemas;

La competencia social (*Sozialkompetenz*) se refiere a la voluntad y destrezas del individuo para cooperar e interactuar con su “entorno social” responsablemente; y

La competencia personal (*Selbstkompetenz*), comprende el desarrollo de las herramientas necesarias para mejorar la autoestima y se define en términos de habilidad y voluntad para el desarrollo personal, como también las destrezas, habilidades, motivaciones y aptitudes para trabajar en un mundo globalizado

3. Del concepto de competencia a la categorización de competencias.

No existe una lista universal de competencias, que pueda ser empleada en todos los escenarios profesionales, sin embargo y en base a las categorías conceptuales de los distintos autores nos encontramos, que el número de competencias “existentes” es muy amplio. Así por ejemplo,:

El Diccionario de Competencias de Hay McBer (Spencer y Spencer, 1993) incluye 20 Competencias en su lista básica, ordenadas por conglomerados, y nueve adicionales denominadas Competencias Únicas.

Ansorena (1996) incluye 50 Competencias conductuales

Woodruffe (1993) plantea nueve competencias genéricas, lo que significa que hay muchas otras específicas

Etc.

En todas esas listas hay Competencias que tienen el mismo nombre para el mismo concepto, pero también hay algunas que, siendo similares, reciben nombre diferentes (Solución de Problemas vs Toma de Decisiones).

Esto hace que el número de Competencias a definir pueda llegar a ser muy grande (e incluso ambiguo) precisamente por el hecho de que las Competencias están ligadas al contexto específico en que se pone de manifiesto en el trabajo, lo que sugiere, que cada organización puede tener conjuntos de Competencias diferentes y que ninguna organización puede tomar una lista de Competencias preparada por otra organización para su uso, asumiendo que existen similitudes entre ellas.

Por tanto se cuestiona la concepción unidimensional de competencia, por considerarla ineficiente y restrictiva, por ello viene emergiendo una visión multidimensional.

Para analizar con más profundidad lo que son las Competencias, recogeremos los listados de competencias de los distintos autores:.

LyLe M. Spencer y Signe M. Spencer, desarrollaron un vasto trabajo de investigación en varios países y sobre numerosas ocupaciones a fin de determinar cuales eran las conductas eficaces. Identificaron multitud de conductas que llevaban a cabo los trabajadores que eran considerados como los mejores en sus empresas, pero sólo un reducido número de ellas constituían actuaciones de éxito. Así pudieron elaborar un “diccionario de competencias” que incluía las siguientes:

Tabla 4: Competencias predictivas del éxito profesional

Tipo	Descripción
<p>I. Competencias de logro</p>	<p>1. Motivación por el logro: preocupación por trabajar bien (más rápido, más eficiente, y a menos costo), y competir para superar un estándar de excelencia.</p> <p>2. Preocupación por el orden y la calidad: acción de minimizar errores y mantener elevados estándares de calidad por la supervisión y monitoreo. Trabajo para desarrollar y mantener sistemas de información claros y ordenados.</p> <p>3. Iniciativa: predisposición para emprender acciones, mejorar resultados más de los requeridos en el puesto de trabajo. Actuar antes de ser requerido para la realización de tareas. Crear nuevas oportunidades.</p>
<p>II. Competencias de ayuda y servicio</p>	<p>4. Sensibilidad interpersonal: capacidad para escuchar adecuadamente. Comprensión, interpretación para responder a pensamientos, sentimientos o intereses de otros, sin que éstos los hayan expresado o los expresen sólo parcialmente.</p> <p>5. Concerniente con la ayuda o servicio para otros; esfuerzos (incluida iniciativa y tenacidad) para descubrir las necesidades de nuestros clientes, y satisfacerlas. Entre los clientes se puede incluir a los compañeros de trabajo dentro de la organización.</p>
<p>III. Competencias de influencia</p>	<p>6. Impacto e influencia: deseo de producir un impacto o efecto determinado sobre los demás, persuadirlos, convencerlos, influir en ellos o impresionarlos, con el fin de lograr que sigan un plan o una línea de acción.</p> <p>7. Conocimiento organizacional: capacidad de comprender y utilizar la</p>

Tipo	Descripción
	<p>dinámica existente dentro de las organizaciones.</p> <p>8. Construcción de relaciones (redes de trabajo): actuar y mantener una red de trabajo de contactos dentro y fuera de la propia organización, con la gente que es capaz de proporcionar información. Esto incluye esfuerzos para mantener relaciones amistosas con gente que es útil para alcanzar las metas relacionadas con el trabajo.</p>
<p>IV. Competencias directivas</p>	<p>9. Desarrollo de personas: capacidad para emprender acciones eficaces para mejorar el talento y las capacidades de los demás.</p> <p>10. Dirección de personas: capacidad para comunicar a los demás lo que es necesario hacer, y lograr que cumplan los deseos de uno, teniendo en mente el bien de la organización a largo plazo.</p> <p>11. Trabajo en equipo y cooperación: capacidad de trabajar, y hacer que los demás trabajen, colaborando unos con otros.</p> <p>12. Liderazgo: capacidad de desempeñar el rol del líder de un grupo o equipo.</p>
<p>V. competencias cognitivas</p>	<p>13. Pensamiento analítico: capacidad de comprender las situaciones y resolver los problemas, a base de separar sus partes constituyentes y meditar sobre ellas de una forma lógica y sistemática.</p> <p>14. Pensamiento conceptual: capacidad de identificar los modelos y conexiones entre situaciones y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.</p> <p>15. Conocimientos y experiencia: capacidad de utilizar y ampliar el conocimiento técnico o de conseguir que los demás adquieran conocimientos relacionados con el trabajo.</p> <p>16. Búsqueda de información: el grado en el cual una persona colecciona el uso de información relevante para los problemas relacionados con el trabajo. Consigue varias opiniones y conoce los hechos con anterioridad para tomar decisiones.</p>
<p>VI. Competencias de eficacia personal</p>	<p>17. Autocontrol: capacidad de mantener el control de uno mismo en situaciones estresantes o que provocan fuertes emociones.</p> <p>18. Confianza en sí mismo: creencia en la capacidad de uno mismo para elegir el enfoque adecuado para una tarea, y llevarla a cabo, especialmente en situaciones difíciles que suponen un reto.</p> <p>19. Comportamiento ante fracasos: capacidad para justificar o explicar los problemas surgidos, los fracasos o los acontecimientos negativos.</p> <p>20. Compromiso con la organización: capacidad y deseo de orientar su</p>

Tipo	Descripción
	comportamiento en la dirección indicada por las necesidades, prioridades y objetivos de la organización.

Fuente: Spencer, McClelland y Spencer (1994) y Mitrani, Dalziel y Fitt (1992)

Según Spencer y Spencer (1993) estas competencias se agrupan sobre las bases de una intención subyacente que comprenden el grado de análisis entre los motivos sociales (logro, poder y filiación) y los comportamientos superficiales. Esto implica que un intento específico relacionado con una circunstancia particular puede tener una calidad más efímera y más superficial que un comportamiento que esté vinculado a un motivo o una disposición.

Ansorena (1996) propone una lista de 50 competencias, clasificadas en cinco grupos o clusters.

Metahabilidades o competencias de tipo elemental, general, básicas en el individuo y necesarias para un desempeño profesional eficaz.

Betahabilidades. Imprescindibles para que un profesional se adapte a la vida de una organización y pueda desarrollar su carrera profesional. Posibilitan el desarrollo posterior de habilidades más específicas.

Habilidades operativas o comportamientos relacionados con el desempeño eficaz en un puesto. Demuestran la eficiencia operativa cuando un profesional realiza una tarea o proyecto de manera individual.

Habilidades interpersonales o competencias relacionadas con el éxito en las tareas que suponen contacto interpersonal con otras personas para un desempeño exitoso.

Habilidades directivas o competencias imprescindibles para dirigir. Se orienta a conseguir un mejor desempeño en terceras personas.

Tabla 5: Clasificación competencias de Ansorena (1996)

METAHABILIDADES	Análisis de problemas Aprendizaje Decisión Energía Flexibilidad Independencia	Integridad Juicio Resolución Sensibilidad interpersonal Tolerancia al estrés
BETAHABILIDADES	Ambición profesional Conocimiento del entorno Gama de intereses amplia	Innovación/Creatividad Impacto Orientación al logro Tenacidad Toma de riesgos
HABILIDADES OPERATIVAS	Análisis numérico Atención al detalle Autoorganización Comunicación oral Comunicación escrita Disciplina	Dominio de la comunicación no verbal Facilitar/participar en reuniones Orientación ambiental Sentido de la urgencia
HABILIDADES INTERPERSONALES	Atención al cliente Capacidad de negociación	Orientación al cliente Persuasión

	Escucha activa Dominio de los medios audiovisuales	Presentación Sociabilidad Trabajo en equipo/cooperación
HABILIDADES DIRECTIVAS	Control directivo Delegación Desarrollo/Apoyo de colaboradores Espíritu emprendedor Evaluación de los colaboradores	Identificación directiva Liderazgo de grupos Liderazgo de personas Planificación y organización Sensibilidad organizacional Visión

Fuente: Ansorena (1996, pp. 175-176)

Woodruffe (1993, 2000) se refiere a las competencias como una dimensión de conductas abiertas y manifiestas, que le permiten a una persona rendir eficientemente. Plantea nueve competencias genéricas, lo que significa que hay otras muchas específicas

Tabla 6: Lista de competencias genéricas de Woodruffe (1993)

Tipo	Descripción
Amplitud del conocimiento para estar bien informado	Desarrolla y mantiene redes formales de comunicación dentro y fuera de la organización; utiliza tecnología informática para obtener información; mantiene un conocimiento de lo que debería pasar y de los progresos hechos; se mantiene al corriente de la situación económica y política internacional; supervisa la actividad de los competidores.
Incisividad para tener un entendimiento claro	Consigue una descripción clara de un problema; obtiene información precisa e identifica sus limitaciones; relaciona las partes de la información e identifica las relaciones causales; consigue llegar al centro del problema; identifica líneas más productivas de investigación; aprecia todas las variables que

Tipo	Descripción
	afectan el problema; adapta el pensamiento a la luz de nueva información; tolera y maneja los conflictos de la información ambigua y de las ideas.
Razonamiento para encontrar formas de salir adelante	Genera opiniones; evalúa las opiniones por la examinación de los aspectos positivos y negativos en el supuesto que fueran ejecutados; se anticipa a los efectos de las opiniones de otros; prevé las reacciones de otros; demuestra sentido común e iniciativa.
Organización y trabajo productivo	Identifica prioridades; piensa a corto plazo; identifica los elementos de las tareas; programa los elementos; anticipa las necesidades de recursos; asigna los recursos para las tareas; fija los objetivos para el personal; administra su propio tiempo y el de ot
Conducción para alcanzar los objetivos	Preparación para comprometerse a lograr los objetivos; instala la solución dentro del marco del tiempo; innova y adapta la existencia de procedimientos para asegurar los objetivos; toma solución sobre los problemas; sufre las inconveniencias del personal para asegurar que los problemas son resueltos; va hacia adelante con ideas; fija los blancos del desafío; es preciso para ganar nuevos negocios; fija nuevos objetivos; reconoce áreas de autodesarrollo; adquiere nuevas habilidades y capacidades; acepta nuevos retos.
Confianza en sí mismo en la forma de conducirse	Expresa y transporta la confianza en la propia habilidad; preparación para tomar y apoyar decisiones; calcula los riesgos que se quieren tomar; admite áreas de inexperiencia.

Sensibilidad para identificar el punto de vista de otros	Escucha los puntos de vista de otros; se adapta a otra persona; toma en cuenta las necesidades de otros; muestra empatía en comunicaciones escritas y orales; es consciente de las expectativas de otros.
Cooperación para trabajar con otras personas	Se relaciona con otros en su propia área y en sus ideas; mantiene a otros informados; hace uso de servicios disponibles; utiliza las habilidades de los miembros del equipo; es receptivo con las ideas de otros y con sus sugerencias.
Orientación al logro para ganar a largo plazo	Fija un plan; no desvía los objetivos; sacrifica el presente por el futuro; espera un tiempo cuando las condiciones no son favorables.

Fuente: Woodruffe (1993, p. 30)

Moloney (1998), afirma que los listados de competencias que se hayan elegido de forma estandarizada deben adaptarse y expresarse de acuerdo a las necesidades de la organización que los va a utilizar

Hayes et al. (2000) también se suman a esta crítica referente a las listas universales de competencias. En su estudio sobre directivos de igual rango de la administración pública concluyen que estas listas universales de competencias no aseguran si ese personal de alta dirección será capaz en el futuro de tener conductas competentes debido a que el proceso de elaboración de estas listas se focaliza en las actividades que realizan los directivos en el presente.

Capítulo 3: De las competencias emocionales

En este capítulo se habla del concepto de emoción, para después analizar la delimitación del constructo de competencia emocional. El mismo, aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos.

El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

A continuación se revisan algunas de las propuestas que definen el concepto de emoción, y colateralmente a éste el de competencia emocional.

1. Una breve aproximación al concepto de emoción

1.1. La emoción como algo básico y universal

El estudio de las emociones se ha llevado tradicionalmente desde el ámbito de la psicología, la psicodinámica y la sociología

Cooper y Sawaf (1997) consideran que la función social está siempre presente en las emociones. Fineman (2000) nos dice que la emoción es inherente al ser humano y, por formar parte de su esencia no puede separarse de las relaciones sociales. Cuando se habla de emociones, *“casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla”*

Etimológicamente, la palabra emoción proviene del latín *motere* y significa estar en movimiento o moverse; es decir, la emoción es el catalizador que impulsa a la acción

La psicología contemporánea ha puesto énfasis en la funcionalidad de las emociones, como fuente principal para la motivación (Lazarus, 1993) y como modelador de la opinión y juicio de las personas (Salovey et al., 2001).

La emoción se puede entender, por tanto, como una respuesta mental organizada a un evento que incluye aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos (Mayer et al., 2001) o como una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta:

- a) cognitivo/subjetivo;
- b) conductual/expresivo
- c) y fisiológico/adaptativo.

Este enfoque multidimensional de la emoción ha llevado a analizar la emoción desde sus componentes principales, siendo la teoría más conocida la teoría tridimensional del sentimiento de Wundt (1896), que defiende que los sentimientos se pueden analizar en función de tres dimensiones:

1. agrado-desagrado;
2. tensión-relajación y
3. excitación-calma.

Cada una de las emociones puede entenderse como una combinación específica de estas dimensiones.

Oatley (1992) considera que lo realmente definitorio y diferenciador de las emociones es la disposición para la acción y la "cualidad fenomenológica". Así, una emoción podría definirse como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo.

Si bien algunas de las principales discusiones teóricas actuales giran en torno a si existen emociones básicas y si el reconocimiento de las mismas es universal (y esto es un hecho controvertido, tal y como hemos puesto de manifiesto), lo cierto es que existen ciertos patrones de reacción afectiva generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos.

Existe un amplio consenso en considerar que son seis las emociones básicas -ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo- (Ekman, et al 1996), caracterizadas por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, así como por la facilitación de determinadas conductas que pueden llegar a ser adaptativas.

Las siguientes tablas recogen las características principales las emociones sobre las que existe un mayor consenso a la hora de considerarlas como distintivas.

Tabla 7: Análisis de la felicidad

FELICIDAD	
Características	Favorece la recepción e interpretación positiva de los diversos estímulos ambientales. Pretende ser una estabilidad emocional duradera y no fugaz como el placer.
Instigadores	Logro, consecución exitosa de los objetivos que se pretenden. Congruencia entre lo que se desea y lo que se posee, entre las expectativas y las condiciones actuales y en la comparación con los demás
Actividad fisiológica	Aumento en actividad en el hipotálamo, septum y núcleo amigdalino frecuencia cardiaca y respiratoria.
Procesos cognitivos implicados	Facilita la empatía y conductas altruistas; favorece el rendimiento cognitivo, resolución de problemas y la creatividad ²⁸ favorece el aprendizaje, la curiosidad y la flexibilidad mental
Función	Mejora la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida, , y para establecer nexos y favorecer las relaciones interpersonales
Experiencia subjetiva	Estado placentero, deseable, sensación de bienestar. Sensaciones de vigorosidad, competencia, trascendencia y libertad, de autoestima y autoconfianza.

Fuente: Elaboración Chóliz (2005) apartir de diversos autores

²⁸ Dicha relación, no obstante, es paradójica, ya que estados muy intensos de alegría pueden enlentecer la ejecución e incluso pasar por alto algún elemento importante en solución de problemas y puede interferir con el pensamiento creativo).

Tabla 8: Análisis de la ira

IRA	
Características	Estimulación aversiva, tanto física o sensorial, como cognitiva (Berkowitz, 1990). Componente emocional del complejo AHI (Agresividad- Hostilidad- Ira). La hostilidad hace referencia al componente cognitivo y la agresividad al conductual.
Instigadores	Condiciones que generan frustración; interrupción de una conducta motivada, situaciones injustas (Izard, 1991, o atentados contra valores morales (Berkowitz, 1990).
Actividad fisiológica	Se relaciona con trastornos psicofisiológicos, especialmente alteraciones cardiovasculares (Fernández-Abascal y Martín, 1994a, 1994b); elevada actividad neuronal y muscular
Procesos cognitivos implicados	Focalización de la atención en los obstáculos externos que impiden la consecución del objetivo o son responsables de la frustración); obnubilación, incapacidad o dificultad para la ejecución eficaz de procesos cognitivos.
Función	Movilización de energía para las reacciones de autodefensa o de ataque ; eliminación de los obstáculos que impiden la consecución de los objetivos deseados y que generan frustración; evita situaciones de confrontación
Experiencia subjetiva	Sensación de energía e impulsividad, necesidad de actuar de forma intensa e inmediata (física o verbalmente) para solucionar de forma activa la situación problemática; se experimenta como una experiencia aversiva, desagradable e intensa. Relacionada con la impaciencia

Fuente: Elaboración Chóliz (2005)a partir de diversos autores

Tabla 9: El miedo

MIEDO	
Características	Reacción proporcionada que se produce ante un peligro real. Es la reacción emocional más relevante en los procedimientos de reforzamiento negativo
Instigadores	Situaciones potencialmente peligrosas, aunque objetivamente no lo sean; situaciones novedosas y misteriosas (Lazarus, 1977, 1991 ^a , Izard, 1985).
Actividad fisiológica	Aceleración de la frecuencia cardiaca, incremento de la conductancia y de las fluctuaciones de la misma (Cacioppo et al., 1993).
Procesos cognitivos implicados	Valoración primaria (amenaza) y valoración secundaria (ausencia de estrategias de afrontamiento apropiadas) (Lazarus, 1993); reducción de la eficacia de los procesos cognitivos, obnubilación; focalización de la percepción casi con exclusividad en el estímulo temido.
Función	Facilita respuestas de escape o evitación de la situación peligrosa. Al prestar una atención casi exclusiva al estímulo temido, facilita que el organismo reaccione rápidamente ante el mismo. Si la reacción es excesiva, la eficacia disminuye, según la relación entre activación y rendimiento
Experiencia subjetiva	Emoción intensa y desagradable; genera aprensión, desasosiego y malestar, preocupación, recelo por la propia seguridad o por la salud; sensación de pérdida de control.

Fuente: Elaboración Chóliz (2005) a partir de diversos autores

Tabla 10: La tristeza

TRISTEZA	
Características	Emoción displacentera, no siempre negativa.
Instigadores	Separación física o psicológica, pérdida o fracaso decepción; situaciones de indefensión, ausencia de predicción y control; ausencia de actividades reforzadas y conductas adaptativas . Puede aparecer tras una experiencia que genere miedo debido a que la tristeza es el proceso opoente del pánico y actividad frenética).
Actividad fisiológica	Actividad neurológica elevada y sostenida; ligero aumento de la frecuencia cardiaca, presión sanguínea y resistencia eléctrica de la piel (Parsons, 1992).
Procesos cognitivos implicados	Valoración de pérdida o daño que no puede ser reparado; focalización de la atención en las consecuencias a nivel interno de la situación . Puede inducir a un proceso cognitivo característico de depresión (Beck, 1983)
Función	Cohesión con otras personas, especialmente si se encuentran en la misma situación ,valoración de otros aspectos de la vida a los que antes de la pérdida no se les prestaba atención (Izard, 1991); comunicación a los demás que no se encuentra bien y ello puede generar ayuda de otras personas (Tomkins, 1963); apaciguamiento de reacciones de agresión por parte de los demás), empatía y comportamientos altruistas (Izard, 1988).
Experiencia subjetiva	Desánimo, melancolía, desaliento; pérdida de energía

Fuente: Elaboración Chóliz (2005)a partir de diversos autores

Tabla 11: La sorpresa

SORPRESA	
Características	Reacción emocional neutra. Se produce de forma inmediata ante una situación novedosa o extraña y se desvanece rápidamente, dejando paso a las emociones congruentes con dicha estimulación .
Instigadores	Estímulos novedosos débiles o moderadamente intensos, acontecimientos inesperados; aumento brusco de estimulación; interrupción de la actividad que se está realizando en ese momento.
Actividad fisiológica	Patrón fisiológico característico del reflejo de orientación; disminución de la frecuencia cardiaca; incremento momentáneo de la actividad neuronal.
Procesos cognitivos implicados	Atención y memoria de trabajo dedicadas a procesar la información novedosa; incremento, en general, de la actividad cognitiva. Dirige los procesos cognitivos a la situación presentada
Función	Facilita la aparición de la reacción emocional y conductual apropiada ante situaciones novedosas; eliminar la actividad residual en sistema nervioso central que pueda interferir con la reacción apropiada ante las nuevas exigencias de la situación (Izard, 1991); facilita procesos atencionales, conductas de exploración e interés por situaciones novedosas (Berlyne, 1960).
Experiencia subjetiva	Aparece rápidamente y de duración momentánea para dar paso a una reacción emocional posterior; reacción afectiva indefinida, aunque agradable. Las situaciones que provocan sorpresa se recuerdan no tan agradables como la felicidad, pero más que emociones como ira, tristeza, asco o miedo (Izard, 1991). Sensación de incertidumbre por lo que va a acontecer.

Fuente: Elaboración Chóliz 2005) a partir de diversos autores

Una de las cuestiones en el estudio de la emoción es la existencia o no de emociones básicas, universales, de las que se derivarían el resto de reacciones afectivas.

La asunción de la existencia de tales emociones básicas deriva directamente de los planteamientos de Darwin y significaría que se trata de reacciones afectivas innatas, distintas entre ellas, presentes en todos los seres humanos y que se expresan de forma característica (Tomkins, 1962, 1963; Ekman, 1984; Izard, 1977).

Para Izard (1991), los requisitos que debe cumplir cualquier emoción para ser considerada como básica, y que cumplirían las emociones recogidas en las tablas anteriores, son los siguientes:

Tener un sustrato neural específico y distintivo.

Tener una expresión o configuración facial específica y distintiva.

Poseer sentimientos específicos y distintivos.

Derivar de procesos biológicos evolutivos.

Manifestar propiedades motivacionales y organizativas de funciones adaptativas.

En general, quienes defienden la existencia de emociones básicas asumen que se trata de procesos directamente relacionados con la adaptación y la evolución, que tienen un sustrato neural innato, universal y un estado afectivo asociado único.

Para Izard (1977) y Plutchik (1980) las emociones son fenómenos neuropsicológicos específicos fruto de la selección natural, que organizan y motivan comportamientos fisiológicos y cognitivos que facilitan la adaptación.

la cuestión de la existencia de emociones básicas es un tema controvertido, sobre el que no existe todavía el suficiente consenso entre los investigadores.

Ortony y Turner (1990) señalan que no existen tales emociones básicas a partir de las cuales puedan construirse todas las demás, ya que cada autor propone un número y unas emociones determinadas que no suelen coincidir con las que proponen otros investigadores. Si realmente existieran emociones básicas claramente distintivas no debería existir tal desconcierto.

Ekman (1992) sale al paso de las críticas de Ortony y Turner (1990) para defender la existencia de emociones básicas a nivel fisiológico corroborado por la existencia de una serie de universales en la expresión emocional demostrados transculturalmente, así como por un patrón fisiológico que caracterizaría a cada una de ellas

. Las diferentes manifestaciones de actividad del sistema nervioso autónomo estarían a la base de las conductas motoras apropiadas para las distintas emociones, tales como miedo, ira o aversión. Tales emociones estarían directamente relacionadas con la adaptación del organismo y, por tanto, es consecuente que tengan un patrón de actividad autonómica específica. No ocurriría lo mismo con emociones como la felicidad o el desprecio.

El argumento que se ha esgrimido con mayor vehemencia para demostrar la existencia de emociones básicas es el hecho de que tanto la expresión como el reconocimiento sea un proceso innato y universal. Este argumento darvinista fue expuesto inicialmente por Tomkins (1962) y ha sido desarrollado especialmente por Ekman e Izard (Ekman, 1994; Izard, 1994).

No obstante, tampoco sobre esta cuestión existe consenso. Al contrario, aparecen estudios experimentales que no corroboran la hipótesis de la universalidad en la expresión y reconocimiento de la expresión facial de las emociones y que ponen de manifiesto que se trata de una conclusión producto de importantes sesgos metodológicos

1.2. Las funciones de la emoción

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejecute con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia de la cualidad hedónica que generen. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

La emoción tiene tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales.

1.2.1. Funciones adaptativas.

Quizá una de las funciones más importantes de la emoción sea la de preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones

ambientales, movilizando la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado.

Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde. La correspondencia entre la emoción y su función se refleja en el siguiente cuadro:

Tabla 12: Funciones de las emociones

<i>LENGUAJE SUBJETIVO</i>	<i>LENGUAJE FUNCIONAL</i>
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Exploración
Sorpresa	Exploración

Fuente: Plutchik (1980)

La relevancia de las emociones como mecanismo adaptativo ya fue puesta de manifiesto por Darwin (1872/1984), quien argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación. No obstante, las emociones son uno de los procesos menos sometidos al principio de selección natural, estando gobernados por tres principios exclusivos de las mismas. Los principios fundamentales que rigen la evolución en las emociones son el de hábitos útiles asociados, antítesis y acción directa del sistema nervioso.

Los autores más relevantes de orientación neo-darwinista son Plutchik (1970) Tomkins (1984), Izard (1984) y Ekman (1984).

1.2.2. Funciones sociales

Puesto que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, la expresión de las emociones permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal.

Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta pro-social. Emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira pueden generar repuestas de evitación o de confrontación. La expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, por cuanto que es socialmente necesaria la inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían alterar las relaciones sociales y afectar incluso a la propia estructura y funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social. No obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir en los demás altruismo y conducta pro-social, mientras que la inhibición de otras puede producir malos entendidos y reacciones indeseables que no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran conocido el estado emocional en el que se encontraba (Pennebaker, 1993). La revelación de las experiencias emocionales es saludable y beneficiosa porque reduce el trabajo fisiológico que supone la inhibición (Pennebaker, Colder y Sharp, 1990) y favorece la creación de una red de apoyo social ante la persona afectada.

1.2.3. Funciones motivacionales

La relación entre emoción y motivación es directa, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada.

Por regla general, una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa y, al tener la emoción una función adaptativa facilita la ejecución eficaz de la

conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal y la sorpresa la atención ante estímulos novedosos. La emoción dirige así la conducta, en el sentido que facilita el acercamiento o la evitación del objetivo de la conducta motivada en función de las características algedónicas de la emoción. La función motivacional de la emoción es congruente con la existencia de las dos dimensiones principales de la emoción (dimensión de agrado-desagrado e intensidad de la reacción afectiva) comentadas anteriormente.

La relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Conclusión, puede decirse que toda conducta motivada produce una reacción emocional y que, a su vez, la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

2. El constructo de competencia emocional

El primer punto de discrepancia para definir el constructo de competencia emocional, aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros utilizan el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

Se presentan algunas de las propuestas que definen este constructo.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales:

- Cooperación,
- Asertividad,
- Responsabilidad,
- Empatía,
- Autocontrol.

Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995) dividido en cinco dominios (que a su vez incluían veinticinco competencias²⁹):

- autoconciencia emocional,
- manejo de las emociones,
- automotivación,
- empatía y
- habilidades sociales

²⁹ En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen sólo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. En este proceso, la conceptualización de la competencia emocional ha avanzado hacia una mayor concreción.

Los citados trabajos junto al estudio de los presentados por Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) (2006) permiten diferenciar entre la competencia personal y la social como parte de la competencia emocional.

La Tabla 13 resume las conclusiones derivadas de este análisis.

Tabla 13: Competencia personal y social como parte la competencia emocional

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>CONCIENCIA DE SÍ MISMO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo <p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo. 	<p>CONCIENCIA SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. <p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Fuente: Elaboración Bisquerra (2003) a partir de diversos autores.

Saarni (2000) nos dice que la competencia emocional se relaciona con la demostración de auto eficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (*emotion-eliciting social transaccions*). Este autor define la autoeficacia³⁰ como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados..

Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. **Conciencia del propio estado emocional:** Incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

³⁰ Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura

2. **Habilidad para discernir las habilidades de los demás**, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. **Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos culturales**. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (cultural scripts) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. **Capacidad para implicarse empáticamente** en las experiencias emocionales de los demás.
5. **Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponderse con la expresión externa**, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
6. **Habilidad para afrontar emociones negativas** mediante estrategias de autocontrol que regulan la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. **Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones** vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. **Capacidad de autoeficacia emocional**: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Las competencias socio-emocionales que Graczyk et al. (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006) proponen se pueden resumir en los siguientes aspectos:

1. **Toma de conciencia de los sentimientos**: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. **Manejo de los sentimientos**: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. **Tener en cuenta la perspectiva**: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.

4. **Análisis de normas sociales:** capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. **Sentido constructivo del yo (self):** sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios.
6. **Responsabilidad:** intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. **Cuidado:** intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. **Respeto por los demás:** intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. **Identificación de problemas:** capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. **Fijar objetivos adaptativos:** capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. **Solución de problemas:** capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. **Comunicación receptiva:** capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. **Comunicación expresiva:** capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. **Cooperación:** capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. **Negociación:** capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. **Negativa:** capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. **Buscar ayuda:** capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Bisquerra (2003) habla de cuatro bloques (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal e inteligencia interpersonal), resumidos a continuación.

1. **Conciencia emocional.** Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos.

Dar nombre a las emociones: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado.

Comprensión de las emociones de los demás e implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2. **Regulación emocional.** Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento y tener buenas estrategias de afrontamiento o capacidad para auto generarse emociones positivas.

Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).

Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada y comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.

Regulación emocional. Incluye la regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo), tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior.

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

Competencia para auto generar emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional. Concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la auto eficacia emocional.

Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

Auto motivación: capacidad de auto motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional o de tiempo libre.

Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.

Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos y asumir las consecuencias de las decisiones tomadas.

Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional. Significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su "teoría personal sobre las emociones" cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales.

Resistencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia social. Capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad.

Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante,...

Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.

Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.

Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

Capacidad de gestionar situaciones emocionales o capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

Se puede decir por tanto, que las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Por tanto las competencias emocionales favorecen los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo

3. Competencias emocionales e inteligencia emocional

A día de hoy, todavía no hay una definición aceptada y consensuada sobre el concepto de inteligencia (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautämaki y Grigorenko, 2001).

En 1905 Alfredo Binet, desarrolla el primer test de inteligencia cuya finalidad era la de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían.

Sin embargo fue David Wechsler (1949) quien definió a la inteligencia como “el agregado o capacidad global del individuo para actuar apropiadamente, pensar racionalmente y enfrentarse eficazmente a su entorno”. Ya a principios de los 40, Wechsler hacía referencia tanto a elementos intelectuales, como a elementos no intelectuales. David Wechsler hablaba e investigaba sobre factores afectivos, personales y sociales. Mencionó que los aspectos no cognitivos eran esencialmente importantes a fin de predecir las habilidades necesarias para el éxito en la vida. Dando con esto, un grado equitativo de importancia al Coeficiente Intelectual e Inteligencia Emocional.

Una visión multidimensional de la inteligencia la da Sternberg (1997, 2000) y Sternberg et al. (2001), distinguiendo varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e interdependientes: la analítica, la práctica y la creativa. Hay diversas formas de ser inteligente, y en cuanto a los test, estos sólo miden un tipo de inteligencia y 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, debido a que la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real (Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001).

Gardner (1983), plantea un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo en el que se tienen en cuenta un amplio abanico de inteligencias: la Inteligencia musical, la Inteligencia cinestésico-corporal, la Inteligencia lógico-matemática, la Inteligencia lingüística, la Inteligencia espacial, la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal. Podemos entender que estas dos últimas son y estarían dentro de los que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional.

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia Emocional”, que se definía 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”* (Salovey y Mayer, 1990, p.189).³¹

Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran dos concepciones contrapuestas, (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta del CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000);

Y otra conceptualización, más restrictiva en la que se considera como capacidad cognitiva, para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003).

Como señalan autores como Pérez, Petrides y Furnham (2005) nos encontramos ante dos realidades diferenciadas, una que considera la IE como un rasgo de personalidad y otra como una habilidad. Partiendo de esta dualidad, cada una de ellas presenta unos factores y unos instrumentos de evaluación diferenciados, que serán objeto de reflexión en esta tesis doctoral, aplicado a la enseñanza superior..

En dicho ámbito de la enseñanza media y superior proliferan trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, competencia emocional y rendimiento académico,.

Autores, como Schakel y Van der Zee, Thijs y (2002) obtuvieron relaciones bajas, incluso negativas, entre algunos factores de la inteligencia emocional y el cociente intelectual general, a pesar de lo cual la inteligencia emocional mostró un incremento significativo en la explicación del rendimiento académico más allá de la contribución realizada por la inteligencia psicométrica tradicional y las medidas de personalidad, en una muestra de estudiantes de diferentes estudios universitarios holandeses.

³¹ Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995, 1998).

Parker, Summerfeld, Hogan y Majeski (2004) encuentran fuerte evidencia de la asociación entre varias dimensiones de la inteligencia emocional y el logro académico de un a muestra amplia de estudiantes en su primer año de universidad.

Drago (2005) presenta relaciones significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento, independientemente de la capacidad intelectual, en 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 otros trabajos realizados en nuestro país, también se encuentra evidencia sobre las relaciones entre inteligencia emocional o competencia emocional y logro académico en estudiantes universitarios (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001, 2004a, 2004b), en línea con las encontradas en otras investigaciones (Bar-On, 2000; Schutte et al., 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Sigue siendo necesario, establecer la contribución de los factores relacionados con la inteligencia emocional, al logro académico y profesional en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, como las variables de personalidad y las variables intelectuales (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

El término de inteligencia se ha utilizado históricamente para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (ver por ejemplo, Sternberg 1996, 1999, 2000). Ha sido la psicología la disciplina encargada de definir y establecer estrategias para medir la inteligencia. De acuerdo con esta aproximación, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, analizando factorialmente un número determinado de áreas cognitivas (Daniel, 1997).

Más recientemente los modelos cuyo objetivo ha sido distinguir entre tipos de inteligencias han ampliado el campo de investigación, al dejar de lado el marco psicométrico y explorar los indicadores personales y ambientales posiblemente involucrados. Entre los principales modelos de este tipo resaltan las propuestas de Gardner (1993, 1999) y Sternberg (2000).

Gardner (1993, 1999) sugiere una diversidad de inteligencias: las inteligencias múltiples. Este autor conceptualizó la inteligencia como un potencial biopsicológico que reúne información que puede ser activada en un contexto cultural específico (Gardner, 1999).

El aporte de Sternberg (1996, 2000) al estudio de la inteligencia amplió, significativamente, la visión tradicional que se tenía sobre ella al destacar la importancia del contexto sociocultural y distinguir varios tipos de inteligencias: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa y la analítica (emocional y cognitiva). De este modo, a través de la evolución de los conceptos, la emoción y la inteligencia han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales.

4. Medir la competencia emocional

La aparición del concepto de IE supuso un punto de inflexión en el estudio de las emociones, las cuales han pasado de ser elementos perturbadores de los procesos cognitivos a considerarse fenómenos vitales del ser humano que proporcionan información útil para solucionar nuestros problemas cotidianos.

No obstante, esta nueva perspectiva no ha estado exenta de diversas críticas. Algunas referidas a problemas conceptuales y a su similitud con constructos relacionados como la personalidad u otras inteligencias (por ejemplo, inteligencia social), aunque como algunos autores han afirmado eso dependerá del planteamiento teórico de partida (Matthews et al., 2002). Y, otras, en cambio, han tenido que ver con los métodos de evaluación empleados (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

El primer problema es amplio y sigue siendo objeto de incesantes debates y discusiones sobre las diferentes perspectivas teóricas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En cambio, el refinamiento de los instrumentos de IE y su utilización en función de los objetivos del investigador ha permitido un mayor avance en el área de su evaluación.

A partir de la literatura, se ha realizado una revisión de los principales modelos sobre inteligencia emocional. Éstos se han clasificado en modelos de habilidades, modelos mixtos, y otros modelos que complementan a ambos.

Los modelos de habilidad son los que fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional. En este sentido, estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, siendo el más relevante de estos modelos el de Salovey y Mayer (1990). Éstos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos frontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos. El modelo de Salovey y Mayer (1990) ha sido reformulado en sucesivas ocasiones.

Entre los principales autores del modelo mixto, se encuentran Goleman³² (modelo de competencias emocionales) (1995a, 1995b) Bar-On³³ (modelo de inteligencia socio emocionales) (1997) y Petrides y Furnham³⁴ (modelo de rasgos) (2000a, 2000b, 2001) Éstos incluyen rasgos de personalidad como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, la asertividad, la confianza y/o la persistencia.

Otros modelos, como el Cooper y Sawaf (1997), el modelo de Matineaud y Engelhartn (1996) o el modelo de Elías, Tobías y Friedlander (2000), incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional.

4.1. El modelo de habilidad de Mayer y Salovey

El grupo de investigación de Salovey y Mayer ha realizado, un gran esfuerzo en desarrollar una visión científica del concepto y ha tratado de ir resolviendo sistemáticamente las inevitables incógnitas que se plantean cuando surge un nuevo enfoque de investigación. Estos autores han desarrollado un modelo teórico de IE contrastado (Mayer y Salovey, 1997), pronto se interesaron por los métodos de evaluación del constructo (Mayer, DiPaulo y Salovey, 1990; Mayer y Geher, 1996), proponiendo la primera herramienta de evaluación de autoinforme de IE (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) y desarrollaron formas de medición más objetivas como correspondería a una inteligencia genuina (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 1999; 2001). Por otra parte, es uno de los modelos

³² Goleman establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Un ejemplo lo podemos observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan.

³³ Bar-on Bar-On en su tesis doctoral realizada en 1988, con el nombre de: "The developmnet of a concept of psychological well-being", constituyó la base de sus posteriores formulaciones sobre la inteligencia emocional (Bar-On, 1997) y su medida a través del inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

³⁴ Furnham y Petrides (2003), Pérez (2003), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) desarrollan el EI TEIQue está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, en cuyo marco la inteligencia emocional se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad.

teóricos que más repercusión ha tenido en la investigación sobre IE en España (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Extremera y Ramos (2005); Latorre y Montañés, 2004; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004).

El modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), es un modelo de habilidad que ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE. La Tabla 14 resume el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Tabla 14: Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Categoría 1 <i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i>			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
Categoría 2 <i>Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional</i>			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.

Categoría 3 <i>Facilitación emocional del pensamiento</i>			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
Categoría 4 <i>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</i>			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.

Fuente: elaboración Mayer Salovey (1997)

4.2. El modelo mixto de las competencias emocionales de Goleman

Goleman (1995, 1998, 2001) definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman, 1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás (Boyatzis et al., 2000). Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional. Por ello, el modelo de las CE se considera una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer et al., 2001, Matthews et al., 2002) (ver Tabla 19).

Tabla 15: Inventario de habilidades emocionales de Goleman (1998)

<p>Autoconciencia (<i>self-awareness</i>)</p> <p>Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos.</p> <p>Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones.</p> <p>Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.</p>
<p>Autodirección (<i>self-management</i>)</p> <p>Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos.</p> <p>Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad.</p> <p>Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo.</p> <p>Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos.</p> <p>Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia.</p> <p>Iniciativa: prontitud para actuar.</p>
<p>Aptitudes sociales (<i>social-awareness</i>)</p> <p>Influencia: tácticas de influencia interpersonal.</p> <p>Comunicación: mensajes claros y convincentes.</p> <p>Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos.</p> <p>Liderazgo: inspiración y dirección de grupos.</p> <p>Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio.</p> <p>Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.</p>
<p>Relaciones de dirección (<i>relationship management</i>)</p> <p>Trabajo en equipo y colaboración.</p> <p>Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo.</p> <p>Trabajo con otros hacia las metas compartidas.</p>

Fuente: Goleman (1998)

El modelo de Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con

los demás. Es decir, aquéllas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman. 2001).

4.3. El modelo mixto de la inteligencia emocional y social de Bar-On

Bar-On (1997), tomando como base a Salovey y Mayer (1990), describe la IE como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer y Salovey, 1995; Bar-On, 1997, Caruso et al., 1999).

El modelo de Bar-On (1997, 2000) –Inteligencias no cognitivas (EQ-i)– se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On, 2000). En este sentido, el modelo “*representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente*” (Mayer et al., 2000b, p. 402).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos: 1) el componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) el componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; 3) el componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; 4) el componente de estado de ánimo, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; y, por último, 5) el componente de adaptabilidad o ajuste.

Además, Bar-On (1997, 2000) dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (*core factors*), esenciales para la existencia de la IE como la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (*facilitator factors*), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social. Cada uno de estos elementos se

encuentra interrelacionado entre sí. Es decir, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad (ver Tabla 16).

Tabla 16: El modelo mixto de Bar-On de la inteligencia no cognitiva

<p>Componente intrapersonal (<i>intrapersonal component</i>)</p> <p>Evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorealización e independencia emocional, la autoconciencia (<i>emotional self-awareness</i>), la autoevaluación (<i>self regard</i>).</p>
<p>Componente interpersonal (<i>interpersonal component</i>)</p> <p>La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.</p>
<p>Componente de manejo de emociones (<i>stress managment component</i>)</p> <p>La capacidad para tolerar presiones (<i>tolerance stress</i>) y la capacidad de controlar impulsos (<i>impulse control</i>).</p>
<p>Componente de estado de ánimo</p> <p>El optimismo (<i>optimism</i>) y la satisfacción (<i>happiness</i>).</p>
<p>Componente de adaptación-ajuste (<i>adaptability</i>)</p> <p>Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la <i>realidad</i> (<i>reality testing</i>), flexibilidad (<i>flexibility</i>) y capacidad para solucionar problemas (<i>problem solving</i>).</p>

Fuente: Bar-On (1997, 2000)

4.4. El modelo mixto de inteligencia emocional rasgo de Petrides

Este modelo es desarrollado por Petrides y Furnham (2001). Estos autores, parten de la idea de que hay dos formas de evaluar la inteligencia emocional, escalas de autoinforme (ej., respuestas tipo Likert) y escalas de máximo rendimiento . Además proponen que si se utiliza el método de autoinforme, estaremos midiendo la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad de orden inferior, y si utilizamos instrumentos de rendimiento, estamos evaluando la inteligencia emocional como una habilidad.

Desarrollar ítems que evalúen la inteligencia emocional como habilidad es una tarea complicada, mientras las escalas que cuantifican la inteligencia emocional rasgo es una tarea mas directa, como la avalan la cantidad instrumentos tipo Likert que se han desarrollado (Ferrando, 2006)

Estos autores conciben la inteligencia emocional rasgo, como un grupo de formas de actuar habilidades, y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional. Se basaron, en los modelos desarrollados de inteligencia emocional y escogieron los factores comunes a la mayoría de los mismos, eliminando los factores con un menor parecido (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Argumentan que elegir las dimensiones adecuadas de la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad, es como elegir los deportes que deben estar representados en las olimpiadas (Petrides y Furnham, 2001). Además indican que los factores propuestos en su modelo muestran altos niveles de correlación y por ende, no pueden ser entendidos como factores estadísticamente hablando (Petrides, y Furnham, 2001).

Por estos motivos, junto al ser una herramienta validada a nivel científico y gratuita, se utilizado este instrumento en esta tesis doctoral.

Tabla 17: Factores Petrides y Furnham

Factores	Personas con una puntuación alta se ven:
Adaptabilidad.	Con flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones
Asertividad.	Con carácter para defender sus propios derechos
Valoración o percepción emocional de uno mismo y de los demás	Ve con claridad los sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Con capacidad de comunicar sentimientos a otros
Gestión emocional de los demás	Con capacidad de influir en sentimientos propios y ajenos
Regulación emocional	Capacidad para controlar emociones
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad de resistir impulsos
Habilidades de relación	Capacidad para tener relaciones personales satisfactorias
Autoestima	Con éxito y confianza
Automotivación	Con pocas probabilidades de rendirse
Competencia social	Con capacidad de trabajar en equipo y altas habilidades sociales
Manejo del estrés	Con capacidad para soportar presión y regular el estrés
Empatía rasgo	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de si mismo y pensando que la vida le sonrío

Fuente: Petrides et al. (2007)

En resumen, los modelos de inteligencia emocional sobre habilidad mental y mixta parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características (Mayer et al., 2000a).

Los modelos mencionados de IE, sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En el nivel más general, la IE se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros. Asimismo, dichos modelos comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin la IE. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995). Es decir, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: Las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer et al., 2000^a; 2000b).

4.5. Otros modelos complementarios

Incluyen componentes de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de aportaciones de personales, que en algunos casos son fruto de constructos creados ad hoc con la finalidad de enfatizar el sentido popular y divulgativo del constructo inteligencia emocional.

4.5.1. El modelo de Cooper y Sawaf. (1997)

Se le ha denominado como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por su composición. Dicho modelo se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito organizacional de la empresa. A continuación, se han desarrollado los 4 aspectos fundamentales del modelo:

Alfabetización emocional. Constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.

Agilidad emocional. Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.

Profundidad emocional. Se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.

Alquimia emocional. Habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

En este sentido Cooper y Sawaf (1997), basan la inteligencia emocional en cuatro soportes básicos, al tiempo que adaptan la perspectiva de la inteligencia emocional al mundo empresarial.

4.5.2. El modelo de Bocardó, Sasia y Fontenla. (1999)

Estos autores establecen las siguientes áreas, dentro del modelo en 1999:

Autoconocimiento emocional. Reconocimiento de los sentimientos. Control emocional.

Habilidad para relacionar sentimientos y adaptarlos a cualquier situación

Automotivación. Dirigir las emociones para conseguir un objetivo, en esencia para mantenerse en un estado de búsqueda permanente y mantener la mente creativa para encontrar soluciones

Reconocimiento de las emociones ajenas. Habilidad que construye el autoconocimiento emocional

Habilidad para las relaciones interpersonales. Producir sentimientos en los demás

La principal aportación de estos autores, es la distinción entre la inteligencia emocional e inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades: autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la inteligencia emocional y las capacidades: reconocimiento de las habilidades ajenas y habilidades interpersonales, forman parte de la inteligencia interpersonal.

4.5.3. El modelo de Matineaud y Engelhartn.

Los autores centran su trabajo, en 1996, en la evaluación de la inteligencia emocional empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, integrando como componentes de la inteligencia emocional:

El conocimiento de sí mismo.

La gestión del humor.

Motivación de uno mismo de manera positiva.

Control de impulso para demorar la gratificación.

Apertura a los demás, como aptitud para ponerse en el lugar del otro.

Este modelo se diferencia del resto por la apertura externa, introduciendo factores exógenos.

4.5.4. El modelo de Elías, Tobías y Friedlander.

Estos autores señalan como componentes de la Inteligencia Emocional en 1999:

Ser consciente de los **propios sentimientos** y de los demás

Mostrar **empatía** y comprender los puntos de vista de los demás.

Hacer frente a los **impulsos emocionales**.

Plantearse **objetivos positivos** y planes para alcanzarlos

Utilizar **habilidades sociales**.

Como resumen Elias et al. (1999), integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional.

4.5.5. El modelo de Rovira.

Realiza en 1998, una valiosa aportación con respecto a las habilidades componentes de la inteligencia emocional.

El autor engloba el modelo en 12 dimensiones:

1. Actitud positiva.

Valorar más los aspectos positivos que los negativos.

Resaltar más los aciertos que los errores, las utilidades que los defectos, el esfuerzo que los resultados.

Hacer uso frecuente del elogio sincero.

Buscar el equilibrio entre la tolerancia y la exigencia.

Ser conscientes de las propias limitaciones y de las de los demás.

2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.

Capacidad para expresar sentimientos y emociones.

3. Expresar sentimientos y emociones a través de algún medio o canal apropiado.

Capacidad para controlar sentimientos y emociones.

4. Tolerancia a la frustración.

Saber esperar.

5. Empatía.

Captar las emociones de otro individuo, a través del lenguaje corporal.

6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas.

Integrar lo racional y lo emocional.

7. Motivación, ilusión, interés.

Suscitar ilusiones e interés por algo o alguien.

8. Autoestima.

Sentimientos positivos hacia sí mismo.

Confianza en las propias capacidades para hacer frente a los retos.

9. Saber dar y recibir.

Ser generoso.

Dar y recibir valores personales: escucha, compañía y/o atención

10. Tener valores alternativos.

Dar sentido a la vida.

11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.

Capacidad de superarse en situaciones difíciles.

12. Ser capaz de integrar polaridades.

Integrar lo cognitivo y lo emocional.

Rovira (1998), es el primer autor que ofrece subdimensiones del concepto para su medición, lo que puede mejorar los ítems del concepto inteligencia emocional.

4.5.6. El modelo de Vallés y Vallés.

Vallés y Vallés (1999) describe en su modelo una serie de habilidades que componen la inteligencia emocional, enumerándolas éstas en diferentes aspectos: conocerse a sí mismo, automotivarse, tolerar la autofrustración, llegar a acuerdos razonables con compañeros y compañeras, identificar las situaciones que provocan emociones positivas y negativas, saber identificar lo que resulta importante en cada situación, auto-reforzarse, contener la ira en situaciones de provocación, mostrarse optimista, controlar los pensamientos, auto-verbalizarse para dirigir el comportamiento, rechazar peticiones poco razonables, defenderse de las críticas injustas de los demás mediante el diálogo, aceptar las críticas justas de manera adecuada, despreocuparse de aquello de nos podría obsesionar, ser un buen conocedor del comportamiento de los demás, escuchar activamente, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, valorar las cosas positivas que hacemos, ser capaz de divertirse, hacer actividades menos agradables pero necesarias, sonreír, tener confianza en sí mismo, mostrar dinamismo y actividad, comprender los sentimientos de los demás, conversar.

Asimismo el autor, establece otras características como: tener buen sentido del humor, aprender de los errores, ser capaz de tranquilizarse, ser realista, calmar a los demás, saber lo que se quiere, controlar los miedos, poder permanecer sólo sin ansiedad, formar parte de algún grupo o equipo, conocer los defectos personales y la necesidad de cambiar, tener creatividad, saber por qué está emocionado, comunicarse eficazmente con los demás, comprender los puntos de vista de los demás, identificar las emociones de los demás, auto-percibirse según la

perspectiva de los demás, responsabilizarse de su comportamiento, adaptarse a nuevas situaciones y, auto-percibirse como una persona emocionalmente equilibrada.

Este modelo recoge, a modo de revisión bibliográfica, las características de los modelos anteriores, aunque completo en sí mismo, existe una falta de concreción en el diseño.

4.5.7. El modelo secuencial de autorregulación emocional de Bonano

Bonano (2001) fundamenta su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad de modo inteligente y señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

Regulación de Control. Son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.

Regulación Anticipatoria. Anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.

Regulación Exploratoria. Adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que todos los seres humanos portamos un grado de inteligencia emocional, que se ha de autorregular para su eficiencia.

4.5.8. El modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales.

Higgins, Grant y Shah (1999) fundamentan la autorregulación emocional, al igual que ocurre con Bonano pero estableciendo los siguientes procesos:

Anticipación regulatoria. Tratar de anticipar placer o malestar futuro.

Referencia regulatoria. Adoptar un punto de referencia positivo o negativo ante una misma situación.

Enfoque regulatorio. Estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) contra responsabilidades y seguridades (prevención).

Este modelo es un continuo del anterior que matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

4.5.9. El modelo de procesos de Barret y Gross.

Dichos autores³⁵, en 2001 y a partir de los anteriores modelos, incluyen los siguientes procesos:

Selección de la situación. Aproximación o evitación de cierta gente, lugares u objetos con el objetivo de influenciar las propias emociones.

Modificación de la situación. Adaptarse para modificar su impacto emocional.

Despliegue atencional. Elegir la parte de la situación en la que presta atención.

Cambio cognitivo. Posibles significados que se eligen en una situación.

Modulación de la respuesta. Influenciar las tendencias de acción.

Barret y Gross (2001) generan nuevos procesos a partir de Higgins et al. (1999) y completan el modelo anterior.

³⁵ Los modelos tratados sobre inteligencia emocional no han alcanzado un elevado nivel de consenso conceptual en la comunidad científica (Vallés, 2005).

5. El desarrollo de instrumentos de medida

A continuación, presentamos una breve visión del estado de la cuestión en cuanto a los procedimientos de evaluación, para centrarnos posteriormente en las ventajas e inconvenientes de unas y otras formas de medición.

En términos generales, hay dos estrategias de medición de la IE: evaluación del desempeño-medidas de habilidad- (por ejemplo; MSCEIT-MEIS) e informantes (Mayer et al. 2000a) a través del autoinforme (por ejemplo; EQ-i y ECI) (Bar-On 1997; Goleman 1998, Petrides, 2000).

Las medidas de la IE habilidad más destacadas son, por un lado, la Escala Multifactorial de IE, MEIS, en sus siglas en inglés (Mayer, Salovey, y Caruso, 1999), y, por otro lado, su instrumento sucesor, el Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso, MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a, 2002b).

A diferencia de los tests estandarizados de evaluación de la inteligencia u otras capacidades cognitivas, los test de IE habilidad no pueden ser puntuados objetivamente porque, en la mayoría de los casos, no existe un criterio claro acerca de lo que constituye una respuesta correcta. (véase Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

Dentro de la tipología de medidas de autoinforme podemos encontrar conceptualizaciones diferentes de la IE. Por un lado, encontramos aquellas medidas que se han basado en la formulación original de IE desarrollada por Salovey y Mayer (1990): Salovey, et al. (1995), Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998). Y, por otro lado, existen otras herramientas de evaluación que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura sobre los factores esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas (Bar-On, 1997; Petrides, 2000, Petrides y Furnham, 2003), o bien sobre los aspectos fundamentales para el éxito laboral y organizacional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Por otra parte, la explosión en el número de medidas de IE rasgo puede haber dado la impresión de que la construcción de cuestionarios psicométricamente sólidos es una tarea sencilla. Sin embargo, cualquiera que sea consciente de los principios básicos de la psicometría, especialmente de aquellos aspectos referidos a los procesos de validación, sabe que esto no es así.

³⁶Para una revisión extensa de las medidas actuales de IE y, en su caso, sus adaptaciones al castellano ver Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) y en inglés Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts (2001), Salovey, Woolery y Mayer (2001), MacCann, Matthews, Zeidner, y Roberts (2003).

Nos encontramos por tanto con varios enfoques teóricos en el campo de la inteligencia (competencia) emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006): el modelo de **habilidad** de Salovey y Mayer (1997) y Brackett y Salovey (2006); el modelo mixto de **inteligencia no cognitiva** de Bar-On (1997); y el modelo de **competencias sociales y emocionales** focalizado en la teoría del desempeño en el trabajo (Goleman, 1998; Boyatzis, 1982, 2006; Goleman, Noyatzis y McKee, 2002). Una aportación posterior a estos tres enfoques se encuentra **en el modelo de rasgos** de Petrides y Furnham (2000, 2001, 2003) que tiene su origen en el análisis de contenido de los tres enfoques previos.

Los modelos de rasgos (Trait EI model) relacionan el constructo con la personalidad, mientras que los modelos de habilidad consideran la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, los modelos comportamentales muestran una relación moderada con la personalidad, baja relación con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño

5.1. Instrumentos de habilidad

Las medidas de habilidad evalúan si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo. Para ello, consideran que la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba tales habilidades comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*) (Mayer et al., 1999) basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el

³⁶ A lo largo de los últimos seis años se han estado desarrollando, adaptando y validando las diversas formas y traducciones del TEIQue (Cuestionario de IE rasgo utilizado en esta tesis doctoral) en el contexto de un programa de investigación académica que se ha centrado principalmente en la IE rasgo (por ejemplo, Furnham y Petrides, 2003; Pérez, 2003; Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). El TEIQue está basado en la teoría y en el modelo de la IE rasgo, en cuyo marco la inteligencia emocional se conceptúa como un rasgo de personalidad, localizado en los niveles inferiores de las jerarquías de la personalidad.

MSCEIT (*Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test*) (Mayer et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuesta por Mayer y Salovey (1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional.

5.1.1. La prueba de MSCEIT-MEIS

Es desarrollada por Mayer y Salovey (1997, 1995). Esta prueba mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias y se la critica por lo poco práctica que resulta en términos de aplicación y el sesgo subjetivo de su calificación (por ejemplo; el tiempo de administración) (Roberts et al., 2001), así como la necesidad de un mayor soporte empírico que aclare la validez de las cuatro dimensiones del instrumento (Matthews et al., 2002).

El MEIS fue un intento previo para demostrar la posibilidad de una medición fiable de la IE entendida como una habilidad pero su longitud, ciertos problemas de fiabilidad y de robustez factorial llevaron al desarrollo de una nueva medida. En este sentido, el MSCEIT es una batería mejorada en comparación con su predecesora y, de hecho, sus creadores recomiendan mejor el uso del MSCEIT en detrimento del MEIS tanto en propósitos investigativos como aplicados. Además, el MSCEIT es considerablemente más corto y está mejor baremado que el MEIS. Para Mayer, Salovey y Caruso (2000) este método es más apropiado que los modelos de autoinforme para operacionalizar su modelo de inteligencia emocional.

El Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), como se ha dicho, ha sido diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesora. Se han desarrollado dos versiones, el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0. (Mayer, Salovey y Caruso, 2001; adaptación española, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002b) que es una versión más corta y está diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación. Presenta las mismas áreas que la MEIS, aunque se han depurado algunas actividades y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres y se han mejorado los métodos de puntuación y la fiabilidad total y la de las diferentes subescalas. Este modelo ha sido apoyado mediante análisis factoriales confirmatorios (Mayer et al., 2003).

5.2. Instrumentos de autoevaluación (autoinformes)

Los métodos más clásicos usan cuestionarios, inventarios y escalas, mediante la propia evaluación o a través de observadores externos y preguntas en las que el sujeto valora, de manera subjetiva, sus niveles en ciertas habilidades y competencias afectivas.

Este tipo de instrumento permite obtener un índice de las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones y la de los demás. Se trata, por tanto, de índices de inteligencia emocional percibida.

Entre los instrumentos de IE basados en cuestionarios o escalas más utilizados en investigación podemos destacar los de Bar-On, Goleman y Petrides,

5.2.1. El cuestionario EQ-i de Bar-on

El Inventario de Cociente Emocional es una de las medidas de IE rasgo más ampliamente utilizadas en la literatura. Su fundamentación teórica es algo vaga, dado que fue reconvertido en un cuestionario de IE a partir de un inventario original de bienestar subjetivo. La estructura a priori del EQ-i es de 133 ítems, 15 subescalas y cinco factores de orden superior: intrapersonal, interpersonal, adaptación, gestión del estrés y estado de ánimo general. No obstante, empíricamente, no hay evidencia para una estructura de orden superior, pues el cuestionario parece ser unifactorial (Petrides y Furnham, 2001).

Además, en un análisis factorial por ítems, Palmer, Manocha, Gignac y Stough (2003) identificaron una solución factorial de seis subescalas, en lugar de las 15 descritas en el manual técnico del inventario.

Otra limitación del EQ-i es que incluye varias facetas o dimensiones irrelevantes (por ejemplo, solución de problemas, prueba de realidad, independencia) y descuida muchas otras que son relevantes (por ejemplo, percepción emocional, expresión emocional, regulación emocional).

A pesar de ello, el EQ-i representa el dominio muestral de la IE rasgo mejor que otros muchos inventarios. La prueba EQ-i tiene por objetivo identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta, y opta por la estrategia de medición de autoinforme (Bar-On, 2000). Sin embargo, se ha discutido

las limitaciones del autoinforme como estrategia de medición, así como los resultados mixtos respecto de los ítems del modelo. Además, los detractores del modelo sugieren que este inventario mide características de personalidad en lugar de la IE (Dawda y Hart, 2000).

5.2.2. La prueba ECI

Se basa en la evaluación está basada en el Inventario de Competencia Emocional de Goleman (1998, 2001) de autoinforme. Las competencias, que incluye componentes adicionales a la IE. Hasta el momento en que se concluyó la presente revisión, los estudios empíricos todavía no habían encontrado índices que validen las mediciones de esta prueba (Boyatzis et al., 2000), lo cual ha generado cierta incertidumbre respecto de sus propiedades psicométricas en los círculos académicos (Hedlund y Sternberg, 2000). Actualmente, existen dos versiones de este inventario: versión 1 (110 ítems, escala Likert de 7 puntos) y versión 2 (73 ítems, escala Likert de 6 puntos) (Sala, 2002). El ECI consta de 20 dimensiones (llamadas “competencias”) que son organizadas en cuatro grupos⁵: “autoconciencia”, “autogestión”, “conciencia social” y “habilidades sociales”. Aunque este instrumento ha llegado a ser muy popular en el ámbito de la gestión de recursos humanos, parece que hay poca información sobre sus propiedades psicométricas que se haya publicado en revistas científicas.

5.2.3. El TEI-Que de Petrides y Furham

Esta diseñado para evaluar los factores que creían mas representativos de la inteligencia emociona (Petrides el al, 2007). Esta escala ha sido traducida y validada a mas de 15 idiomas (Petrides, 2010), entre ellos al español por Pérez (2007). La versión original 1.0 (petrides y furham, 2001) Consta de 144 ítems, mientras que la versión 1.5 (Petrides 2009) está formada por 153 ítems, ambas escalas reparten los ítems en 15 subescalas que se agrupan en 4 factores, excepto las subescalas de adaptabilidad y automotivación que no forman parte de ningún factor. Además se han desarrollado versiones para adolescentes, una de las cuales es la que hemos utilizado en esta tesis.

Varios trabajos han examinado las propiedades psicométricas del TEI-Que y se han mostrado altos índices de fiabilidad (Gardner y Qualter, 2010).

Respecto a la validez predictiva, varios estudios han mostrado, altos índices de correlación. Por ejemplo Mikolajczak y Luminet (2008) encontraron correlaciones positivas entre la versión francesa del Teique y la evaluación de eventos estresantes. Bodarwe y Hanssenn (2010) encontraron que a mayor puntuación del Tei-Que mayor activación del lóbulo frontal izquierdo, este tipo de activación se ha relacionado con menor afecto negativo, menores tasas de cortisol y niveles mas altos de actividad de las células NK relacionadas con el sistema inmunológico (Davidson, 2004).

5.3. Otras escalas de medida rasgo

Existen múltiples escalas de medida rasgo. A continuación se recogen las más relevantes.

5.3.1. El TMMS: Trait Meta-Mood Scale

El *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, et al., 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El cuestionario TMMS (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional), ligeramente basado en el modelo original de Salovey y Mayer (1990), puede considerarse la primera medida de la IE, en general, y de la IE rasgo, en particular. Está compuesto por 30 ítems, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos. El TMMS aporta puntuaciones sobre tres factores, denominados “atención a las emociones”, “claridad emocional” y “reparación emocional”. Contrariamente a la asunción de muchos usuarios de este cuestionario, el TMMS no fue diseñado para aportar una puntuación global, lo cual debería ser tenido en cuenta a la hora de analizar datos e interpretar resultados derivados de su aplicación. Otro punto para tener presente es que el TMMS no fue diseñado para representar todo el dominio muestral de la IE rasgo en su conjunto, con lo cual omite muchas dimensiones centrales del constructo.

5.3.2. El SSRI: Schutte Self Report Inventory

El *Schutte Self Report Inventory* (SSRI; Schutte, et al.,1998; adaptación al castellano por Chico, 1999). El SEIS (Escala de Inteligencia Emocional de Schutte) se compone de 33 ítems que se puntúan según una escala de tipo Likert de 5 puntos. Sus

propiedades psicométricas han sido examinadas en varios artículos (por ejemplo, Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Petrides y Furnham, 2000a; Saklofske, Austin y Minski, 2003), hallándose evidencias que indican que este instrumento tiene entre tres y cuatro factores. El principal defecto del SEIS es que ofrece una representación incompleta del dominio muestral de la IE rasgo, estando exclusivamente basado en las tres dimensiones postuladas en el modelo inicial de Salovey y Mayer (1990). Sin embargo, este cuestionario ha sido utilizado ampliamente en la literatura y puede ser empleado como una medida breve de IE rasgoglobal (Schutte et al., 2001).

5.3.3. El EISRS: Emotional Intelligence Self-Regulation Scale

El EISRS; *Emotional Intelligence Self-Regulation Scale* (Martínez-Pons, 2000). Este instrumento está basado en el modelo de autorregulación de la IE del mismo autor, el cual pretende integrar la teoría social-cognitiva de Bandura con el modelo original de IE de Salovey y Mayer (1990). El EISRS (Escala de Autorregulación de la IE) está constituido por 52 ítems, los cuales se responden según una escala de tipo Likert de 7 puntos, y posee diez subescalas y cuatro dimensiones de orden superior: “motivación”, “fijación de objetivos”, “uso de estrategia” y “autoevaluación del ajuste y de la efectividad de la estrategia”. Martínez-Pons (2000) presenta datos basados en una muestra de 100 adultos, mostrando coeficientes adecuados de fiabilidad (consistencia interna) para las diferentes subescalas del cuestionario.

5.3.4. EI-IPIP: Emotional Intelligence IPIP Scales

EI-IPIP; *Emotional Intelligence IPIP Scales* (Barchard, 2001). El cuestionario EI-IPIP (Escala IPIP de IE) aparece en el sitio web del Banco Internacional de Ítems de Personalidad. Está constituido por 68 ítems organizados en siete componentes: “expresividad positiva”, “expresividad negativa”, “atención a las emociones”, “toma de decisiones basada en las emociones”, “sensibilidad a la diversión”, “sensibilidad a la angustia” y “preocupación empática”. Barchard (2001) presenta valores de consistencia interna separados por género, para cada uno de los siete componentes, variando desde 0,59 hasta 0,83.

5.3.5. El DHEIQ: Emotional Intelligence Questionnaire

El DHEIQ; *Dulewicz & Higgs Emotional Intelligence Questionnaire* (Higgs y Dulewicz, 1999; Dulewicz y Higgs, 2000). El DHEIQ está basado en los libros de Goleman (1995a, 1998) y fue diseñado para su utilización en entornos organizacionales. Este cuestionario consta de 69 ítems organizados en siete dimensiones: “autoconciencia”, “influencia”, “decisión”, “sensibilidad interpersonal”, “motivación”, “responsabilidad e integridad” y “elasticidad emocional”. El DHEIQ no ha sido muy utilizado en la literatura científica, y hay poca información acerca de su fiabilidad y validez

5.3.6. El SPTB: Sjöberg Personality Test Battery

El SPTB; *Sjöberg Personality Test Battery* (Sjöberg, 2001). La SPTB (Batería de Pruebas de Personalidad de Sjöberg) es un amplio conjunto de pruebas que miden diferentes constructos y facetas de la personalidad, incluyendo la IE rasgo. La batería completa comprende 789 ítems, los cuales se responden según una escala de tipo Likert de 4 puntos. En un análisis factorial exploratorio de las 21 escalas de la SPTB, uno de los cuatro factores obtenidos abarcaba siete rasgos que el autor interpretó como dimensiones de la IE: “introversión”, “empatía”, “inhibición emocional”, “maquiavelismo”, “alexitimia”, “autorrealización” y “atribución externa”.

5.3.7. El TEII: Tapia Emotional Intelligence Inventory

El TEII; *Tapia Emotional Intelligence Inventory* (Tapia, 2001). El TEII (Inventario de IE de Tapia) es un ejemplo representativo de la confusión teórica presente en el campo de investigación sobre la IE, dado que pretende operacionalizar el modelo de capacidad cognitiva de Mayer y Salovey (1997) a través de ítems de autoinforme. Debería quedar claro que el TEII es una medida de IE rasgo, porque sus ítems realmente intentan operacionalizar autopercepciones y disposiciones en lugar de capacidades cognitivas relacionadas con las emociones. El TEII se compone de 41 ítems que se agrupan en cuatro factores o dimensiones: “empatía”, “utilización de los sentimientos”, “manejo de las relaciones” y “autocontrol”

5.3.8. El WEIP: Workgroup Emotional Intelligence Profile

El WEIP; *Workgroup Emotional Intelligence Profile* (Jordan, Ashkanasy, Härtel, y Hooper, 2002). Esta medida fue diseñada para determinar el perfil de la IE de los individuos que forman parte de un grupo de trabajo. Este cuestionario está formado por 27 ítems que se responden sobre una escala de tipo Likert de 7 puntos, y mide siete facetas de la IE rasgo que, a su vez, se organizan en dos grandes dimensiones (“intrapersonal” e “interpersonal”). La investigación inicial con el WEIP (Perfil de IE del grupo de trabajo) ha mostrado que los equipos de trabajo cuyos miembros poseen mayor IE rasgo tienden a lograr un mejor rendimiento que aquellos constituidos por miembros con una menor IE rasgo (Jordan et al., 2002).

5.3.9. El SUEIT: Work-place Swinburne University Emotional Intelligence Test

El SUEIT; *Work-place Swinburne University Emotional Intelligence Test* (Palmer y Stough, 2002) es otra medida del constructo IE rasgo diseñada para su uso en el entorno laboral.

El SUEIT (Test de IE en el trabajo de la Universidad de Swinburne) tiene 64 ítems que se responden sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos. Este cuestionario ofrece una puntuación global, así como puntuaciones en cinco subescalas determinadas empíricamente: “reconocimiento y expresión emocional”, “comprensión de emociones”, “cognición dirigida por las emociones”, “gestión emocional” y “control emocional”.

El SUEIT es relativamente nuevo, y su fiabilidad y validez se sigue testando.

5.3.10. El VEIS: Van de Zee Emotional Intelligence Scale

El VEIS; *Van de Zee Emotional Intelligence Scale* (Van der Zee, Schakel y Thijs, 2002). Este cuestionario comprende 85 ítems, los cuales se responden sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos y forman 17 subescalas. El VEIS (Escala de IE de Van der Zee) parece tener una estructura factorial compuesta por los siguientes tres factores: “empatía”, “autonomía” y “control emocional”.

Los coeficientes de consistencia interna para la mayoría de las escalas del VEIS son relativamente bajos, con varios valores por debajo del valor de 0,50. Consistente con

la distinción conceptual entre IE rasgo e IE capacidad, Van der Zee et al. (2002) encontraron que el VEIS se relaciona con rasgos de personalidad, pero no con capacidad cognitiva.

5.3.11. El WLEIS: Wong & Law Emotional Intelligence Scale

El WLEIS; *Wong & Law Emotional Intelligence Scale* (Wong Law,2002). EL WLEIS (Escala de IE de Wong y Law) fue diseñado como una medida breve de la IE para su uso en investigación en psicología organizacional y del trabajo. Está formado por 16 ítems que se puntúan en una escala de tipo Likert de 7 puntos, y evalúa cuatro dimensiones de la IE rasgo: “valoración o percepción de las propias emociones”, “valoración o percepción de las emociones de los demás”, “uso de las emociones” y “regulación emocional”. Según Wong y Law (2002), este cuestionario presenta buenos índices de fiabilidad (consistencia interna). Por otra parte, en términos de validez, estos autores presentan datos mostrando que las puntuaciones en el WLEIS se relacionan con el rendimiento y con la satisfacción laboral.

5.3.12. LEIQ: Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire (Lioussine, 2003)

LEIQ; *Lioussine Emotional Intelligence Questionnaire* (Lioussine, 2003). Éste es un cuestionario de IE rasgo desarrollado en ruso. Está formado por 38 ítems basados en una escala de tipo Likert de 4 puntos. Su estructura incluye ocho subescalas y dos dimensiones generale (“intrapersonal” e “interpersonal”).

El LEIQ (Cuestionario de IE de Lioussine) también se trata de una medida relativamente nueva, y tanto su fiabilidad como su validez están actualmente bajo investigación

5.4. Comparativa de los modelos: habilidades versus autoinforme

Los investigadores todavía no tienen claro qué medidas pueden ser más útiles para sus objetivos o qué ventajas o inconvenientes tienen unas medidas con respecto a otras. Comprender las limitaciones y ventajas de los diferentes acercamientos y medidas de evaluación permite entender los resultados, con frecuencia dispares, que se obtienen con instrumentos que, en teoría, evalúan el mismo constructo.

A la hora de utilizar estas medidas en ámbitos aplicados o de investigación es realmente importante conocer las cualidades de la herramienta, el objetivo final del estudio o evaluación, las características de la población y saber valorar nuestros propios recursos antes de decidimos por una medida de evaluación en particular.

Así, por ejemplo, los autoinformes son una herramienta más subjetiva y menos directa de evaluación de nuestro nivel de IE, más bien evalúan la percepción de nuestra IE. Mientras que las medidas de habilidad realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria.

Algunos autores puntualizan la capacidad potencial del MEIS y el MSCEIT para evaluar nuestra habilidad en IE, afirmando que mas bien evalúan el conocimiento de las estrategias emocionales efectivas para manejar diferentes situaciones y no la capacidad o habilidad actual para implementar esas estrategias en la vida cotidiana (Lopes, Coté y Salovey, 2006). No obstante, ambas evaluaciones son necesarias ya que, incluso de forma independiente, son buenos predictores de los niveles de adaptación de las personas a distintas contingencias de la vida.

La Tabla 18 resume las principales ventajas y desventajas que presentan unas y otras formas de evaluación y que pueden declinar la balanza hacia la utilización de una u otra medida.

Tabla 18: Ventajas y desventajas de las herramientas de evaluación

MEDIDAS DE AUTOINFORMES	MEDIDAS DE HABILIDAD
Proporciona una estimación de la IE percibida	Proporciona una medida de la IE actual o de los niveles de conocimiento para utilizar estrategias emocionales
Requieren menos tiempo y menos ítems para obtener una puntuación	Son más extensos e implican la realización de un mayor número tareas
Instrucciones sencillas y permite la administración colectiva	Requieren instrucciones más precisas y la administración es individual en formato informático aunque colectiva en las versiones de papel y lápiz
Implica un <i>insight</i> emocional por parte del sujeto y permite evaluar procesos conscientes de tipo emocional	No requiere un nivel de <i>insight</i> pero difícilmente evalúa vivencias internas y procesos de conciencia emocional
Problemas de deseabilidad social	Dificultad para sesgar las respuestas
Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con variables de personalidad	Los índices de IE se solapan, en cierto grado, con medidas de inteligencia verbal
Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos	Bajas correlaciones entre sí (.2 y .3) debido a planteamientos de partida diferentes o bien que evalúan aspectos emocionales distintos
Evalúan comportamientos típicos que se relacionan con otras habilidades socio-emocionales (por ejemplo, optimismo, autoestima...)	Examinan afrontamientos más retroactivos que preactivos, evaluando estrategias emocionales una vez que los eventos negativos han ocurrido y no las estrategias que emplean para evitar esos acontecimientos.
Coste mínimo (papel y lápiz, mail) y fácil entrenamiento.	Mayor gasto en recursos tanto para la versión en lápiz y papel (cuestionario más extenso, fotografías a color...) como la informatizada (ordenadores, altavoces, auriculares...).

<p>Algunas medidas de auto-informes están disponibles libremente para su uso en investigación (por ejemplo, TMMS, escala de Schutte, TEIQue que es el que hemos utilizado). Otras, en cambio, requieren solicitar a las editoriales, previo pago, los tests, hojas de respuestas, manuales técnicos y la puntuación final obtenida en cada dimensión (EQ-i, ECI)</p>	<p>El MEIS está disponible para investigación previa petición a los autores. En cambio, el MSCEIT, publicado por una editorial americana requiere solicitar previo pago todo el material necesario (test, hojas de respuesta, manual técnico) y la obtención de las puntuaciones baremadas de los sujetos</p>
--	---

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (1996)

Las medidas de autoinformes son más fáciles de administrar y requieren menor cantidad de tiempo en su administración en comparación con las medidas de ejecución. Las primeras permiten saber los niveles de IE a través de una serie de afirmaciones concretas (por ejemplo, "Puedo llegar a comprender mis sentimientos") y, en la mayoría de los casos, la cumplimentación total del cuestionario no sobrepasa los 15 minutos. Por su parte, las medidas de habilidad requieren la realización de mayor número de tareas y más complejas para obtener la puntuación final (por ejemplo, evaluar rostros faciales y fotografías, resolver situaciones sociales conflictivas...). A modo ilustrativo, el MEIS está compuesto por 402 ítems que la persona tarda aproximadamente una hora en cumplimentar y el MSCEIT, aunque bastante más reducido, está compuesto por 141 ítems que se cumplimentan en aproximadamente 35 minutos.

Otro aspecto a tener en cuenta es que las medidas de autoinforme parten de la base de que las personas tienen algún tipo de *insight* sobre sus propios niveles de IE y muy probablemente encontramos personas que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE (por ejemplo, personas alexitímicas). De hecho, algunas investigaciones han comprobado la escasa correlación existente entre la percepción de emociones auto-estimada y su ejecución real (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). En el caso de medidas de ejecución no es necesario que el sujeto sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes. Las medidas de autoinforme pueden proporcionar datos sobre experiencias y vivencias internas y evaluar procesos

de conciencia relacionados con el pensamiento emocional que difícilmente se consiguen mediante medidas de ejecución.

Una de las dificultades más importantes de las medidas de autoinforme es el problema de la deseabilidad social y el sesgo premeditado en las respuestas al cuestionario con objeto de dar una imagen social deseada o una peor imagen de lo que se espera. Este problema puede ser solucionado a través de la utilización de ítems de sinceridad para cuantificar la distorsión en las respuestas de los sujetos (por ejemplo, EQ-i; Bar-On, 1997), o bien el uso de evaluaciones de observadores externos allegados a la persona para comparar sus contestaciones (por ejemplo, ECI; Boyatzis et al., 2000). En el caso de las medidas de habilidad, al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los participantes desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuestas e ignoren las habilidades, hace más complicado sesgar las contestaciones.

Otro aspecto interesante es que las medidas de autoinforme presentan correlaciones moderadas y, a veces incluso altas, con variables de personalidad (Davies et al., 1998; Dawda y Hart, 2000). En contraste, las medidas de ejecución no informan tal solapamiento con variables de personalidad aunque sí se constata cierta correlación con medidas de inteligencia verbal, debido a que las tareas utilizadas requieren una carga verbal elevada. Así, la comprensión y realización de los ejercicios emocionales implica un conocimiento previo del vocabulario emocional (Mayer et al., 1999; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En relación con el punto anterior, las medidas de autoinforme presentan índices de validez predictiva considerablemente mayores en una gran cantidad de variables criterios relacionadas con la vida cotidiana, parte de esta mayor capacidad de predicción puede deberse a su alta correlación con variables de personalidad que se han mostrado tradicionalmente adaptativas y predictivas en el éxito en la vida. Por otro lado, también es posible que en aquellas variables-criterios evaluadas a través de cuestionarios (por ejemplo, autoestima) se puedan producir sesgos debido al método de varianza compartida. Por contra, las medidas de habilidad presentan menor validez predictiva que las de autoinforme pero exhiben mayor validez incremental cuando se controlan rasgos de personalidad. Igualmente, el sesgo de varianza compartida debido al método, al tener un formato de presentación diferente, se reduce considerablemente.

Otro aspecto que es necesario recalcar es que las medidas de habilidad y de autoinforme no suelen presentar altas correlaciones entre sí. Las correlaciones entre el MSCEIT y otras medidas de IE basada en cuestionarios oscilan entre 0,2 y 0,3 (Bracket y Mayer, 2003; Lopes et al., 2003; O'Connor y Little, 2003), debido a que las medidas de competencia percibida y de habilidad están midiendo aspectos emocionales distintos (Warwick y Nettelbeck, 2004).

En línea con la anterior argumentación, encontramos que las medidas de autoinforme evalúan comportamientos típicos de la persona y muestran relaciones con un amplio abanico de capacidades socioemocionales (por ejemplo, autoestima, optimismo, alexitimia). En cambio, las medidas como el MSCEIT y, especialmente, la rama de manejo emocional evalúan aspectos de afrontamiento emocional de tipo reactivo y no tanto proactivo. Es decir, se centran en las habilidades emocionales y estrategias que las personas realizan cuando surge un conflicto interpersonal pero no en las estrategias emocionales y acciones que se llevan a cabo para evitar la aparición de sucesos negativos o experimentar nuevos eventos positivos.

Con respecto a los métodos de puntuación también existen diferencias. En concreto, las medidas de habilidad presentan problemas relacionados con los criterios de puntuaciones. Por ejemplo, algunos autores consideran que las respuestas evaluadas mediante el método consenso podrían determinar una respuesta de conformidad social más que una respuesta emocionalmente inteligente. Igualmente, las puntuaciones obtenidas mediante el criterio experto han sido criticadas debido a que la muestra total de expertos utilizadas no es demasiado extensa ni representativa (los expertos para el MEIS fueron dos de los creadores de la propia prueba y para el MSCEIT fueron 21 expertos pertenecientes a la *Internacional Society for Research in Emotion* (IS-RE), la mayoría de raza blanca, varones y de mediana edad) (Roberts, Zeidner y Matthews, 2001; Zeidner, Matthews y Roberts, 2001). Por su parte, las medidas de autoinformes son más proclives a sesgos debido al problema de aquiescencia, es decir, responder siempre la misma casilla de respuesta independientemente del ítem.

Finalmente, una diferencia que inclina la balanza a la hora de utilizar un instrumento de evaluación de IE con respecto a otro es de carácter económico. En primer lugar, las medidas de autoinforme requieren un coste mínimo en su administración (papel y lápiz). No obstante, medidas como el MEIS o el MSCEIT en formato impreso debido al mayor número de ítems y, por tanto, de páginas impresas y la utilización de fotografías y rostros faciales a color siguen haciendo más costoso su empleo a muestras amplias. Además, y en segundo lugar, otro aspecto económico importante tiene que ver con la disponibilidad gratuita del instrumento para su utilización en investigación.

En este sentido, algunas herramientas de autoinformes tales como el *Trait Meta-Mood Scale* (Salovey et al., 1995; Fernández-Berrocal et al., 2004), la escala de IE de Schutte (Schutte et al., 1998; Chico et al., 1999) o el TEIque (Petrides y Furnham, 2003; Pérez, 2003) son accesibles en las distintas revistas en las que han sido publicadas o bien mediante petición a los autores. En cambio, cuestionarios de autoinformes como el ECI (Boyatzis et al., 2000) o el EQ-i de BarOn (1997) requieren comprar a la editorial no sólo los tests, sino también los correspondientes manuales técnicos, hojas de respuesta y posteriormente enviar las contestaciones de los sujetos para que la editorial, previo pago, envíe las puntuaciones totales de los sujetos en cada una de las dimensiones.

En cuanto a las medidas actuales de habilidad, el problema de la disponibilidad libre de pago es bastante similar. Si bien el MEIS se puede utilizar libremente mediante petición a los autores (aunque aún no conocemos ninguna versión disponible en castellano), en cambio, el MSCEIT, publicado al igual que el EQ-i de Bar-On por la editorial *Mental Health System*, requiere una inversión económica considerable para disponer de los tests, las hojas de respuestas, el manual de técnico y de instrucciones y posteriormente, las puntuaciones estandarizadas de los sujetos. Este problema, sin duda, puede afectar a que finalmente los investigadores nos decantemos por utilizar un instrumento en detrimento de otro a pesar de nuestro planteamiento teórico de partida y/o de la conveniencia de usar una determinada herramienta para los objetivos de nuestra investigación.

Capítulo 4. Presentación de resultados y discusión

En este capítulo se recoge el diseño de la investigación en las tres fases principales de todo proceso de investigación: planteamiento del problema, metodología y análisis y discusión de resultados. El análisis incluido en este apartado tiene como objetivo final la verificación de las hipótesis planteadas.

1. Análisis del perfil competencial del mercado laboral

1.1. Planteamiento del problema

En la sociedad del conocimiento el nivel de cualificación y el nivel competencial son dos características claves para la empleabilidad y movilidad laboral. Esto ha llevado a estudiar el encaje entre la educación superior y el empleo (Hoogveld, Paas y Jochems, 2005; García Espejo y Ibáñez Pascual, 2006; García-Aracil y Van der Velden, 2008, Martín-del-Peso, M., Rabadán Gómez, B. y Hernández-March, J. en prensa). Entre las investigaciones sobre el tema se encuentran dos temas recurrentes:

- 1) la identificación de las competencias que son relevantes para el éxito profesional (Robinson, Sparrow, Clegg y Birdi, 2005; Heijke, Meng y Ramaekers, 2002; García-Aracil y Van der Velden, 2008).
- 2) Analizar si las instituciones de educación son capaces de generar esas competencias y cómo (Belfield, Bullock y Fielding, 1999; Yang, You y Chen, 2005).

Estudios como el de García-Aracil y Van der Velden (2008) contribuyen a la discusión sobre qué competencias de capital humano resultan clave para el éxito profesional de los jóvenes graduados de educación superior europeos. Más de 36.000 graduados fueron encuestados en 1999, cuatro años después de haber terminado sus estudios superiores. El estudio CHEERS³⁷ (*Careers after Higher Education. A European Research Survey, 1998-2000*) valoró el nivel que los graduados creían poseer de cada capacidad en el momento de su graduación (nivel adquirido de competencias) y el nivel que se exigía en su empleo en el momento de la entrevista (nivel requerido de competencias). En concreto se preguntó sobre 36 conocimientos, habilidades y competencias que se redujo a partir del análisis factorial. En España los resultados de este estudio son válidos para el modelo pedagógico del sistema universitario español de los años 90; un entorno de aprendizaje previo a las reformas derivadas del Proceso de Bolonia.

³⁷ Disponible en: <http://www.uni-kassel.de/wz1/tseregs.htm>

Con Bolonia en plena implantación, la pregunta inmediata es ¿qué efecto puede tener en el nivel competencial del alumnado universitario las nuevas metodologías docentes derivadas de la armonización del espacio europeo de educación superior? Sin duda éste es un interesante campo de investigación, que no abarca el actual proyecto.

Las conclusiones del trabajo del García-Aracil y Van der Velden (2008) son altamente relevantes para nuestro estudio. Para estos autores, el mercado laboral actual necesita individuos con competencias participativas, metodológicas y socio-emocionales. Para potenciar estas competencias el sistema educativo necesita nuevos enfoques basados en el aprendizaje activo, la estimulación de relaciones y la cooperación, y alejarse de la acumulación pasiva de conocimiento. Existe una clara relación causa-efecto entre metodologías docentes y el desarrollo competencial del alumnado.

De manera similar al proyecto CHEERS, en la encuesta REFLEX³⁸ se preguntó a los graduados por su opinión respecto a una lista de 19 competencias para determinar: 1) en qué medida eran requeridas por el puesto de trabajo, 2) en qué medida las poseían (cinco años después de haber acabado los estudios) y 3) en qué medida las habían adquirido en la universidad. Los resultados pusieron de manifiesto incongruencias entre lo que la teoría dice que se debe potenciar y los requerimientos reales de un puesto de trabajo. Así por ejemplo, dominar un idioma extranjero resultó ser la competencia menos requerida por los puestos de trabajo reales de los graduados españoles, pese a estar presente en la práctica totalidad de ofertas de trabajo. Paradójicamente, el nivel requerido de competencias relacionadas con la innovación y el espíritu emprendedor, la transdisciplinariedad (una característica de los puestos de trabajo en la sociedad del conocimiento) o la capacidad para detectar oportunidades también resultó bajo. Trabajos como los de García Montalvo y Mora (2000) después de comparar el nivel competencial del alumnado universitario a la finalización de sus estudios con el nivel exigido en el puesto de trabajo que ocuparon posteriormente, también ponen de relieve la importancia de corregir los déficits detectados en los planes de estudio.

³⁸ El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa, 6º Programa Marco de la Unión Europea (Contrato No: CIT2-CT-2004-506-352).

Por todo ello, trabajar en el encaje competencial aulas-mercado es una necesidad ineludible en el marco de las instituciones de educación superior y del aprendizaje a lo largo de la vida. Si la universidad quiere ser un verdadero agente transformador es necesario analizar las ofertas de ocupación en el mercado laboral externo para verificar el encaje entre el perfil competencial demandado por el mercado y el perfil competencial desarrollado en las aulas universitarias. La búsqueda de este encaje se fundamenta también en los principios introducidos por Jacques Delors en 1994 por los que la Comisión Europea (1995) fijó unas prioridades para la ocupación, entre la que se destaca, por su relevancia tanto para este estudio como para el mercado laboral actual, la necesidad de aumentar la flexibilidad externa e interna para favorecer la movilidad y el acercamiento entre la universidad y el mundo empresarial e incorporar plenamente la formación a lo largo de toda la vida, como base para garantizar la empleabilidad.

Y, ¿qué está ocurriendo en la Universitat Rovira i Virgili? ¿Está adaptado el actual marco competencial a los requerimientos explícitos del mercado laboral? ¿Existen desajustes importantes que perjudiquen la empleabilidad de los futuros/as graduados/as de la URV? Para responder a estas preguntas es necesario en primer lugar conocer los actuales requerimientos competenciales del mercado laboral, altamente afectado por la crisis económica, para posteriormente comprobar si las competencias más demandas –aquéllas que garantizan la empleabilidad- están presentes en el marco competencia de la URV.

Tal y como se estableció previamente, el objetivo general de esta tesis doctoral es explorar la relación entre empleabilidad y competencia emocional, y determinar cómo encaja la competencia emocional en el actual marco competencial de la Universidad. En términos de objetivos específicos esto conlleva investigar empíricamente el encaje entre el marco competencial de la URV y los requerimientos del mercado laboral, a través del análisis de ofertas de empleo (Objetivo 2) y al planteamiento de la hipótesis de no existencia de diferencias significativas entre el marco competencial de la URV (en relación a las competencias transversales y nucleares) y los requerimientos del mercado laboral, medido a través del análisis de ofertas de empleo.

Los siguientes apartados describen la metodología, diseño de la investigación y resultados que permiten dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados.

1.2. Metodología

Para determinar los requerimientos competenciales algunas investigaciones, como la de Barhem, Salih y Darwish (2008) buscan a través de una muestra de líderes empresariales revelar las habilidades y competencias más importantes de los futuros graduados universitarios. En España, cabe mencionar los trabajos de Hernández-March, Martín-del-Peso, Rabadán y Leguey (2007), Hernández-March, Martín-del-Peso y Leguey (2009) y Martín-del-Peso, Rabadán Gómez, Hernández-March (2013, en prensa) que recogen los principales resultados procedentes de dos encuestas dirigidas a empleadores. En este último trabajo pone de manifiesto que en la mayoría de las competencias³⁹ propuestas no se ajusta al nivel demandado por las empresas. Nuestro enfoque es diferente y se ha centrado en el análisis de información de portales de empleo en Internet para el mercado nacional, con el objetivo de verificar si el marco competencial de la URV se adapta a los requerimientos del mercado laboral. Este análisis de ofertas de ocupación permite definir el nivel competencial demandado por el mercado laboral externo y ver si se adecua al perfil competencial de los estudios grados de la Universitat Rovira i Virgili. Nuestro enfoque resulta coherente con las tesis de García Espejo e Ibáñez Pascual (2006) para quienes “el análisis de competencias se ha de realizar muy pegado a las titulaciones concretas y los puestos de trabajo, de ahí que no resulte conveniente extrapolar las conclusiones de un análisis local a todo un país”. (p. 146). Desde nuestra perspectiva, el mejor encaje entre competencias, titulación y puesto de trabajo se encuentra en las ofertas de empleo, más que en la opinión subjetiva del empleador sobre un perfil competencial ideal y genérico.

En las circunstancias económicas actuales, el principal problema de este análisis es que se ha realizado en una época de prolongada crisis económica y de reducción⁴⁰ considerable de las ofertas de empleo en el mercado laboral español, que dentro de la

³⁹ Entre las competencias con un mayor nivel de desajuste se encuentran: Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes; Capacidad para rendir bajo presión; Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas; Capacidad para trabajar en equipo.

⁴⁰ El informe Infoempleo 2010 (Infoempleo.com, abril 2011) constata que las ofertas de empleo cualificado bajaron en España un 3,5% en 2010, frente a la caída del 16% de 2009. La variable geográfica no es relevante porque más de la mitad de la oferta se concentra en Madrid, Cataluña o País Vasco. El informe analiza 198.500 ofertas y concluye que el perfil más demandado es el de un titulado técnico (42% de las ofertas), de entre 26 y 35 años (50%), con 3-5 años de experiencia (25%) e idiomas (30%). Internet se consolidó como el principal canal para difundir las ofertas de empleo, utilizado por un 27% de las empresas y tuvo especial relevancia la irrupción de las redes sociales, que han pasado a ser usadas con este fin del 1 al 18 % de las ocasiones en 2010.

UE ha castigado⁴¹ especialmente a los jóvenes. Pese a ello, el volumen de ofertas analizadas permite llegar a conclusiones relevantes para los objetivos de este trabajo.

La Tabla 19 sintetiza el diseño metodológico seguido en esta parte de la investigación. El estudio llevado a cabo puede ser utilizado en el futuro como base para verificar la empleabilidad del estudiante de la URV y servir como guía para un desarrollo curricular coherente con las necesidades del mercado laboral, ayudando a corregir posibles desajustes.

Tabla 19: Diseño de la investigación

	General.
	<ul style="list-style-type: none">• Verificar el encaje universidad-empresa.
	Específicos.
Objetivo	<ul style="list-style-type: none">• Analizar el perfil competencial de diferentes perfiles profesionales (ámbito Ciencias sociales y jurídicas y Ámbito Ingeniería y arquitectura) demandado por el mercado externo de trabajo.• Detectar puntos de convergencia y divergencia entre el mercado laboral y el marco competencial de la universidad.
Metodología	<ul style="list-style-type: none">• Diseño de los criterios de análisis y marco competencial.• Selección de las fuentes de información primaria: Expansión y Empleo (acceso a través de http://www.expansionyempleo.com/), portal de empleo que permite discriminar por ubicación geográfica, sector, categoría, tipo de contrato y rango salarial) y Quierounbuenotrabajo.com (con información sobre el perfil competencial para tituladas y titulados universitarios).• Recogida de datos.• Análisis de resultados y conclusiones.
Recogida de datos	Diciembre 2010-Enero 2011

Fuente: Elaboración propia

(*) El análisis del contenido de las solicitudes de trabajo se plantea desde el nivel competencial demandado por el mercado, aunque se ha recogido información adicional.

⁴¹ En el caso de los jóvenes, España es el país de la UE con más jóvenes sin trabajo, con una tasa de paro que se ha triplicado desde el inicio de la crisis. "A lo largo de este periodo, el desempleo entre los jóvenes ha pasado de tocar un mínimo histórico en el tercer trimestre de 2006 con un 17% a rozar los máximos que marcó en la anterior recesión de principios de los noventa con una tasa de paro del 42% a mediados de 2010, según el INE" (Paro juvenil, del éxito al fracaso en cuatro años, El País, 26/01/2011).

1.2.1 Criterios de análisis

Se ha establecido dos niveles de análisis: **Ámbito de conocimiento de los estudios en curso** y **ámbito competencial de las ofertas de empleo**.

Ámbito de conocimiento de los estudios en curso

La segmentación de la población objeto de estudio (los graduados universitarios de la URV) se ha hecho en base a dos preguntas: ¿En qué ámbitos de conocimiento existe más oferta de empleo) y ¿qué grados son los más demandados en la URV? Es decir, se ha tenido en cuenta la oferta de titulados/as y la demanda de titulación; dos caras de la misma moneda.

A nivel de análisis de competencias, y especialmente en el campo de la inteligencia (competencia) emocional, está también demostrado que el ámbito de estudio es una variable que incide, entre otros, en el nivel de inteligencia emocional. Esta tesis ha sido demostrada por el estudio de Castejón, Cantero y Pérez (2008) que buscó establecer el perfil socio-emocional de estudiantes de ciencias jurídicas, sociales, educación, humanidades, ciencia y tecnología, y salud, y que pone de manifiesto diferencias significativas en prácticamente todos los componentes de la inteligencia emocional, a excepción de la variable gestión del estrés.

Entre los factores que garantizan la empleabilidad se encuentran la posesión de una titulación universitaria y el ámbito de conocimiento de los estudios realizados. El informe Infoempleo 2010 señala que el 46% de las ofertas de empleo cualificado requieren una titulación universitaria específica. De éstas, las titulaciones técnicas son las más demandadas (42% sobre el total de ofertas). A pesar del descenso experimentado por la crisis la oferta se ha mantenido las ingenierías vinculadas al ámbito de las TIC. Especialmente positivo ha sido el aumento en la demanda las titulaciones de ingeniería en telecomunicaciones e informática. Las titulaciones de tipo jurídico-social han concentrado el 32,4% de la oferta de empleo, las relacionadas con el ámbito científico-sanitario un 20,6% y las humanidades un 4,7%. Analizar las ofertas del ámbito de las Ingeniería y Socio-jurídicas es una opción que nos permite analizar el 74,4% de las ofertas.

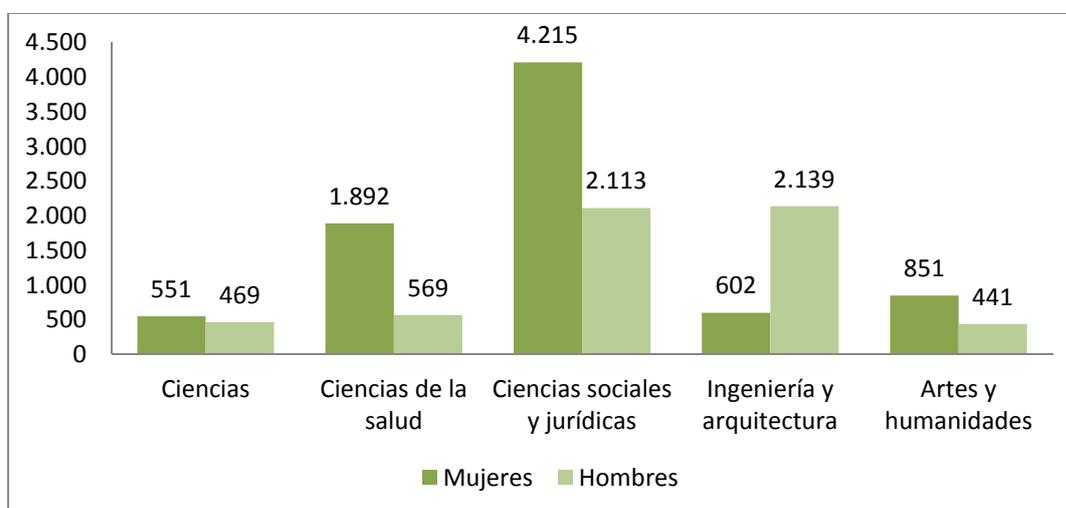
La oferta docente de la Universidad Rovira i Virgili se recoge en la Tabla 20, que define 5 ámbitos de conocimiento con perfiles profesionales diferentes. Las ramas de Ciencias sociales y jurídicas e Ingeniería y arquitectura aglutinan el 71,4% del alumnado de grado. El ámbito de Ciencias de la salud ocupa el tercer lugar con un 16,3%, en el que hay que distinguir tres grados: Medicina y Ciencias de la Salud, Enfermería y Fisioterapia. La mayoría de profesionales de este ámbito focalizan su orientación profesional al sector público, cuyos procesos de reclutamiento difieren de las pautas seguidas por el sector privado. Por esta razón también se ha acotado el estudio a los dos ámbitos con más estudiantes.

Tabla 20: Estudiantes de grado por rama de conocimiento y sexo. Curso 2010-2011

Tipo titulación			
Grado	Mujeres	Hombres	Total
Estudiantes por ámbitos de conocimiento (total)			
• Ciencias	551	469	1.020
• Ciencias de la salud	1.892	569	2.461
• Ciencias sociales y jurídicas	4.215	2.103	6.318
• Ingeniería y arquitectura	602	2.139	2.741
• Artes y humanidades	851	441	1.292

Fuente: Memoria URV 2011 (<http://www.urv.cat>)

Ilustración 1: Estudiantes de grado por rama de conocimiento y sexo (%). Curso 2010-2011



Fuente: Memoria URV 2011 (<http://www.urv.cat>)

Ámbito competencial de las ofertas de empleo

Los modelos competenciales (que pueden facilitar la recogida de datos en nuestro estudio) pueden derivar de:

1. Trabajos de investigación dentro del ámbito académico que recogen la opinión de los empleadores, a través de encuestas o estudios Delphi, sobre las competencias más valoradas. Este es el caso, por ejemplo, del proyecto Tuning o del Proyecto CHEERS recogido en la tabla siguiente.
2. El análisis de contenido de las ofertas de empleo. Tal y como ya se ha señalado anteriormente y siguiendo las tesis de García Espejo e Ibáñez Pascual (2006), desde la perspectiva de los objetivos de este proyecto de investigación este es el método que mejor puede permitir un encaje entre competencias, titulación y puesto de trabajo.

Tabla 21: Proyecto CHEERS. Agrupación competencias

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INCLUYE....
Participativas	Capacidad para contribuir a la construcción de un entorno de trabajo, planificar, asumir tareas, tomar decisiones y asumir responsabilidades.	Planificación, coordinación y organización Razonamiento económico Capacidad de negociación Asertividad, decisión, persistencia Liderazgo Toma de responsabilidades y decisiones
Metodológicas	Capacidad para reaccionar a los problemas de manera apropiada, usando el procedimiento esperado, y ser capaz de aplicar la experiencia para encontrar soluciones sensibles a otros problemas.	Conocimiento de idiomas extranjeros Conocimiento de informática Comprender sistemas sociales/organizativos/técnicos complejos Documentación de ideas e información Capacidad de resolver problemas Competencias analíticas Habilidades para aprender
Especializadas	Capacidad para realizar tareas y actividades de manera responsable y competente y poseer el conocimiento y habilidades para hacerlo.	Conocimiento teórico específico Conocimiento metodológico específico
Organizativas	Capacidad para trabajar bajo presión, de manera independiente y con atención a los detalles.	Trabajar bajo presión Exactitud, atención al detalle Gestión del tiempo Trabajar independientemente Poder de concentración
Genéricas	Aplicables a un amplio rango de contextos. Van más allá del conocimiento general. Incluyen la capacidad para el pensamiento crítico y la comunicación oral y escrita.	Conocimiento general Conocimiento/pensamiento multidisciplinar Pensamiento crítico Habilidad en comunicación oral Habilidad en comunicación escrita
Socio-emocionales	Capacidad para trabajar de manera cooperativa, comportamiento orientado al	Pensamiento reflexivo, valorar el propio trabajo Trabajo en equipo

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	INCLUYE....
	equipo y las relaciones interpersonales.	Iniciativa Adaptabilidad Lealtad, integridad Tolerancia, apreciación de diferentes puntos de vista

Fuente: García-Aracil y Van der Velden (2008, p. 226-227)

El portal de empleo *Quierounbuentrabajo.com* ha servido para establecer una plantilla inicial de competencias y habilidades laborales demandadas por el mercado laboral externo que, junto a las recogidas en el Proyecto Tuning son las que se han tenido en cuenta para comparar los perfiles laborales de las ramas de Ciencias sociales e Ingeniería. El portal *Quierounbuentrabajo.com* segmenta las competencias en: idiomas; competencias informáticas; habilidades sociales; habilidades interpersonales y otros (cambio de residencia, movilidad para viajar y experiencia). Los requisitos expresados por los demandantes se concretan en conocimientos o procedimientos incluidos en cada categoría o segmento. La Tabla 22 recoge los ítems incluidos dentro de cada categoría.

Tabla 22: Agrupación competencial a partir del portal Quierountrabajo.com (1)

CATEGORÍA	INCLUYE...
Idiomas (2)	Catalán, Español, Inglés, Francés, Italiano, Alemán y Portugués
Competencias sociales	Capacidad de análisis y síntesis; Organización y planificación; Toma de decisiones y resolución problemas; Capacidad para trabajar en equipo; Negociación; Iniciativa y espíritu emprendedor; Comunicación oral y escrita; Trabajar en un contexto internacional; Capacidad para generar nuevas ideas; Capacidad creativa e innovadora; Adaptación al cambio y flexibilidad; Capacidad gestión información; Capacidad para aprender; Liderazgo; Orientación a los resultados;
Competencias personales	Capacidad para las relaciones personales; Proactividad; Responsabilidad; Disponibilidad; Capacidad de superación; Seguridad en si mismo; Compromiso ético; Discreción; Honradez; Capacidad intelectual; Lealtad.

Informática (2)	Programación (C, C+, otros); Bases de datos; Hojas de cálculo; Procesador de textos; Presentaciones; Aplicaciones específicas; Sistemas operativos; Correo electrónico; Navegación por Internet; Programación web; Redes; Protocolos de comunicación; Seguridad; Entornos (Visual Studio, Ada Guide, Builder); Hardware; Redes sociales.
Otros (2)	Movilidad (residencia); Movilidad (automóvil y viajes); Experiencia

Fuente: Elaboración propia

- (1) Análisis de las 48 empresas que a enero 2011 buscaban tituladas y titulados universitarios a través del portal, como una forma de investigar las habilidades que son importantes para las organizaciones empresariales.
- (2) De las categorías Idiomas, Informática y Otros se recogió información pero han sido excluidas de este trabajo, por alejarse de su ámbito de estudio.

El resultado del análisis del portal Quierounbuentrabajo.com, no difiere del de estudios académicos previos, como el de Gill y Lashine (2003) que listan de manera exhaustiva las competencias para el profesional de la empresa, en un entorno global. Estos autores incluyen la necesidad de desarrollar: competencias técnicas (informática básica y otras habilidades tecnológicas), competencias analíticas, comunicativas, negociación, trabajo en equipo –utilizando también nuevas tecnologías, como el correo electrónico, chats, o video conferencias, habilidades para la multidisciplinariedad, un conocimiento global (la nivel legal, ético, cultural, político...), ciertas cualidades personales (como la responsabilidad, auto-motivación, auto-estima, sociabilidad, integridad).

Desde el punto de vista de garantizar la empleabilidad, son las habilidades interpersonales las que facilitan la adaptabilidad a diferentes puestos de trabajo y movilidad geográfica, es decir, la capacidad de trabajar en diferentes entornos culturales.

1.2.2. Selección de la fuente de información primaria

Una vez definido los criterios de análisis y el modelo para la recogida de información se procedió a determinar una fuente primaria para la recogida de datos. Entre los criterios establecidos a priori por la investigadora se encuentran: acceso a los datos a

través de Internet y posibilidad de discriminar las ofertas por ámbito de conocimiento, ámbito competencial y nivel de estudios.

¿Por qué Internet? Durante los últimos años el peso de Internet como canal de difusión de la oferta de empleo ha crecido. En 2010, según datos de Infoempleo 2010 ha sido el canal elegido por la mayoría de empresas para difundir su oferta de empleo, ya que es utilizado por un 27% de las empresas encuestadas. Le sigue con un 21% los contactos personales y con poco más del 20% la prensa; canal que ha bajado a la tercera posición de medios elegidos por las empresas. Atendiendo al tamaño de la empresa, el 100% de las empresas de mayor tamaño utilizan Internet, el 94% de las medianas y el 42,1% de las pequeñas. Internet se consolida así como mecanismo de intermediación laboral.

Por su parte, los demandantes de empleo utilizan un promedio de 4,5 medios para difundir su currículum. La consulta en la web de empresas constituyen un 74,8%, el segundo medio son los contactos personales, seguido del envío directo del currículum vitae, el uso de intermediarios en línea y la consulta en prensa. La intermediación en línea es utilizada por un 61% de los candidatos, lo que ha supuesto una bajada respecto al año anterior. Esto está motivado por el auge de redes sociales como canal donde los candidatos ofertan su perfil. Este medio es utilizado ya por el 15% de los candidatos.

Por tanto, tanto desde el punto de vista de los ofertantes como de los demandantes, los portales de empleo en Internet se consolidan como una fuente de primaria información en la intermediación en nuestro mercado laboral.

A partir de las consideraciones anteriores y siguiendo estos criterios se seleccionó como fuente primaria para la recogida de datos y posterior definición del perfil competencial del mercado externo el portal de ocupación Expansión y Empleo (<http://www.expansionyempleo.com>), al ser uno de los pocos portales en los que las ofertas detallan el nivel competencial solicitado a los demandantes de empleo. Este portal de empleo, junto a portales como *Quierounbuentrabajo.com*, permite de manera gratuita, discriminar por los criterios de búsqueda seleccionados (categoría y nivel de estudios). Además, está mayoritariamente enfocado a trabajos cualificados que requieren una titulación superior.

1.2.3. Registro y recogida de datos

Dada la variabilidad en el total de ofertas, en función de día y mes, por el componente estacional que tiene la oferta de empleo en nuestro mercado laboral, se decidió escoger una fecha al azar, de los últimos 2 meses del año 2010. La fecha seleccionada para determinación de la población fue finalmente el día 22 de diciembre de 2010.

La Tabla 23 recoge las ofertas en línea y las categorías asociadas a cada una de las dos ramas, así como la muestra final. La muestra final consistió en un total de 300 ofertas de empleo, dirigidas a profesionales cualificados, segmentadas según las categorías que se muestran en la Tabla 23. Dentro de cada rama se mantuvo la proporcionalidad por categoría para aumentar la robustez de los resultados.

Tabla 23: Total ofertas Expansionyempleo.com y determinación de la muestra, diciembre 2010

ÁMBITO DE CONOCIMIENTO	CATEGORÍAS	TOTAL OFERTAS	% S/ TOTAL	MUESTRA FINAL
Ciencias sociales	Marketing y ventas	1.077	53,3%	53,3%
	Finanzas y contabilidad	514	25,4%	25,4%
	Administración	293	14,5%	14,5%
	Recursos Humanos	119	5,9%	5,9%
	Dirección y organización	17	0,84%	0,84%
	<i>Subtotal.....</i>	<i>2.020</i>	<i>69,9%</i>	<i>150</i>
Ingeniería	Informática y telecomunicaciones	533	61,4%	61,4%
	Ingenierías e industria	209	24,1%	24,1%
	Calidad, I+D e innovación	126	14,5%	14,5%
	<i>Subtotal.....</i>	<i>868</i>	<i>30,1%</i>	<i>150</i>
	Total.....	2.888		300

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 23 se muestra las categorías estudiadas para cada rama competencial y ha sido utilizada como herramienta orientativa para conocer las categorías más demandadas por el mercado laboral. En este sentido y en función de población objeto de estudio, se puede observar que, en la fecha del estudio, el 69,9% de las ofertas correspondía a la rama Ciencias sociales y el 30,1% a la rama de Ingenierías. También se aprecian las diferencias porcentuales dentro de cada rama entre categorías (ex., Marketing y ventas -53,32%- en relación con la categoría Finanzas y Contabilidad -25,4%, dentro de Ciencias Sociales). Estas diferencias marcan las áreas en las que se concentran las ofertas de empleo.

Toda la información se recogió en una hoja de cálculo (programa Excel) para su análisis.

1.3. Descripción y análisis de resultados

De la Ilustración 2 a la Ilustración 8 se recogen los resultados encontrados a través del análisis de contenido de las ofertas de ocupación del portal Expansiónyempleo.com. Concretamente se muestra las competencias que aparecen con más frecuencia en las ofertas de empleo, en total y por ámbito de conocimiento; así como las principales conclusiones que pueden extraerse.

Ilustración 2: Competencias sociales y personales presentes en las ofertas de empleo



Fuente: Elaboración propia

Las competencias menos frecuentes en las ofertas de ocupación de empleo son la Capacidad intelectual –ya que quedaría vinculada a la propia titulación universitaria- y competencias de carácter socio-emocional como la Lealtad, Honradez, Discreción y el Compromiso ético relacionadas todas ellas con la educación en valores. En el lado opuesto, en cuanto a frecuencia, se encuentra la Capacidad de análisis –de tipo metodológico-, la Planificación y gestión del tiempo –participativa-, la Orientación a resultados –participativa y la Capacidad para tomar decisiones –participativa. A continuación vendría un segundo tipo de competencias, en la terminología de García-Aracil y Van der Velden (2008) de tipo socio-emocional, concretamente, Capacidad para el trabajo en equipo y Capacidad para las relaciones interpersonales-.

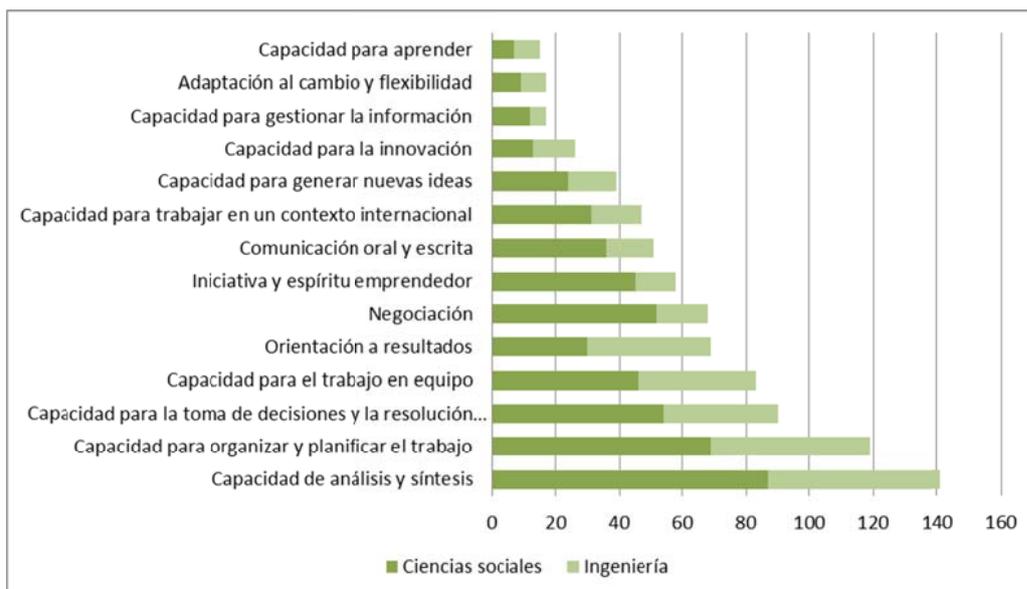
De lo anterior se desprende que las empresas buscan principalmente un profesional con capacidad para contribuir a la construcción de un entorno de trabajo productivo, capaz de planificar, tomar de decisiones, asumir responsabilidades que, a la vez, posea un comportamiento orientado al equipo y las relaciones interpersonales.

1.3.1 Habilidades sociales

La Ilustración 3 muestra cómo, curiosamente en una sociedad en la que el aprendizaje a lo largo de la vida se considera una tarea imprescindible, la Capacidad de aprendizaje es la menos demandada. Esta misma paradoja puede apreciarse en las competencias Gestión de la información, Adaptación al cambio y Creatividad, necesarias todas ellas para cambiar el modelo productivo. Estos resultados contrastan con los obtenidos por Barhem, Salih y Yousef (2008) que recoge la opinión de líderes empresariales para los que competencias como adaptación al cambio, liderazgo, utilizar información en la toma de decisiones son consideradas de extrema importancia.

Puede afirmarse, por tanto, que el mercado laboral español sigue concentrado en demandar competencias de carácter más metodológico (como la capacidad de análisis, planificación y gestión del tiempo, Orientación a los resultados y Toma de decisiones).

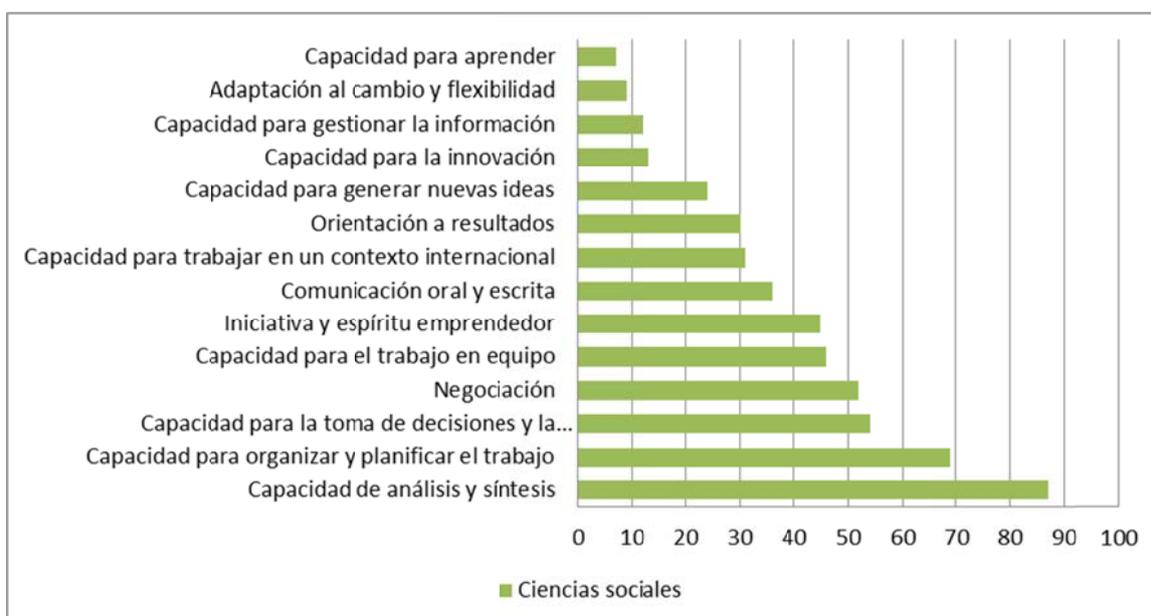
Ilustración 3: Competencias sociales presentes en las ofertas de empleo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

¿Qué ocurre a nivel de ámbitos de estudios? ¿Las ofertas de empleo permiten diferenciar los perfiles profesionales? Los resultados y análisis que se muestran a continuación permiten dar respuesta a esta pregunta.

Ilustración 4: Competencias sociales presentes en las ofertas de empleo. Ámbito Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

Ilustración 5: Competencias sociales presentes en las ofertas de empleo. Ámbito Ingeniería



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

Las dos figuras anteriores permiten visualizar algunas diferencias en cuanto a frecuencia de aparición de algunas competencias. Para verificar si éstas son significativas o no, a nivel estadístico, se ha comparado para cada requerimiento el porcentaje de ofertas del ámbito de Ciencias Sociales con el porcentaje de ofertas del ámbito de Ingeniería que pedían específicamente aquel requerimiento. Se ha aplicado un contraste estadístico de proporciones para obtener el p-valor (probabilidad que dos proporciones sean iguales), para un nivel de error de 0.05 ($\alpha = 0.05$).

Tabla 24: Diferencias competenciales por ámbito de estudios

COMPETENCIA	P-VALOR	¿ES LA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA?
Capacidad de análisis y síntesis	< 0.0001	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Organización y planificación	0,0249	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Toma de decisiones y resolución de problemas	0,0233	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Capacidad para el trabajo en equipo	0,2454	No
Orientación a resultados	0,2169	No
Negociación	< 0.0001	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Iniciativa y espíritu emprendedor	< 0.0001	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Comunicación oral y escrita	0,0012	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Trabajar en un contexto internacional	< 0.0001	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Capacidad para generar nuevas ideas	0,1223	No
Capacidad creativa e innovación	1	No
Adaptación al cambio y flexibilidad	0,8028	No
Capacidad de gestión de la información	0,0805	No
Capacidad para aprender	0,7911	No
Liderazgo	0,3165	No

Fuente: Elaboración propia

Las competencias Capacidad de análisis y síntesis, Organización y planificación, Toma de decisiones y resolución de problemas, Negociación, Iniciativa y espíritu emprendedor, Comunicación oral y escrita, Trabajar en un contexto internacional aparecen en mayor medida, en un proporción estadísticamente significativa, en las ofertas de ocupación del ámbito de las Ciencias Sociales. Estos resultados pueden ser de utilidad a nivel del diseño curricular de las memorias de grado.

1.3.2. Habilidades personales

El análisis recogido en la Ilustración 6, Ilustración 7 e Ilustración 8 muestra la Capacidad para las relaciones personales, Proactividad y Responsabilidad como las competencias más frecuentes en las ofertas de empleo. Lealtad, Capacidad intelectual y Honradez aparecen en el extremo opuesto. En relación a las competencias socio-emocionales de García-Aracil y Van der Velden (2008) la Lealtad/integridad aparece en el último lugar en nuestro estudio. Competencias como Pensamiento reflexivo y Tolerancia a diferentes puntos de vista no son comunes en las ofertas reales de empleo.

Ilustración 6: Competencias personales en las ofertas de empleo



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

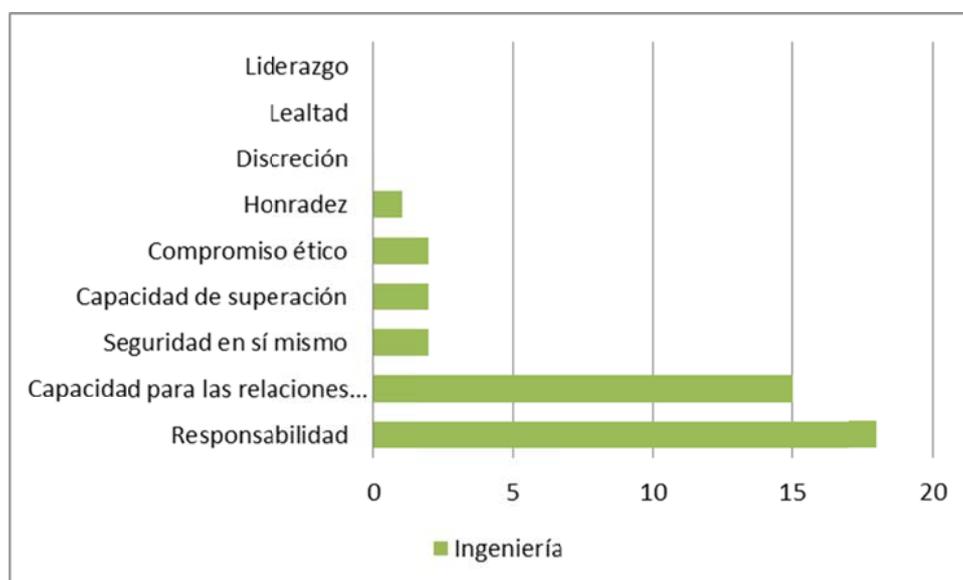
A continuación se muestra la comparativa del nivel competencial en Expansionyempleo.com, para los dos ámbitos de estudio. Las figuras siguientes evidencian la menor presencia de este tipo de competencias en las ofertas de empleo del ámbito de las ingenierías. Destaca el hecho de la Habilidad para las relaciones interpersonales se sitúe en primer lugar en el ámbito de las ciencias sociales y en tercer lugar en las ingenierías. La Responsabilidad es una variable importante en ambos casos.

Ilustración 7: Competencias personales presentes en las ofertas de empleo. Ámbito Ciencias Sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

Ilustración 8: Competencias personales presentes en las ofertas de empleo. Ámbito Ingeniería



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Expansionyempleo.com

Para validar la existencia de diferencias significativas, a nivel estadístico, entre los requerimientos que se piden a las ofertas de trabajo dependiente de si la oferta de trabajo proviene del ámbito de Ciencias Sociales o de Ingeniería se ha comparado, para cada requerimiento, el porcentaje de ofertas del ámbito de Ciencias Sociales con el porcentaje de ofertas del ámbito de Ingeniería que pedían específicamente aquel

requerimiento. Se ha aplicado un contraste estadístico de proporciones para obtener el p-valor (probabilidad que dos proporciones sean iguales), para un nivel de error de 0.05 ($\alpha = 0.05$). La Tabla 25 recoge los resultados.

Tabla 25: Diferencias competenciales por ámbito de estudios

COMPETENCIA	P-VALOR	¿ES LA DIFERENCIA SIGNIFICATIVA?
Capacidad para las relaciones personales	< 0.0001	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Responsabilidad	1	No
Disponibilidad	0,3757	No
Capacidad de superación	0,0184	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Seguridad en sí mismo	0,0184	Sí, con más presencia en Ciencias Sociales
Compromiso ético	0,652	No
Discreción	0,0817	No
Honradez	0,5617	No

Fuente: Elaboración propia

Las competencias Capacidad para las relaciones personales, Proactividad, Capacidad de superación y Seguridad en sí mismo aparecen en mayor medida, y en una proporción estadísticamente significativa, en las ofertas de ocupación del ámbito de las Ciencias Sociales.

1.4. Resumen de ideas

El análisis realizado en este apartado ha permitido:

1. Definir aquellas competencias que demanda el mercado laboral, a través del análisis de las ofertas de empleo recogidas en Expansionyempleo.com. Este perfil competencial es el utilizado en el cuestionario suministrado a los alumnos de grado de la URV, con la finalidad de valorar la existencia de posibles brechas entre las aulas y el mercado laboral y determinar una manera de “elegir” qué competencias incluir en un currículum de grado y cuáles no.
2. Determinar las competencias para la empleabilidad que se utilizarán para verificar su posible correlación con la inteligencia emocional, valorando así el papel que la inteligencia emocional puede jugar en el desarrollo de competencias para la empleabilidad.
3. Determinar la existencia de las competencias (Tabla 26) para las que existe diferencia significativa, por ámbito de estudios, en su presencia en las ofertas de ocupación del portal Expansionyempleo.com, para el período del estudio. Este hecho es relevante de cara al diseño curricular de las memorias de grado.

Tabla 26: Requerimientos competenciales diferentes por ámbito de estudio

COMPETENCIAS	POSICIÓN S/ TOTAL Expansión	TIPOLOGÍA SEGÚN GARCÍA-ARACIL Y VAN DER VELDEN (2008)
Habilidades sociales		
Capacidad de análisis y síntesis	1º puesto	Metodológica
Organización y planificación	2º puesto	Participativa
Toma de decisiones y resolución de problemas	4º puesto	Participativa
Negociación	8º puesto	Participativa
Iniciativa y espíritu emprendedor	9º puesto	Participativa
Comunicación oral y escrita	10º puesto	Genéricas
Trabajar en un contexto internacional	11º puesto	Socio-emocional
Habilidades personales		
Capacidad para las relaciones personales	6º puesto	Socio-emocional
Capacidad de superación	19º puesto	Socio-emocional
Seguridad en sí mismo	20º puesto	Socio-emocional

Fuente: Elaboración propia

2. Competencias emocionales y empleabilidad

2.1. Planteamiento del problema

A lo largo de los años la comunidad científica ha aceptado tres enfoques teóricos en el campo de la inteligencia (competencia) emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006): el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1997) y Brackett y Salovey (2006); el modelo mixto de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997); y el modelo de competencias sociales y emocionales focalizado en la teoría del desempeño en el trabajo (Goleman, 1998; Boyatzis, 1982, 2006; Goleman, Noyatzis y McKee, 2002). Una aportación posterior a estos tres enfoques se encuentra en el modelo de rasgos de Petrides y Furnham (2000, 2001, 2003) que tiene su origen en el análisis de contenido de los tres enfoques previos.

Junto al interés en definir y analizar los efectos de las emociones y la competencia emocional tanto en la vida personal como laboral, surgió el interés por intentar derivar medidas para valorar el constructo de inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 1999; Goleman, 1998; Goleman et al., 2002; Schutte et al., 1998; Petrides y Furnham, 2001, 2000). Los modelos de rasgos (*Trait EI model*) relacionan el constructo con la personalidad, mientras que los modelos de habilidad consideran la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la gestión de las emociones. Por su parte, los modelos comportamentales muestran una relación moderada con la personalidad, baja relación con la inteligencia cognitiva y alta correlación con indicadores de desempeño.

Frente a este amplio campos de posibilidades, el investigador debe enfrentarse siempre al dilema de qué modelo escoger en su investigación. Este proyecto de tesis doctoral adopta una posición pragmática en la selección del cuestionario, siguiendo recomendaciones y trabajos previos como el Ramo, Saris y Boyatzis (2009). Por ello, teniendo en cuenta el marco de esta investigación y sus objetivos se ha seleccionando el modelo de Petrides (2000) que integra las tres perspectivas anteriores.

Mientras parte del mundo académico avanzaba en el mundo de la inteligencia emocional, la educación superior, gracias al EEES, volvía su mirada a la empleabilidad y a un modelo formativo basado en competencias, para hacer realidad una formación más adecuada a los requerimientos del mercado laboral. Pero, pese al cambio de

modelo, los propios graduados universitarios no siempre están contentos con el nivel de empleabilidad que consiguen tras la titulación.

Así, por ejemplo, los graduados del ámbito de la ingeniería participantes en el estudio de Nilsson (2010) critican los modelos no competenciales al considerar que los programas educativos deberían focalizarse menos en el contenido y más en el desarrollo de competencias para la empleabilidad, como las competencias interpersonales. Este tipo de demanda tiene su origen en la constatación de que las competencias interpersonales impactan en la capacidad de aprender las tareas asociadas a un puesto de trabajo, en la capacidad de adaptación a nuevas circunstancias y demandas, en la creatividad, en la capacidad de dirigir el cambio organizativo, de generar nuevo conocimiento o resolver problemas.

De esta manera, lo que acaban teniendo en común las graduadas y graduados universitarios es *“la constante necesidad de un desarrollo profesional continuo y aprendizaje, que incluye invertir y gestionar su propia empleabilidad”* (Nilsson, 2010, p. 548) que les permita un correcto desarrollo profesional a lo largo de toda la vida laboral. Trabajos como el de Camuffo, Gerli, Borgo y Somià (2009) soportan la hipótesis de que el nivel de competencia desarrollado mejora el desarrollo profesional y de que ciertas competencias como Planificación, Orientación a resultados o Pensamiento sistémico son especialmente relevantes en entornos laborales.

En el otro lado de la balanza se encuentran los empleadores demandando diferentes perfiles profesionales y programas educativos que permitan desarrollar competencias aplicables en un entorno laboral (Hesketh, 2000) para garantizar su supervivencia y crecimiento que dependen, en su mayor parte, del capital humano de las propias organizaciones.

Para autores como Cherniss y Goleman (2001), dos terceras partes de las competencias unidas a un desempeño superior en el trabajo son socio-emocionales y es que, las emociones impactan en la resolución de problemas, toma de decisiones y creatividad (George, 2000; Prati et al., 2003), en la resolución de conflictos (Jordan y Troth, 2004) o en el liderazgo de equipos (Koman y Wolff, 2008). Por ello, puede ya fácilmente aceptarse que la inteligencia (competencia) emocional impacta en la empleabilidad.

Reconocido el papel de la inteligencia emocional en el desarrollo profesional el último paso es valorar la posibilidad de una educación basada en emociones. El trabajo de Oberst, Gallifà, Farriols y Vilaregut (2009) recoge una experiencia formativa en la Universidad Ramon Llull para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. Por tanto, puede afirmarse que las competencias emocionales pueden desarrollarse dentro del contexto de la educación superior. A nivel profesional, la validez de la formación en el aula también ha sido comprobada en el desarrollo de programas de liderazgo orientados a la mejora de las competencias emocionales y sociales (Cherniss, Grimm y Liautaud, 2010). El estudio de Nelis et al. (2011) también analiza la rigurosidad de la formación en competencias emocionales y cómo esta formación impacta en el funcionamiento emocional de las personas, verificándose importantes implicaciones positivas en diferentes aspectos de la vida: cambios positivos en el bien estar psicológico, mejora en la calidad de las relaciones sociales o éxito en el trabajo.

El estudio que se plantea a continuación sigue este planteamiento: La competencia emocional se relaciona positivamente con la mejora de las competencias que garantizan la empleabilidad e inserción laboral (hipótesis 2). Y busca verificar las hipótesis:

H2.1. El nivel de inteligencia emocional (y sus e) es independiente del ámbito profesional (o de estudios)

H2.2. El nivel de inteligencia emocional (y sus componentes) es independiente del sexo

H2.3. El nivel de competencias para la empleabilidad percibido es independiente del ámbito profesional (o de estudios), dada la homogeneidad en las competencias transversales de los currículums universitarios.

H2.4. Esa misma transversalidad, garantiza la no existencia de diferencias significativas en el nivel percibido de competencias para la empleabilidad entre sexos.

H.2.5. Existe una correlación positiva entre competencia emocional (y sus componentes) y las competencias para la empleabilidad.

Los siguientes apartados recogen la metodología seguida, así como los resultados y discusión derivada.

2.2. Metodología

2.2.1 Cuestionario IE

El cuestionario TEIQue fue desarrollado por el profesor K. V. Petrides en su tesis doctoral para medir la inteligencia emocional (Petrides, 2001). El cuestionario se componen de 15 facetas derivadas de un análisis de contenido de la literatura en el campo de la IE: adaptabilidad, asertividad, valoración de las emociones (propias y ajenas), expresión de las emociones, gestión de las emociones (ajenas), regulación de las emociones, impulsividad (baja), habilidades relacionales, auto-estima, auto-motivación, competencia social, gestión del estrés, empatía, felicidad, y optimismo (Petrides y Furnham, 2001).

Para este estudio se ha seleccionado la versión reducida del cuestionario, el TEIQue-SF (recogido en el Anexo I), que incluye dos preguntas para cada una de las subescalas, elegidas en base a su significación estadística (Petrides y Furnham, 2006). El cuestionario proporciona valores para cuatro factores más amplios: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad (Petrides, 2001) y es de uso gratuito para actividades académicas y de investigación (Petrides, 2009).

Tabla 27: Descripción factores incluidos en el TEIQue-SF

FACTOR	INTERPRETACIÓN
BIENESTAR	Una alta puntuación indica satisfacción con la vida; baja puntuación refleja baja autoestima e insatisfacción con la situación actual del individuo.
AUTO-CONTROL	Los individuos con alta puntuación poseen la habilidad para gestionar y regular las presiones externas; la situación contraria refleja comportamientos impulsivos e incapacidad para gestionar el estrés.
EMOCIONALIDAD	Alta puntuación: reconocen las emociones internas, saben percibir las y expresarlas; encuentran gratificantes las relaciones personales con la familia y amigos. En individuos con baja puntuación la situación es a la inversa.

SOCIALIBILIDAD	Hace referencia a las relaciones sociales de la persona y su influencia social, más allá de las relaciones con la familia y amigos. Los individuos con alta puntuación saben escuchar y son efectivos comunicadores. Los individuos con una puntuación baja muestran inseguridad en las relaciones sociales y son incapaces de afectar las emociones de otros.
-----------------------	--

Fuente: Petrides (2001)

Evaluación percepciones competencias para la empleabilidad

Para la evaluación del nivel competencial del alumnado de la URV se elaboró un cuestionario de 23 preguntas, a valorar con una escala tipo Likert de 1 a 7, de Muy bajo a Muy alto. Este cuestionario es de carácter auto-evaluativo y tiene como objetivo conocer la percepción que el alumnado tiene sobre su propia empleabilidad. Para acercar esta empleabilidad a la realidad, las competencias evaluadas se corresponden con las resultantes del análisis del contenido de las ofertas de empleo del portal *Expansionyempleo.com*, cuyos resultados se han discutido previamente. Trabajos previos como el de Camuffo, Gerli, Borgo y Somià (2009) utilizan también cuestionarios auto-evaluativos para el análisis del nivel competencial.

El cuestionario (recogido en el Anexo II) se puso a disposición de los estudiantes de la URV durante el primer cuatrimestre del curso 2011-12. Para ello se utilizó la lista de distribución al colectivo de estudiantes disponible desde la propia institución. El cuestionario se mantuvo en línea tres semanas, momento en la recepción de nuevas encuestas pasó a ser de goteo. Para el envío del cuestionario se utilizó la plataforma Google Docs; plataforma que ofrece un conjunto de herramientas gratuitas para crear cuestionarios en línea que pueden ser publicados o enviados por correo electrónico, y permite almacenar las respuestas de los encuestados en una hoja de cálculo para su análisis.

Análisis estadístico de los resultados

Para el análisis estadístico de datos se ha utilizado el programa PSPP version 0.6.2, programario alternativo para el análisis de muestras estadísticas y disponible en <http://www.gnu.org/software/pspp/>, con licencia *GNU General Public License*.

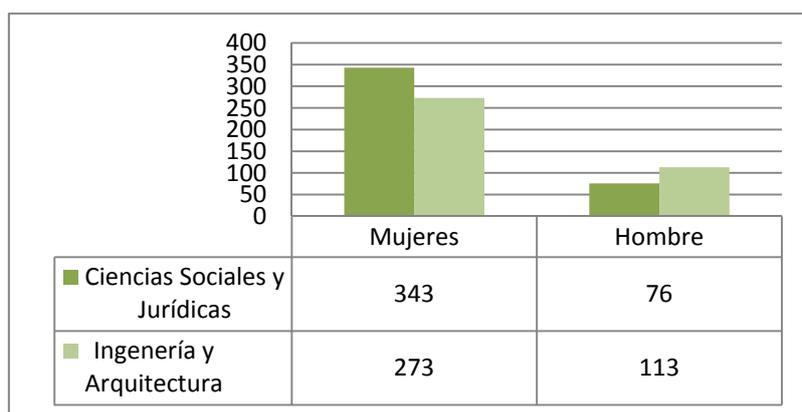
Este programa ha permitido realizar sin problemas las funciones estadísticas necesarias para el contraste de hipótesis planteadas. Entre las características que han llevado a su uso están su interacción con *OpenOffice.Org* y la admisión de datos provenientes de hojas de cálculos y, especialmente su característica de *software* libre.

2.3. Análisis de resultados y discusión

2.3.1. Descripción de la población y muestra

Durante el período de realización del estudio se recogieron un total de 1.012 cuestionarios, de los que se descartaron todos los no correspondientes a grados/máster relacionados con los ámbitos de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas e, Ingeniería y Arquitectura. El resultado final fue de 805 cuestionarios, un 79,5% sobre el total. Las figuras siguientes muestran los resultados comparados.

Tabla 28: Composición de la muestra final (valores totales)

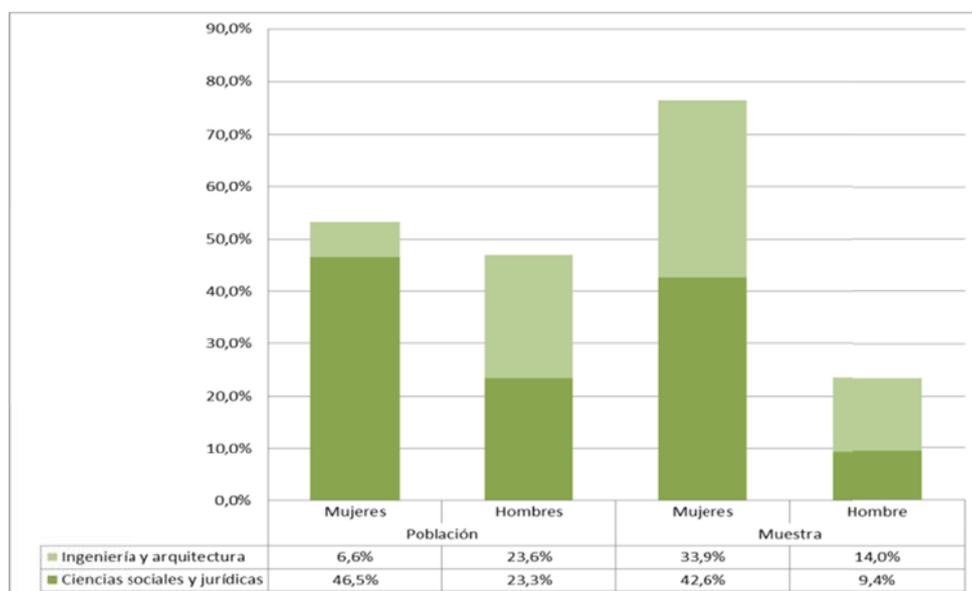


Fuente: elaboración propia

Sobre la muestra total, se observa que el 42% de las respuestas corresponden a mujeres del ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, el 33,9% mujeres del ámbito de la Ingeniería y Arquitectura; el 9,4% ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas y el 14% hombres del Ingeniería y Arquitectura.

Aunque a nivel de población no existe una gran diferencia entre hombres (4.252 potenciales participantes de sexo masculino) y mujeres (4.817 potenciales participantes de sexo femenino). El índice de respuestas ha sido superior en las mujeres que en los hombres como pone de manifiesto el hecho de que el 12,7% de la población de mujeres forma parte de la muestra final y sólo un 4,5% de los participantes de género masculino ha acabado participando. Esto plantea una pregunta inmediata, a la que no se pretende dar respuesta en este proyecto, pero sí vale la pena explicitar: ¿La preocupación por el mundo de las emociones sigue siendo cosa de mujeres?

Ilustración 9: Comparación población y muestra



Fuente: elaboración propia

2.3.1.1 Valores medios resultantes para la competencia emocional y sus factores

La Tabla 29 recoge la media, el error estándar medio, la desviación estándar y los valores máximos y mínimos resultantes de la aplicación del cuestionario TEIQue-SF, para el total de la muestra (N= 805). Los valores más altos corresponden a las escalas

Bienestar y Emocionalidad. El nivel medio de competencia emocional para la muestra final de participantes se sitúa en 5,03, con una desviación estándar de 0,68.

Tabla 29: Resultados competencia emocional y sub-factores

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Err.Est.Media</i>	<i>Desv Std</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Sociabilidad</i>	805	4,76	,04	1,00	1,00	6,83
<i>Emocionalidad</i>	805	5,29	,03	,83	2,38	7,00
<i>Auto_control</i>	805	4,57	,03	,92	1,50	6,83
<i>Bienestar</i>	805	5,27	,03	,96	1,33	7,00
<i>IE_Total</i>	805	5,03	,02	,68	2,53	6,77

Casos válidos = 805; casos con valor(es) perdido(s) = 0

2.3.1.2 Valores medios para las competencias para la empleabilidad.

La Tabla 30 recoge la media, el error estándar medio, la desviación estándar y los valores máximos y mínimos resultantes de la aplicación del cuestionario sobre competencias para la empleabilidad para el total de la muestra (N= 805).

Los valores más altos corresponden a las competencias relacionadas con el Liderazgo (6,31), Lealtad (6,29), Honradez (6,12) y Gestión de la información (6,02). En el lado opuesto se sitúan las competencias Flexibilidad (4,80), Ética (4,75), Orientación a resultados (4,63), Comunicación (4,53). En términos generales se puede afirmar que los participantes han valorado bastante bien su nivel competencial.

Tabla 30: Resultados competencia para la empleabilidad

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Err.Est.Media</i>	<i>Desv Std</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>
<i>Capac_análisis</i>	805	5,40	,04	1,09	2,00	7,00
<i>Capac_organizar</i>	805	5,37	,05	1,31	1,00	7,00
<i>Toma_decisiones</i>	805	5,28	,04	1,17	1,00	7,00
<i>Trabajo_equipo</i>	801	5,39	,05	1,27	1,00	7,00
<i>Rel_personales</i>	805	5,37	,05	1,29	1,00	7,00
<i>Orientación_rtdos</i>	805	4,63	,05	1,35	1,00	7,00
<i>Negociación</i>	805	5,34	,04	1,22	1,00	7,00
<i>Iniciativa</i>	805	5,51	,04	1,13	1,00	7,00

<i>Comunicación</i>	805	4,53	,05	1,54	1,00	7,00
<i>Internalización</i>	805	5,20	,04	1,20	1,00	7,00
<i>Generar_ideas</i>	805	4,99	,04	1,24	1,00	7,00
<i>Responsabilidad</i>	805	5,51	,04	1,21	1,00	7,00
<i>Capac_innovar</i>	805	5,52	,03	,96	1,00	7,00
<i>Gestión_info</i>	805	6,02	,03	,83	2,00	7,00
<i>Flexibilidad</i>	805	4,80	,05	1,50	1,00	7,00
<i>Capac_aprender</i>	805	5,38	,04	1,24	1,00	7,00
<i>Seguridad</i>	805	5,90	,04	1,14	1,00	7,00
<i>Superación</i>	805	5,74	,04	1,08	1,00	7,00
<i>Ética</i>	805	4,75	,05	1,50	1,00	7,00
<i>Honradez</i>	805	6,12	,03	,98	1,00	7,00
<i>Discreción</i>	805	5,87	,04	1,13	1,00	7,00
<i>Lealtad</i>	805	6,29	,03	,86	1,00	7,00
<i>Liderazgo</i>	805	6,31	,03	,75	3,00	7,00

Casos válidos = 805; casos con valor(es) perdido(s) = 4.

Fiabilidad de la escala de medida. Cuestionario TEIQue-SF.

El reciente trabajo de Cooper y Petrides (2010) vuelve a demostrar la validez del uso del TEIQue-SF para la valoración de la inteligencia emocional. Estudios como los de Mikolajczak, Luminet, Leroy y Roy (2007), Freudenthaler et al. (2008), Petrides (2009) y Mikolajczak et al. (2010) también han demostrado las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado en este proyecto de investigación.

La Tabla 31 recoge el valor del estadístico Alfa de Cronbach para el total de la muestra en un intento de verificar la fiabilidad del instrumento de medida o su grado de precisión. El índice de fiabilidad alcanzado para la escala total (IE-Total) ha sido de un valor alpha de Cronbach de 0,86, que puede ser considerado como aceptable; así como el valor alcanzado por la escala Bienestar (alfa = 0,79) y Sociabilidad (0,69). La consistencia interna de las escalas Auto-control y Emocionalidad es de 0,57 y 0,64 respectivamente; índices que podrían considerarse como moderados. Similares resultados se encuentran a nivel de grupos: sexo y ámbito de conocimiento.

En general, la Alfa de Cronbach refleja la homogeneidad de los ítems, es decir, puede afirmarse que los ítems hacen referencia a los constructos que se pretenden medir con el cuestionario, garantizándose la calidad técnica de los mismos.

Tabla 31: Resumen del proceso de datos y estadística de fiabilidad

	<i>Bien estar</i>	<i>Auto-control</i>	<i>Emocionali- dad</i>	<i>Sociabilidad</i>	<i>IE-Total</i>
<i>Casos Válidos</i>	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)
<i>Excluidos</i>	0 (,00)	0 (,00)	0 (,00)	0 (,00)	0 (,00)
<i>N (%)</i>	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)	805 (100%)
<i>Alfa de Cronbach</i>	,79	,57	,64	,69	,86
<i>Alfa de Cronbach Mujeres Hombres</i>	,79 ,81	,56 ,54	,62 ,62	,67 ,64	,85 ,87
<i>Alfa de Cronbach Ciencias Sociales Ingeniería</i>	,79 ,79	,59 ,52	,61 ,66	,69 ,69	,86 ,85

Fuente: elaboración propia

Prueba T para dos muestras independientes

A continuación se muestran los resultados estadísticos que dan respuesta a la pregunta: ¿Existe diferencia entre el nivel de competencias emocionales y competencias para la empleabilidad en función del ámbito de estudios y sexo entre los participantes del estudio?

Para verificar la existencia de diferencias entre grupos, se ha llevado a cabo una prueba T-student. Este estadístico permite contrastar si las medias de dos poblaciones independientes son iguales utilizando para ello las medias de dos muestras extraídas de esas poblaciones. En nuestro caso hemos definido dos grupos (ámbito de estudio y sexo), cuyos resultados se muestran en la tabla siguiente.

Para contrastar los resultados hay que tener en cuenta si las varianzas de las poblaciones iguales o no ya que el estadístico es diferente en cada caso. Para ello se ha utilizado la prueba de Levene para la igualdad de varianzas que permite interpretar cada caso. Si la significación es pequeña (Sig.<0.05) no podremos considerar iguales esas varianzas. Si éste es estadísticamente significativo, asumiremos que las varianzas no son iguales y entonces tomaremos los datos de la comparación de medias de la fila inferior (*No se han asumido varianzas iguales*). Si el test de Levene no es significativo, asumiremos igualdad de varianzas y nos quedaremos con los datos de la fila superior.

A. Contraste de medias poblaciones por ámbito de estudio, en relación a la competencia emocional y sus factores (por ámbito de estudios)

La Tabla 32 y la Tabla 33 muestran las estadísticas de grupo y los resultados del contraste respectivamente. Los resultados de la Tabla XX muestran que existen diferencias en las escalas de Auto-control (para un nivel de significación de 0.01) y en la escala Bienestar (para un nivel de 0,05); siendo el Auto-control y el Bienestar mayor en los alumnos que los participantes del ámbito de la Ingeniería. En el resto de escalas se asume igualdad de medias.

Algunos estudios Castejón, Cantero y Pérez (2008) analizando la inteligencia emocional, a partir del modelo de IE desarrollado por Salovey y Mayer (1990), por diferentes campos de estudio pusieron de manifiesto diferencias en casi todos los aspectos. Estos resultados, evidentemente, tienen implicaciones para el desarrollo de competencias en el marco del EEES. Así, por ejemplo, en el ámbito de las Ciencias Sociales la inteligencia emocional tiene peso creciente en su relación con el liderazgo (Senge, 1992), por lo que resulta fundamental su desarrollo en el aula. Para los ingenieros, el trabajo de Juan et al. (2006) ya ha puesto de manifiesto la importancia de las competencias genéricas en la formación de los ingenieros. La gestión de un proyecto de ingeniería requiere algo más que conocimientos técnicos, requiere capacidad de análisis, capacidad para planificar y organizar y, como no, liderar equipos. En este marco, la capacidad de los docentes para participar en el desarrollo socio-emocional del alumnado universitario pasa a ser una necesidad. En ambos casos, como potenciales gestores, la importancia de la IE en las competencias clave para la gestión de proyectos (como el trabajo en equipo, comunicación, gestión de conflictos y liderazgo transformacional) ha quedado también demostrada en las investigaciones de Clarke (2010).

Tabla 32: Estadística de grupo. IE/ámbito estudios

	<i>Ámbito estudios</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Err.Est.Media</i>
<i>Sociabilidad</i>	Ciencias Sociales	419	4,79	1,01	,05
	Ingeniería	386	4,74	,98	,05
<i>Emocionalidad</i>	Ciencias Sociales	419	5,32	,80	,04
	Ingeniería	386	5,25	,86	,04
<i>Auto_control</i>	Ciencias Sociales	419	4,44	,95	,05
	Ingeniería	386	4,70	,87	,04
<i>Bienestar</i>	Ciencias Sociales	419	5,20	,99	,05
	Ingeniería	386	5,34	,93	,05
<i>IE_Total</i>	Ciencias Sociales	419	5,00	,69	,03
	Ingeniería	386	5,07	,66	,03

CRITERIA=CIN(0.95).

Tabla 33: T-test. Prueba para muestras independientes. IE/ámbito estudios

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Sociabilidad	Se asume de igualdad de varianzas	,67	,41	,78	803,00	,44	,05	,07	-,08	,19
	Igualdad de varianzas no asumida			,78	800,43	,44	,05	,07	-,08	,19
Emocionalidad	Se asume de igualdad de varianzas	3,35	,07	1,19	803,00	,23	,07	,06	-,05	,19
	Igualdad de varianzas no asumida			1,19	784,62	,23	,07	,06	-,05	,19
Auto_control	Se asume de igualdad de varianzas	3,35	,07	-4,06	803,00	,00	-,26	,06	-,39	-,14
	Igualdad de varianzas no asumida			-4,08	802,98	,00	-,26	,06	-,39	-,14
Bienestar	Se asume de igualdad de varianzas	,94	,33	-2,00	803,00	,05	-,14	,07	-,27	,00
	Igualdad de varianzas no asumida			-2,00	802,51	,05	-,14	,07	-,27	,00
IE_Total	Se asume de igualdad de varianzas	1,58	,21	-1,34	803,00	,18	-,06	,05	-,16	,03
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,35	802,35	,18	-,06	,05	-,16	,03

Fuente: elaboración propia

B. Contraste de medias poblaciones por ámbito de estudio, en relación a la competencia emocional y sus factores (por sexo)

La Tabla 34y la Tabla 35 muestran las estadísticas de grupo y los resultados del contraste respectivamente. Los resultados de la Tabla 34 muestran que existen diferencias en las escalas de Auto-control y Emocionalidad (para un nivel de 0.01) y en la escala Bienestar (para un nivel de 0,05); siendo el Auto-control mayor en los alumnos participantes de sexo masculino (hecho que coincide también con la mayor presencia de hombres en el ámbito de las Ingenierías). En el caso de la escala Emocionalidad los resultados son inversos. En el resto de escala se asume igualdad de medias.

Algunos estudios como el de Nasir y Masrur (2010) analizan la competencia emocional desde una perspectiva de género utilizando el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQi), sin encontrar diferencias significativas a excepción de la variable gestión del estrés. En estas variables los participantes de sexo masculino obtuvieron una puntuación superior. Goleman (1999) también niega la idea de que las mujeres sean más inteligentes, emocionalmente hablando, que los hombres y para Bar-On (1997) tampoco existen diferencias en términos de inteligencia emocional total, aunque sí se pueden encontrar diferencias a nivel de algunas capacidades emocionales.

Con resultados opuestos se encuentran los estudios de Harrod y Scheer (2005) o Katyal y Awasthi (2005), ambos en adolescentes, que reportan niveles superiores de inteligencia emocional en las participantes de sexo femenino. Mandell y Pherwani (2003) encuentran diferencias en el estudio de las relaciones entre inteligencia emocional y liderazgo transformacional. Nuestro estudio sigue la línea de trabajo de Petrides y Furnham (2000) de encontrar diferencias en algunos aspectos del constructo.

Tabla 34: Estadística de grupo. IE/sexo

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Err.Est.Media</i>
Sociabilidad	Mujer	616	4,74	,98	,04
	Hombre	189	4,84	1,06	,08
Emocionalidad	Mujer	616	5,38	,80	,03
	Hombre	189	4,97	,85	,06
Auto_control	Mujer	616	4,49	,92	,04
	Hombre	189	4,83	,88	,06
Bienestar	Mujer	616	5,24	,96	,04
	Hombre	189	5,37	,97	,07
IE_Total	Mujer	616	5,03	,67	,03
	Hombre	189	5,04	,71	,05

CRITERIA=CIN(0.95).

Tabla 35: T-test. Prueba para muestras independientes. IE/sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la Igualdad de Medias						
		F	Sign.	t	df	Sign. (2-colas)	Diferencia Media	Err.Est. de la Diferencia	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia	
									Inferior	Superior
Sociabilidad	Se asume igualdad de varianzas	,93	,33	-1,15	803,00	,25	-,09	,09	-,26	,07
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,10	292,89	,27	-,09	,09	-,27	,08
Emocionalidad	Se asume igualdad de varianzas	1,98	,16	6,14	803,00	,00	,42	,07	,28	,55
	Igualdad de varianzas no asumida			5,96	298,24	,00	,42	,07	,28	,55
Auto_control	Se asume igualdad de varianzas	1,65	,20	-4,59	803,00	,00	-,35	,07	-,49	-,20
	Igualdad de varianzas no asumida			-4,70	324,12	,00	-,35	,07	-,49	-,20
Bienestar	Se asume igualdad de varianzas	,60	,44	-1,57	803,00	,12	-,13	,08	-,28	,03
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,56	309,63	,12	-,13	,08	-,28	,03
IE_Total	Se asume igualdad de varianzas	,40	,53	-,23	803,00	,82	-,01	,06	-,13	,10
	Igualdad de varianzas no asumida			-,22	298,01	,82	-,01	,06	-,13	,10

Fuente: elaboración propia

C. Contraste de medias poblaciones por ámbito de estudio, en relación a las variables relacionadas con la empleabilidad (por ámbito de estudio)

La Tabla 36 y la Tabla 37 muestran las estadísticas de grupo y los resultados del contraste respectivamente. Los resultados de la Tabla 37 muestran que existen diferencias en los ítems Capacidad de análisis (para un nivel de 0.01) y, Generación de ideas, Capacidad para aprender y Superación (para un nivel de 0,05); siendo los valores medios superiores en los ítems Capacidad de análisis superior en el ámbito de conocimiento de las ingenierías. En el resto de escala hay que asumir igualdad de medias.

El mercado laboral también diferenciaba en las variables Capacidad de análisis y Capacidad de superación por ámbito de conocimiento, que eran más demandadas en las ofertas de empleo relacionadas con el ámbito de las Ciencias sociales. Sin embargo, del análisis de las propias percepciones de los participantes se deduce que el nivel competencial medio es estadísticamente superior en los alumnos del ámbito de las Ingenierías.

Pese a las discrepancias puntuales encontradas, la igualdad de medias en la mayoría de competencias pone de manifiesto que el EEES está consiguiendo homogenizar el nivel competencial del alumnado universitario, en el ámbito de las competencias transversales y nucleares.

A nivel de titulados de carreras técnicas, el estudio de Martín del Peso, Rabadán Gómez y Hernández March (2013, en prensa) concluye que el titulado ideal debe incorporar una cierta motivación y capacidad para el aprendizaje. Entre las habilidades sociales y las características personales del titulado ideal, los empleadores destacaron la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, el dinamismo y la capacidad de integración, así como que el recién titulado sea una persona responsable, proactiva, con iniciativa y que tenga capacidad de esfuerzo. El alumnado de la URV considera poseer todas estas características.

Tabla 36: Estadística de grupo. Empleabilidad/ámbito estudios

	Ámbito_estudios	N	Media	Desviación Estándar	Err.Est.Medía
Capac_análisis	Ciencias Sociales	419	5,30	1,15	,06
	Ingeniería	386	5,52	1,00	,05
Capac_organizar	Ciencias Sociales	419	5,29	1,34	,07
	Ingeniería	386	5,45	1,28	,07
Toma_decisiones	Ciencias Sociales	419	5,24	1,18	,06
	Ingeniería	386	5,33	1,15	,06
Trabajo_equipo	Ciencias Sociales	417	5,39	1,28	,06
	Ingeniería	384	5,38	1,27	,06
Rel_personales	Ciencias Sociales	419	5,39	1,26	,06
	Ingeniería	386	5,35	1,32	,07
Orientación_rtdos	Ciencias Sociales	419	4,67	1,38	,07
	Ingeniería	386	4,58	1,31	,07
Negociación	Ciencias Sociales	419	5,37	1,23	,06
	Ingeniería	386	5,30	1,22	,06
Iniciativa	Ciencias Sociales	419	5,61	1,09	,05
	Ingeniería	386	5,40	1,16	,06
Comunicación	Ciencias Sociales	419	4,45	1,54	,08
	Ingeniería	386	4,62	1,52	,08
Internalización	Ciencias Sociales	419	5,23	1,17	,06
	Ingeniería	386	5,17	1,22	,06
Generar_ideas	Ciencias Sociales	419	5,00	1,24	,06
	Ingeniería	386	4,98	1,23	,06
Responsabilidad	Ciencias Sociales	419	5,47	1,21	,06
	Ingeniería	386	5,55	1,21	,06
Capac_innovar	Ciencias Sociales	419	5,48	1,00	,05
	Ingeniería	386	5,56	,91	,05
Gestión_info	Ciencias Sociales	419	5,94	,87	,04
	Ingeniería	386	6,11	,79	,04
Flexibilidad	Ciencias Sociales	419	4,87	1,49	,07
	Ingeniería	386	4,72	1,51	,08
Capac_aprender	Ciencias Sociales	419	5,47	1,22	,06
	Ingeniería	386	5,29	1,25	,06
Seguridad	Ciencias Sociales	419	5,86	1,16	,06
	Ingeniería	386	5,94	1,12	,06
Superación	Ciencias Sociales	419	5,66	1,16	,06
	Ingeniería	386	5,83	,99	,05
Ética	Ciencias Sociales	419	4,69	1,54	,08
	Ingeniería	386	4,81	1,46	,07
Honradez	Ciencias Sociales	419	6,08	1,03	,05
	Ingeniería	386	6,16	,94	,05
Liderazgo	Ciencias Sociales	419	6,32	,78	,04
	Ingeniería	386	6,31	,71	,04
Discreción	Ciencias Sociales	419	5,85	1,17	,06
	Ingeniería	386	5,88	1,10	,06
Lealtad	Ciencias Sociales	419	6,27	,91	,04
	Ingeniería	386	6,32	,79	,04

Fuente: elaboración propia **Tabla 37: T-test. Prueba para muestras independientes. Empleabilidad/ámbito estudios**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la Igualdad de Medias						
		F	Sign.	t	df	Sign. (2-colas)	Diferencia Media	Err.Est. de la Diferencia	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia	
									Inferior	Superior
Capac_análisis	Se asume igualdad de varianzas	8,57	,00	-2,98	803,00	,00	-,23	,08	-,38	-,08
	Igualdad de varianzas no asumida			-2,99	799,89	,00	-,23	,08	-,38	-,08
Capac_organizar	Se asume igualdad de varianzas	1,96	,16	-1,78	803,00	,08	-,16	,09	-,35	,02
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,78	801,95	,08	-,16	,09	-,35	,02
Toma_decisiones	Se asume igualdad de varianzas	1,30	,26	-1,04	803,00	,30	-,09	,08	-,25	,08
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,04	800,85	,30	-,09	,08	-,25	,08
Trabajo_equipo	Se asume igualdad de varianzas	,00	,96	,06	799,00	,95	,01	,09	-,17	,18
	Igualdad de varianzas no asumida			,06	794,42	,95	,01	,09	-,17	,18
Rel_personales	Se asume igualdad de varianzas	,58	,45	,48	803,00	,63	,04	,09	-,13	,22
	Igualdad de varianzas no asumida			,48	790,17	,63	,04	,09	-,13	,22
Orientación_rtdos	Se asume igualdad de varianzas	1,79	,18	,92	803,00	,36	,09	,09	-,10	,27
	Igualdad de varianzas no asumida			,92	802,11	,36	,09	,09	-,10	,27
Negociación	Se asume igualdad de varianzas	,05	,82	,77	803,00	,44	,07	,09	-,10	,24
	Igualdad de varianzas no asumida			,77	799,26	,44	,07	,09	-,10	,24
Iniciativa	Se asume igualdad de varianzas	,88	,35	2,67	803,00	,01	,21	,08	,06	,37
	Igualdad de varianzas no asumida			2,67	787,95	,01	,21	,08	,06	,37

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Comunicación	Se asume igualdad de varianzas	,00	1,00	-1,60	803,00	,11	-,17	,11	-,39	,04
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,60	799,12	,11	-,17	,11	-,39	,04
Internalización	Se asume igualdad de varianzas	1,21	,27	,69	803,00	,49	,06	,08	-,11	,22
	Igualdad de varianzas no asumida			,68	790,53	,49	,06	,08	-,11	,22
Generar_ideas	Se asume igualdad de varianzas	,11	,74	,21	803,00	,83	,02	,09	-,15	,19
	Igualdad de varianzas no asumida			,21	798,68	,83	,02	,09	-,15	,19
Responsabilidad	Se asume igualdad de varianzas	,15	,70	-,99	803,00	,32	-,08	,09	-,25	,08
	Igualdad de varianzas no asumida			-,99	796,78	,32	-,08	,09	-,25	,08
Capac_innovar	Se asume igualdad de varianzas	4,84	,03	-1,11	803,00	,27	-,07	,07	-,21	,06
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,11	802,88	,27	-,07	,07	-,21	,06
Gestión_info	Se asume igualdad de varianzas	2,05	,15	-2,88	803,00	,00	-,17	,06	-,28	-,05
	Igualdad de varianzas no asumida			-2,89	802,89	,00	-,17	,06	-,28	-,05
Flexibilidad	Se asume igualdad de varianzas	,21	,65	1,40	803,00	,16	,15	,11	-,06	,36
	Igualdad de varianzas no asumida			1,40	796,52	,16	,15	,11	-,06	,36
Capac_aprender	Se asume igualdad de varianzas	,03	,86	2,01	803,00	,04	,18	,09	,00	,35
	Igualdad de varianzas no asumida			2,01	792,91	,04	,18	,09	,00	,35
Seguridad	Se asume	2,02	,16	-1,01	803,00	,31	-,08	,08	-,24	,08

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
	igualdad de varianzas									
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,01	801,47	,31	-,08	,08	-,24	,08
Superación	Se asume igualdad de varianzas	12,72	,00	-2,14	803,00	,03	-,16	,08	-,31	-,01
	Igualdad de varianzas no asumida			-2,15	799,01	,03	-,16	,08	-,31	-,01
Ética	Se asume igualdad de varianzas	3,11	,08	-1,14	803,00	,25	-,12	,11	-,33	,09
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,15	802,23	,25	-,12	,11	-,33	,09
Honradez	Se asume igualdad de varianzas	,00	1,00	-1,18	803,00	,24	-,08	,07	-,22	,05
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,19	802,96	,24	-,08	,07	-,22	,05
Liderazgo	Se asume igualdad de varianzas	2,59	,11	,17	803,00	,86	,01	,05	-,09	,11
	Igualdad de varianzas no asumida			,17	802,79	,86	,01	,05	-,09	,11
Discreción	Se asume igualdad de varianzas	,42	,52	-,33	803,00	,74	-,03	,08	-,18	,13
	Igualdad de varianzas no asumida			-,33	802,65	,74	-,03	,08	-,18	,13
Lealtad	Se asume igualdad de varianzas	1,77	,18	-,77	803,00	,44	-,05	,06	-,16	,07
	Igualdad de varianzas no asumida			-,77	800,13	,44	-,05	,06	-,16	,07

Fuente: elaboración propia

D. Contraste de medias poblaciones por ámbito de estudio, en relación a las variables relacionadas con la empleabilidad (por sexo)

La Tabla 38 y la Tabla 39 muestran las estadísticas de grupo y los resultados del contraste respectivamente. Los resultados de la Tabla 39 muestran que existen diferencias en los ítems Capacidad de análisis, Relaciones personales, Capacidad para internacionalización, Capacidad para aprender, Capacidad para generar ideas, Seguridad. Ética y Lealtad (para un nivel de 0.01) y, Orientación a resultados, Honradez y Liderazgo (para un nivel de 0,05); siendo los valores medios superiores en los ítems Capacidad de análisis, Orientación a resultados, Capacidad para internacionalización, Capacidad para generar ideas, Ética en los participantes del sexo masculino. En el resto de escala hay que asumir igualdad de medias.

Tabla 38: Estadística de grupo. Empleabilidad/sexo

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Err.Est.Media</i>
Capac_análisis	Mujer	616	5,32	1,08	,04
	Hombre	189	5,67	1,07	,08
Capac_organizar	Mujer	616	5,45	1,29	,05
	Hombre	189	5,07	1,37	,10
Toma_decisiones	Mujer	616	5,20	1,19	,05
	Hombre	189	5,55	1,06	,08
Trabajo_equipo	Mujer	613	5,45	1,25	,05
	Hombre	188	5,19	1,33	,10
Rel_personales	Mujer	616	5,46	1,23	,05
	Hombre	189	5,08	1,43	,10
Orientación_rtdos	Mujer	616	4,56	1,30	,05
	Hombre	189	4,84	1,48	,11
Negociación	Mujer	616	5,34	1,21	,05
	Hombre	189	5,34	1,29	,09
Iniciativa	Mujer	616	5,54	1,10	,04
	Hombre	189	5,42	1,22	,09
Comunicación	Mujer	616	4,50	1,57	,06
	Hombre	189	4,66	1,41	,10
Internalización	Mujer	616	5,12	1,19	,05
	Hombre	189	5,49	1,18	,09
Capac_aprender	Mujer	616	5,48	1,16	,05
	Hombre	189	5,07	1,41	,10
Generar_ideas	Mujer	616	4,90	1,23	,05
	Hombre	189	5,28	1,22	,09
Responsabilidad	Mujer	616	5,51	1,22	,05
	Hombre	189	5,51	1,18	,09
Capac_innovar	Mujer	616	5,54	,95	,04
	Hombre	189	5,46	,99	,07

	<i>Sexo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación Estándar</i>	<i>Err.Est.Media</i>
Gestión_info	Mujer	616	6,03	,81	,03
	Hombre	189	6,00	,91	,07
Flexibilidad	Mujer	616	4,78	1,52	,06
	Hombre	189	4,86	1,44	,11
Seguridad	Mujer	616	5,98	1,11	,04
	Hombre	189	5,62	1,21	,09
Superación	Mujer	616	5,75	1,08	,04
	Hombre	189	5,70	1,09	,08
Ética	Mujer	616	4,65	1,51	,06
	Hombre	189	5,07	1,44	,10
Honradez	Mujer	616	6,16	,94	,04
	Hombre	189	5,98	1,11	,08
Discreción	Mujer	616	5,91	1,12	,05
	Hombre	189	5,73	1,17	,08
Lealtad	Mujer	616	6,35	,81	,03
	Hombre	189	6,13	,98	,07
Liderazgo	Mujer	616	6,35	,71	,03
	Hombre	189	6,21	,87	,06

Fuente: elaboración propia

Tabla 39: T-test. Prueba para muestras independientes. Empleabilidad/sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la Igualdad de Medias						
		F	Sign.	t	df	Sign. (2-colas)	Diferencia Media	Err.Est. de la Diferencia	Intervalo de confianza 95% de la Diferencia	
									Inferior	Superior
Capac_análisis	Se asume igualdad de varianzas	,00	,95	-3,81	803,00	,00	-,34	,09	-,52	-,17
	Igualdad de varianzas no asumida			-3,83	314,36	,00	-,34	,09	-,52	-,17
Capac_organizar	Se asume igualdad de varianzas	,10	,76	3,51	803,00	,00	,38	,11	,16	,60
	Igualdad de varianzas no asumida			3,39	297,33	,00	,38	,11	,16	,60
Toma_decisiones	Se asume igualdad de varianzas	2,41	,12	-3,61	803,00	,00	-,35	,09	-,53	-,17
	Igualdad de varianzas no asumida			-3,82	343,18	,00	-,35	,09	-,53	-,17
Trabajo_equipo	Se asume igualdad de varianzas	1,18	,28	2,40	799,00	,02	,25	,11	,04	,47
	Igualdad de varianzas no asumida			2,32	295,68	,02	,25	,11	,04	,47
Rel_personales	Se asume igualdad de varianzas	2,65	,10	3,60	803,00	,00	,38	,11	,16	,61
	Igualdad de varianzas no asumida			3,34	279,37	,00	,38	,11	,16	,61

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Orientación_rtdos	Se asume igualdad de varianzas	3,49	,06	-2,49	803,00	,01	-,28	,12	-,51	-,04
	Igualdad de varianzas no asumida			-2,32	282,00	,02	-,28	,12	-,51	-,04
Negociación	Se asume igualdad de varianzas	1,47	,23	-,08	803,00	,94	-,01	,11	-,22	,20
	Igualdad de varianzas no asumida			-,07	295,79	,94	-,01	,11	-,22	,20
Iniciativa	Se asume igualdad de varianzas	2,60	,11	1,31	803,00	,19	,12	,10	-,07	,32
	Igualdad de varianzas no asumida			1,24	287,50	,22	,12	,10	-,07	,32
Comunicación	Se asume igualdad de varianzas	3,02	,08	-1,30	803,00	,19	-,17	,12	-,40	,07
	Igualdad de varianzas no asumida			-1,38	341,98	,17	-,17	,12	-,40	,07
Internalización	Se asume igualdad de varianzas	,13	,72	-3,82	803,00	,00	-,38	,10	-,57	-,18
	Igualdad de varianzas no asumida			-3,84	314,53	,00	-,38	,10	-,57	-,18
Capac_aprender	Se asume igualdad de varianzas	10,80	,00	3,94	803,00	,00	,40	,11	,18	,62

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
	Igualdad de varianzas no asumida			3,56	270,77	,00	,40	,11	,18	,62
Generar_ideas	Se asume igualdad de varianzas	,03	,86	-3,70	803,00	,00	-,38	,10	-,58	-,18
	Igualdad de varianzas no asumida			-3,71	314,28	,00	-,38	,10	-,58	-,18
Responsabilidad	Se asume igualdad de varianzas	,07	,79	-,03	803,00	,97	,00	,10	-,20	,19
	Igualdad de varianzas no asumida			-,04	321,37	,97	,00	,10	-,20	,19
Capac_innovar	Se asume igualdad de varianzas	,91	,34	,95	803,00	,34	,08	,08	-,08	,24
	Igualdad de varianzas no asumida			,92	301,04	,36	,08	,08	-,09	,24
Gestión_info	Se asume igualdad de varianzas	,50	,48	,44	803,00	,66	,03	,07	-,11	,18
	Igualdad de varianzas no asumida			,42	287,21	,68	,03	,07	-,11	,18
Flexibilidad	Se asume igualdad de varianzas	1,60	,21	-,65	803,00	,51	-,08	,12	-,32	,16
	Igualdad de varianzas no asumida			-,67	325,53	,50	-,08	,12	-,32	,16

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
Seguridad	Se asume igualdad de varianzas	10,54	,00	3,88	803,00	,00	,36	,10	,17	,56
	Igualdad de varianzas no asumida			3,70	291,38	,00	,36	,10	,17	,56
Superación	Se asume igualdad de varianzas	,00	,95	,55	803,00	,58	,05	,09	-,13	,23
	Igualdad de varianzas no asumida			,55	311,76	,58	,05	,09	-,13	,23
Ética	Se asume igualdad de varianzas	3,47	,06	3,44	803,00	,00	-,43	,12	-,66	-,19
	Igualdad de varianzas no asumida			3,52	323,76	,00	-,43	,12	-,66	-,19
Honradez	Se asume igualdad de varianzas	3,26	,07	2,27	803,00	,02	,19	,09	,01	,36
	Igualdad de varianzas no asumida			2,08	276,61	,04	,19	,09	,01	,36
Discreción	Se asume igualdad de varianzas	3,99	,05	1,90	803,00	,06	,18	,10	-,01	,37
	Igualdad de varianzas no asumida			1,86	302,81	,06	,18	,10	-,01	,37
Lealtad	Se asume igualdad de varianzas	1,92	,17	3,08	803,00	,00	,22	,08	,07	,37

		<i>Prueba de Levene para la igualdad de varianzas</i>		<i>Prueba T para la Igualdad de Medias</i>						
		<i>F</i>	<i>Sign.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sign. (2-colas)</i>	<i>Diferencia Media</i>	<i>Err.Est. de la Diferencia</i>	<i>Intervalo de confianza 95% de la Diferencia</i>	
									<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>
	Igualdad de varianzas no asumida			2,80	272,61	,01	,22	,08	,06	,37
Liderazgo	Se asume igualdad de varianzas	5,59	,02	2,24	803,00	,03	,14	,07	,00	,28
	Igualdad de varianzas no asumida			2,02	269,32	,04	,14	,07	,00	,28

Fuente: elaboración propia

Análisis correlaciones competencia emocional y competencias para la empleabilidad

A continuación se muestran los resultados estadísticos que dan respuesta a las preguntas: ¿Existe correlación entre la escala de competencia emocional y sus subescalas (bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad) y las competencias para la empleabilidad? ¿Existen diferencias por grupos –ámbito de estudios y sexo? La existencia de correlaciones puede permitir justificar una educación basada en las emociones, en la medida en que, por ejemplo, un mayor nivel de competencia emocional esté positivamente correlacionada con las variables para la empleabilidad.

Para verificar la existencia de diferencias entre grupos, se ha llevado a cabo un test de correlaciones -r de Pearson- y medir así el grado de covariación entre distintas variables relacionadas linealmente. La magnitud de la relación viene especificada por el valor numérico del coeficiente, reflejando el signo (positivo o negativo) la dirección de tal valor.

A la hora de aplicar el coeficiente de correlación debe comprobarse en primer lugar si el coeficiente de correlación es *estadísticamente significativo*, es decir, muy improbable por azar y, por tanto, puede interpretarse como indicador de una *verdadera* relación distinta de cero. A partir de aquí debe valorarse la magnitud del coeficiente.

Por regla general y en el campo de las ciencias sociales, los criterios de interpretación deben tomarse como orientadores y hay que interpretarlos con cautela. Estas valoraciones suelen darse teniendo en cuenta la *mera magnitud*, pero una correlación baja puede tener *interés interpretativo*. Cohen (1988, pp. 77-81), conocido por las valoraciones que hace sobre las magnitudes de determinados estadísticos, establece (y justifica) como criterio orientador (y provisional) estas valoraciones: correlación *pequeña* $r = .10$, *media* $r = .30$ y *grande* $r = .50$. Cohen (1988) basa sus valoraciones en que en las ciencias de la conducta las correlaciones suelen ser bajas. La interpretación de resultados en este proyecto de investigación sigue las pautas de Cohen (1988), sintetizadas en la Tabla siguiente.

Tabla 40: Criterios interpretación el coeficiente de correlación

VALOR DE r	TIPO DE RELACIÓN
0 y ,29	Pequeña
,30 y ,49	Media
,50 y 1	Grande

Fuente: elaboración propia

En las tablas citadas se muestran los resultados obtenidos para la muestra total y después a nivel de grupo, en nuestro caso por ámbito de estudio y sexo.

A. Correlaciones competencias emocionales y competencias para la empleabilidad

La Tabla 41 muestra el coeficiente de correlación de Pearson entre la competencia emocional y sus subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad y Sociabilidad- y las competencias para la empleabilidad. Se han considerado como significativos las correlaciones que lo son a nivel de 0,01. La

Tabla 42 muestra la interpretación del tipo de correlación y su clasificación en los tres niveles establecidos.

En un país con dificultades en el dominio del inglés, la IE se muestra correlacionada con la ansiedad comunicativa en la lengua materna y con la ansiedad en terceras lenguas (Dewaele, Petrides y Hurnham, 2008) por lo que su relación con el currículum nuclear de la URV es más que evidente.

Tabla 41: Coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Toda la muestra

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,21	,30	,28	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Capac_organizar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,16	,19	,19	,16	,26
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Toma_decisiones</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,41	,20	,34	,38	,47
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Trabajo_equipo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,34	,27	,28	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	801	801	801	801	801
<i>Rel_personales</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,16	,27	,14	,28	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Orientación_rtdos</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,61	,25	,24	,35	,49
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Negociación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,35	,24	,16	,36	,42
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Iniciativa</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,42	,32	,15	,29	,41
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Comunicación</i>	<i>Correlación de</i>	,19	,03	,18	,19	,22

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Tot al</i>
	<i>Pearson</i>					
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,38	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Internalización</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,16	,20	,24	,32
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Generar_ideas</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,30	,16	,19	,26	,32
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Responsabilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,29	,28	,34	,44	,54
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Capac_innovar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,26	,26	,28	,31	,40
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Gestión_info</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,21	,22	,24	,36	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Flexibilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,54	,23	,16	,31	,43
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Capac_aprender</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,41	,54	,21	,46	,56
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Seguridad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,09	,25	,19	,23	,29
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,01	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Superación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,18	,23	,20	,33	,36
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Ética</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,44	,28	,37	,60	,60
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Honradez</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,26	,21	,23	,30
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Tot al</i>
<i>Discreción</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	-,01	,18	,18	,14	,17
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,82	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Lealtad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,00	,22	,15	,16	,20
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,96	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805
<i>Liderazgo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,28	,16	,20	,28
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	805	805	805	805	805

Fuente: elaboración propia

Tabla 42: Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Toda la muestra

	<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	,31	,21	,30	,28	,37
<i>Capac_organizar</i>	,16	,19	,19	,16	,26
<i>Toma_decisiones</i>	,41	,20	,34	,38	,47
<i>Trabajo_equipo</i>	,15	,34	,27	,28	,37
<i>Rel_personales</i>	,16	,27	,14	,28	,31
<i>Orientación_rtdos</i>	,61	,25	,24	,35	,49
<i>Negociación</i>	,35	,24	,16	,36	,42
<i>Iniciativa</i>	,42	,32	,15	,29	,41
<i>Comunicación</i>	,19	,03	,18	,19	,22
<i>Internalización</i>	,31	,16	,20	,24	,32
<i>Generar_ideas</i>	,30	,16	,19	,26	,32
<i>Responsabilidad</i>	,29	,28	,34	,44	,54
<i>Capac_innovar</i>	,26	,26	,28	,31	,40
<i>Gestión_info</i>	,21	,22	,24	,36	,37
<i>Flexibilidad</i>	,54	,23	,16	,31	,43
<i>Capac_aprender</i>	,41	,54	,21	,46	,56
<i>Seguridad</i>	,09	,25	,19	,23	,29
<i>Superación</i>	,18	,23	,20	,33	,36
<i>Ética</i>	,44	,28	,37	,60	,60
<i>Honradez</i>	,12	,26	,21	,23	,30
<i>Discreción</i>	-,01	,18	,18	,14	,17
<i>Lealtad</i>	,00	,22	,15	,16	,20
<i>Liderazgo</i>	,12	,28	,16	,20	,28

Correlaciones:	alta	media	baja	sin relación
----------------	------	-------	------	--------------

En la Tabla anterior se recoge la valoración de la correlación según la escala de Cohen (1988). Como puede apreciarse existe una amplia y clara correlación entre la escal total de inteligencia emocional (IE_Total), las 4 subescalas –Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol y Bienestar) y las competencias para la empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandas por el mercado de trabajo.

B. Correlaciones competencias emocionales y competencias para la empleabilidad, por ámbito de estudios

A continuación se recoge el coeficiente de correlación de Pearson entre la competencia emocional y sus subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad y Sociabilidad- y las competencias para la empleabilidad, para los grupos Ciencias Sociales e Ingeniería. Se han considerado como significativos las correlaciones que lo son a nivel de 0,01. Para cada grupo se ha elaborado también una tabla que permite interpretar visualmente el tipo de correlación y su clasificación en los tres niveles establecidos.

Tabla 43: Coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Ciencias sociales

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,33	,22	,29	,23	,35
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Capac_organizar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,14	,16	,17	,09	,21
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,07	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Toma_decisiones</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,43	,23	,39	,39	,50
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Trabajo_equipo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,31	,23	,27	,33
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	417	417	417	417	417
<i>Rel_personales</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,17	,26	,15	,29	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Orientación_rtdos</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,62	,29	,27	,40	,52
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Negociación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,36	,29	,21	,35	,44
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Iniciativa</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,40	,28	,16	,27	,38

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Comunicación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,17	,01	,21	,13	,19
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,79	,00	,01	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Internalización</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,28	,17	,21	,24	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Generar_ideas</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,18	,23	,27	,34
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Responsabilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,34	,36	,41	,55
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Capac_innovar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,27	,29	,29	,26	,39
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Gestión_info</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,27	,22	,24	,32	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Flexibilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,55	,25	,21	,31	,44
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Capac_aprender</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,42	,53	,18	,45	,55
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Seguridad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,26	,18	,22	,29
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,02	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Superación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,21	,26	,20	,33	,38
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Ética</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,50	,29	,39	,61	,62
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Honradez</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,23	,22	,19	,28

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Discreción</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,02	,14	,13	,12	,15
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,66	,00	,01	,01	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Lealtad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,00	,19	,13	,10	,16
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,95	,00	,01	,04	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419
<i>Liderazgo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,24	,14	,20	,25
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,02	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	419	419	419	419	419

Fuente: elaboración propia

Tabla 44: Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Ciencias sociales

	<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	,33	,22	,29	,23	,35
<i>Capac_organizar</i>	,14	,16	,17	,09	,21
<i>Toma_decisiones</i>	,43	,23	,39	,39	,50
<i>Trabajo_equipo</i>	,15	,31	,23	,27	,33
<i>Rel_personales</i>	,17	,26	,15	,29	,31
<i>Orientación_rtdos</i>	,62	,29	,27	,40	,52
<i>Negociación</i>	,36	,29	,21	,35	,44
<i>Iniciativa</i>	,40	,28	,16	,27	,38
<i>Comunicación</i>	,17	,01	,21	,13	,19
<i>Internalización</i>	,28	,17	,21	,24	,31
<i>Generar_ideas</i>	,31	,18	,23	,27	,34
<i>Responsabilidad</i>	,31	,34	,36	,41	,55
<i>Capac_innovar</i>	,27	,29	,29	,26	,39
<i>Gestión_info</i>	,27	,22	,24	,32	,37
<i>Flexibilidad</i>	,55	,25	,21	,31	,44
<i>Capac_aprender</i>	,42	,53	,18	,45	,55
<i>Seguridad</i>	,12	,26	,18	,22	,29
<i>Superación</i>	,21	,26	,20	,33	,38
<i>Ética</i>	,50	,29	,39	,61	,62
<i>Honradez</i>	,15	,23	,22	,19	,28
<i>Discreción</i>	,02	,14	,13	,12	,15
<i>Lealtad</i>	,00	,19	,13	,10	,16
<i>Liderazgo</i>	,12	,24	,14	,20	,25

Correlaciones:	alta	media	baja	sin relación
----------------	------	-------	------	--------------

En la Tabla anterior se recoge la valoración de la correlación según la escala de Cohen (1988). Como puede apreciarse existe una amplia y clara correlación entre la escal total de inteligencia emocional (IE_Total), las 4 subescalas –Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol y Bienestar) y las competencias para la empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandas por el mercado de trabajo para el subgrupo de participantes de Ciencias sociales.

Tabla 45: Coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Ingeniería

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,29	,21	,30	,34	,39
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Capac_organizar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,19	,23	,20	,23	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Toma_decisiones</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,38	,17	,27	,38	,45
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Trabajo_equipo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,14	,38	,32	,31	,42
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,01	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	384	384	384	384	384
<i>Rel_personales</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,28	,15	,27	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Orientación_rtdos</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,59	,21	,22	,29	,45
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Negociación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,34	,18	,13	,37	,41
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,01	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Iniciativa</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,44	,36	,18	,33	,46
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Comunicación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,22	,05	,13	,24	,24
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,28	,01	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Internalización</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,34	,15	,20	,24	,33
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Generar_ideas</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,30	,13	,16	,25	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,01	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Responsabilidad</i>	<i>Correlación</i>	,27	,23	,31	,47	,54

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
	<i>de Pearson</i>					
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Capac_innovar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,26	,24	,25	,36	,41
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Gestión_info</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,23	,23	,41	,36
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Flexibilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,53	,21	,12	,33	,43
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,02	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Capac_aprender</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,40	,54	,27	,48	,59
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Seguridad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,06	,25	,18	,25	,30
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,24	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Superación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,21	,17	,32	,33
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Ética</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,39	,27	,34	,58	,57
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Honradez</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,09	,29	,19	,27	,32
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,08	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Discreción</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	-,04	,21	,23	,15	,20
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,40	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Lealtad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,01	,27	,19	,23	,26
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,84	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386
<i>Liderazgo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,13	,32	,20	,21	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,01	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	386	386	386	386	386

Fuente: elaboración propia

Tabla 46: Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Ingeniería

	<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	,29	,21	,30	,34	,39
<i>Capac_organizar</i>	,19	,23	,20	,23	,31
<i>Toma_decisiones</i>	,38	,17	,27	,38	,45
<i>Trabajo_equipo</i>	,14	,38	,32	,31	,42
<i>Rel_personales</i>	,15	,28	,15	,27	,31
<i>Orientación_rtdos</i>	,59	,21	,22	,29	,45
<i>Negociación</i>	,34	,18	,13	,37	,41
<i>Iniciativa</i>	,44	,36	,18	,33	,46
<i>Comunicación</i>	,22	,05	,13	,24	,24
<i>Internalización</i>	,34	,15	,20	,24	,33
<i>Generar_ideas</i>	,30	,13	,16	,25	,31
<i>Responsabilidad</i>	,27	,23	,31	,47	,54
<i>Capac_innovar</i>	,26	,24	,25	,36	,41
<i>Gestión_info</i>	,15	,23	,23	,41	,36
<i>Flexibilidad</i>	,53	,21	,12	,33	,43
<i>Capac_aprender</i>	,40	,54	,27	,48	,59
<i>Seguridad</i>	,06	,25	,18	,25	,30
<i>Superación</i>	,15	,21	,17	,30	,33
<i>Ética</i>	,39	,27	,34	,33	,57
<i>Honradez</i>	,09	,29	,19	,27	,32
<i>Discreción</i>	-,04	,21	,23	,15	,20
<i>Lealtad</i>	,01	,27	,19	,23	,26
<i>Liderazgo</i>	,13	,32	,20	,21	,31

Correlaciones:	alta	media	baja	sin relación
----------------	------	-------	------	--------------

En la Tabla anterior se recoge la valoración de la correlación según la escala de Cohen (1988). Como puede apreciarse existe una amplia y clara correlación entre la escala total de inteligencia emocional (IE_Total), las 4 subescalas –Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol y Bienestar) y las competencias para la empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandadas por el mercado de trabajo para el subgrupo de participantes de Ingeniería.

C. Correlaciones competencias emocionales y competencias para la empleabilidad, por sexo

A continuación se recoge el coeficiente de correlación de Pearson entre la competencia emocional y sus subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad y Sociabilidad- y las competencias para la empleabilidad, para los grupos Mujeres y Hombres. Se han considerado como significativos las correlaciones que lo son a nivel de 0,01. Para cada grupo se ha elaborado también una tabla que permite interpretar visualmente el tipo de correlación y su clasificación en los tres niveles establecidos.

Tabla 47: Coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Mujeres

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,25	,29	,25	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Capac_organizar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,17	,14	,21	,17	,25
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Toma_decisiones</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,40	,24	,31	,36	,47
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Trabajo_equipo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,16	,32	,25	,32	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	613	613	613	613	613
<i>Rel_personales</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,13	,26	,16	,27	,30
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Orientación_rtdos</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,59	,27	,23	,31	,48
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Negociación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,35	,25	,15	,32	,41
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Iniciativa</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,37	,30	,14	,26	,38
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Comunicación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,17	,03	,19	,17	,21
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,44	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Internalización</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,29	,20	,17	,21	,31
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Generar_ideas</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,29	,19	,16	,24	,32
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Responsabilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,30	,29	,33	,43	,54
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Capac_innovar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,26	,28	,29	,32	,41
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Gestión_info</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,21	,21	,25	,33	,36
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Flexibilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,54	,22	,17	,29	,43
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Capac_aprender</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,41	,51	,23	,48	,56
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Seguridad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,06	,23	,21	,19	,26
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,12	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Superación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,17	,21	,21	,32	,35
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Ética</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,46	,30	,37	,62	,61
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Honradez</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,24	,20	,23	,29
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616

		Sociabilidad	Emocionalidad	Auto_control	Bienestar	IE_Total
<i>Discreción</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	-,04	,16	,16	,09	,13
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,30	,00	,00	,02	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Lealtad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	-,01	,20	,15	,17	,19
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,81	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616
<i>Liderazgo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,26	,19	,23	,29
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	616	616	616	616	616

Fuente: elaboración propia

Tabla 48: Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Mujeres

	Sociabilidad	Emocionalidad	Auto_control	Bienestar	IE_Total
<i>Capac_análisis</i>	,31	,25	,29	,25	,37
<i>Capac_organizar</i>	,17	,14	,21	,17	,25
<i>Toma_decisiones</i>	,40	,24	,31	,36	,47
<i>Trabajo_equipo</i>	,16	,32	,25	,32	,37
<i>Rel_personales</i>	,13	,26	,16	,27	,30
<i>Orientación_rtdos</i>	,59	,27	,23	,31	,48
<i>Negociación</i>	,35	,25	,15	,32	,41
<i>Iniciativa</i>	,37	,30	,14	,26	,38
<i>Comunicación</i>	,17	,03	,19	,17	,21
<i>Internalización</i>	,29	,20	,17	,21	,31
<i>Generar_ideas</i>	,29	,19	,16	,24	,32
<i>Responsabilidad</i>	,30	,29	,33	,43	,54
<i>Capac_innovar</i>	,26	,28	,29	,32	,41
<i>Gestión_info</i>	,21	,21	,25	,33	,36
<i>Flexibilidad</i>	,54	,22	,17	,29	,43
<i>Capac_aprender</i>	,41	,51	,23	,48	,56
<i>Seguridad</i>	,06	,23	,21	,19	,26
<i>Superación</i>	,17	,21	,21	,32	,35
<i>Ética</i>	,46	,30	,37	,62	,61
<i>Honradez</i>	,12	,24	,20	,23	,29
<i>Discreción</i>	-,04	,16	,16	,09	,13
<i>Lealtad</i>	-,01	,20	,15	,17	,19
<i>Liderazgo</i>	,15	,26	,19	,23	,29

Correlaciones:	alta	media	baja	sin relación
----------------	------	-------	------	--------------

En la Tabla anterior se recoge la valoración de la correlación según la escala de Cohen (1988). Como puede apreciarse existe una amplia y clara correlación entre la escala total de inteligencia emocional (IE_Total), las 4 subescalas –Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol y Bienestar) y las competencias para la empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandas por el mercado de trabajo para el subgrupo Mujeres.

Tabla 49: Coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Hombres

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Capac_análisis</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,31	,22	,30	,37	,39
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Capac_organizar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,14	,24	,23	,16	,28
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,05	,00	,00	,03	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Toma_decisiones</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,44	,21	,37	,45	,50
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Trabajo_equipo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,12	,37	,41	,19	,38
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,11	,00	,00	,01	,00
	<i>N</i>	188	188	188	188	188
<i>Rel_personales</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,27	,23	,19	,33	,34
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,01	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Orientación_rtdos</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,65	,28	,23	,44	,51
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Negociación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,36	,23	,21	,47	,46
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Iniciativa</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,56	,39	,24	,37	,50
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189

		<i>Sociabilidad</i>	<i>Emocionalidad</i>	<i>Auto_control</i>	<i>Bienestar</i>	<i>IE_Total</i>
<i>Comunicación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,24	,08	,11	,25	,23
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,28	,13	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Internalización</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,35	,16	,25	,30	,36
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,03	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Generar_ideas</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,32	,19	,23	,30	,35
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,01	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Responsabilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,28	,28	,40	,47	,54
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Capac_innovar</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,28	,20	,26	,27	,37
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,01	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Gestión_info</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,22	,24	,25	,47	,39
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Flexibilidad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,54	,32	,13	,37	,45
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,08	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Capac_aprender</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,43	,57	,27	,45	,59
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Seguridad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,19	,24	,23	,40	,39
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,01	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Superación</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,20	,29	,18	,37	,38
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,01	,00	,01	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Ética</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,41	,35	,32	,54	,56
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,00	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Honradez</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,15	,27	,29	,23	,34
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,04	,00	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189

		Sociabilidad	Emocionalidad	Auto_control	Bienestar	IE_Total
<i>Discreción</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,10	,17	,29	,29	,30
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,17	,02	,00	,00	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Lealtad</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,05	,23	,26	,15	,24
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,53	,00	,00	,05	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189
<i>Liderazgo</i>	<i>Correlación de Pearson</i>	,08	,30	,16	,15	,24
	<i>Sign. (2-colas)</i>	,25	,00	,03	,04	,00
	<i>N</i>	189	189	189	189	189

Fuente: elaboración propia

Tabla 50: Interpretación del coeficiente de correlación de Pearson. Competencias para la empleabilidad/IE y subfactores. Hombres

	Sociabilidad	Emocionalidad	Auto_control	Bienestar	IE_Total
<i>Capac_análisis</i>	,31	,22	,30	,37	,39
<i>Capac_organizar</i>	,14	,24	,23	,16	,28
<i>Toma_decisiones</i>	,44	,21	,37	,45	,50
<i>Trabajo_equipo</i>	,12	,37	,41	,19	,38
<i>Rel_personales</i>	,27	,23	,19	,33	,34
<i>Orientación_rtdos</i>	,65	,28	,23	,44	,51
<i>Negociación</i>	,36	,23	,21	,47	,46
<i>Iniciativa</i>	,56	,39	,24	,37	,50
<i>Comunicación</i>	,24	,08	,11	,25	,23
<i>Internalización</i>	,35	,16	,25	,30	,36
<i>Generar_ideas</i>	,32	,19	,23	,30	,35
<i>Responsabilidad</i>	,28	,28	,40	,47	,54
<i>Capac_innovar</i>	,28	,20	,26	,27	,37
<i>Gestión_info</i>	,22	,24	,25	,47	,39
<i>Flexibilidad</i>	,54	,32	,13	,37	,45
<i>Capac_aprender</i>	,43	,57	,27	,45	,59
<i>Seguridad</i>	,19	,24	,23	,40	,39
<i>Superación</i>	,20	,29	,18	,37	,38
<i>Ética</i>	,41	,35	,32	,54	,56
<i>Honradez</i>	,15	,27	,29	,23	,34
<i>Discreción</i>	,10	,17	,29	,29	,30
<i>Lealtad</i>	,05	,23	,26	,15	,24
<i>Liderazgo</i>	,08	,30	,16	,15	,24

Correlaciones:	alta	media	baja	sin relación
----------------	------	-------	------	--------------

En la Tabla anterior se recoge la valoración de la correlación según la escala de Cohen (1988). Como puede apreciarse existe una amplia y clara correlación entre la escal total de inteligencia emocional (IE_Total), las 4 subescalas –Sociabilidad, Emocionalidad, Autocontrol y Bienestar) y las competencias para la empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandas por el mercado de trabajo para el subgrupo Hombres.

2.4. Resumen de ideas

El análisis realizado en este apartado ha permitido:

1. A nivel de estadística descriptiva conocer el nivel competencial medio de los participantes en el estudio en relación a la competencia emocional y las cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad- del cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001). Estos datos se han presentado agrupados por ámbito de conocimiento y sexo.
2. Conocer el nivel competencial de los participantes en este estudio en relación a las competencias para la empleabilidad, siguiendo el marco competencial definido a través del análisis de contenido de las ofertas de empleo. Estos datos se han presentado agrupados por ámbito de conocimiento y sexo.
3. Analizar las correlaciones entre la escala de competencia emocional global y las cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad- del cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001) y las competencias para la empleabilidad. El resultado ha permitido verificar la existencia de correlaciones entre ambos constructos competenciales y las diferentes hipótesis planteadas.

3. Análisis barreras cognitivas y actitudinales

3.1. Planteamiento del problema

La tercera hipótesis planteada en esta Tesis Doctoral tiene como objeto de estudio el análisis de las barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículo competencial de las instituciones de educación superior.

El Personal Docente e Investigador de la Universidades es el principal actor en la implantación de estos cambios. Aunque, los órganos de gestión (vicerrectorados, centros y departamentos universitarios) así como otros organismos externos (ANECA, Agencias de Calidad Autonómicas, UNESCO, etc.) deben crear el marco de estratégico y organizativo para desarrollar el modelo competencial en general (Sennett; 2006, 2007; Castells, 2008), es el profesorado el que debe aceptar este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y ponerlo en práctica en las aulas.

Este proceso obliga al profesorado de las instituciones de educación superior a desarrollar nuevas metodologías y modelos teóricos de enseñanza-aprendizaje. Los modelos teóricos behavioristas (Yaruso, 1992; McKeachie, 1990; Jonassen, 1993) centrados en el profesor han quedado obsoletos. Ya no basta con una “transmisión” de conocimientos del profesor hacia el alumno, sino que es necesario además de adquirir el conocimiento el alumno adquiera competencias. Por este motivo, los modelos basados en las modelos constructivistas dentro del enfoque cognitivo (Jonassen, 1993; Leidner, Jarvenpaa, 1995, O’Loughlin, 1992) se antojan más adecuados para desarrollar competencias por parte de los alumnos.

Otros enfoques adecuados son el sociocultural o humanista (O’Loughlin, 1992), que focaliza en la experiencia y cultura del alumno; y aquéllos que además introducen las influencias ambientales y la experiencia. En estos modelos el profesor, en lugar de distribuir una única visión de la realidad, busca que cada alumno interprete ésta según sus influencias ambientales. Este enfoque integra las estrategias de colaboración para alcanzar el aprendizaje, además de la centrada en el trabajo individualizado de cada alumno. La aplicación de los conocimientos de los alumnos a nuevas situaciones es una fuente importante de aprendizaje. Esta visión, por lo tanto, resulta integradora de las anteriores (McFaezan, 2001) y se ajusta al modelo competencial deseado. Pero, la aplicación de estos modelos de aprendizaje competencial implica la imperativa colaboración del profesorado.

En sus recientes trabajos, Voges, Glaser-Segura y Dima (2010) y Dima et al. (2011) identifican los principales temas asociados con la implantación de Bolonia analizando la percepción del personal académico. Los procesos de planificación, acreditación, falta de información y resultados inesperados aparecen como retos, mientras que la movilidad, ampliación de la oferta y la internalización se valoran como aspectos positivos.

Entre sus resultados destaca la existencia de un amplio número de académicos que no entienden los principales valores del proceso o que no tienen el conocimiento necesario para su implantación, factores que dificultan la implantación. Algunos consideran que el proceso de implantación no es adecuado porque no tiene una visión claramente definitiva. La causa es *“la resistencia al cambio y la mentalidad conservadora de parte del personal académico”* (Dima et al., 2011, p. 132).

Los resultados de estos estudios hacen que sea importante analizar la percepción del profesorado universitario, en nuestro ámbito geográfico, para corroborar las siguientes hipótesis:

H3. Existen barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículum competencial, medido a través de la percepción del profesorado (entrevista semiestructurada).

H3.1. La mayor aceptación del EEES y el modelo competencial facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.

H3.2. La participación activa en la adaptación al EEES facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.

Mediante el contraste de estas hipótesis se pretende demostrar la necesidad de incluir en el marco competencial universitario las competencias emocionales, como meta-competencia que garantice la inserción laboral, así como anticipar la existencia de barreras cognitivas y actitudinales entre los agentes (profesorado y responsables académicos) que han de impulsar esta inclusión y cambio curricular.

3.2. Metodología

3.2.1. La necesidad de aplicar una metodología cualitativa

Entre las preguntas iniciales de esta tesis doctoral se formuló la siguiente ¿Qué barreras existen para la práctica y mejora del desarrollo curricular basado en competencias emocionales en el marco de la educación superior? La falta de estudios previos relacionados con esta pregunta y sus consiguientes hipótesis hace necesario el uso de un proceso de investigación cualitativo como la mejor manera de explorar las actitudes y percepciones de los agentes implicados (el profesorado universitario).

La investigación cualitativa es una técnica popular entre la comunidad científica, ampliamente aceptada en disciplinas como la sociología, psicología, medicina, empresa, economía y antropología (Huberman y Miles, 2002). En términos generales puede describirse como un proceso científico para evaluar, examinar y juzgar documentos, actividades o respuestas obtenidas a partir de entrevistas. Strauss y Corbin (1990) describen la investigación cualitativa como *“cualquier tipo de investigación que produce resultados, a los que no se llega a través de procedimientos estadísticos ni de cualquier otro medio de cuantificación”* (p. 17).

De todas las técnicas existentes, la presente investigación ha utilizado la reflexión escrita (via cuestionario estructurado) para permitir a los participantes expresar sus actitudes y percepciones de una manera reflexiva sobre la educación basada en competencias y la educación basada en emociones. Las respuestas obtenidas, complementadas con entrevistas en profundidad cuando ha sido necesario, han permitido llegar a conclusiones relevantes de cara a la aceptación/rechazo de las hipótesis definidas. En este proceso, llevado a cabo durante los meses septiembre a diciembre de 2011, las ideas expuestas han sido posteriormente analizadas utilizando los principios de la teoría fundamentada o *“grounded theory”*.

3.2.2. Teoría fundamentada o *grounded theory*

La teoría fundamentada fue desarrollada por Glaser y Strauss (1967). En este enfoque, la teoría se deriva de manera inductiva de los datos recogidos por lo que se dice que está *“fundamentada en esos datos”*. Strauss (1987) señala que la teoría así producida está *“sistemática e intensivamente analizando datos, a menudo frase a frase, párrafo a párrafo de las notas de campo, entrevistas u otros documentos; por*

“comparación constante”, los datos se recogen y codifican. El foco del análisis no es sólo coleccionar u ordenar una masa de datos, sino organizar ideas, que emergen del análisis de los datos” (p. 22).

Desde nuestro punto de vista, este enfoque parece ser el más adecuado para establecer las barreras cognitivas y actitudinales a un modelo educativo basado en emociones en la educación superior, a través de la revisión de las respuestas escritas recogidas, del análisis discursivo y transcripción de las entrevistas que permiten citas directas extraídas del conocimiento, sentimientos, experiencias y opiniones de los participantes en el estudio (Patton, 1990, p. 70).

El proceso de investigación ha seguido las siguientes etapas:

- Diseño de la investigación y determinación de las preguntas de investigación.
- Recogida de datos.
- Etapa interpretativa de análisis de datos y construcción de teoría para la aceptación/rechazo de las hipótesis.
- Fase explicativa en la que se han comunicado los resultados de la investigación.

3.2.3. Selección y perfil de los participantes

La Tabla 51 recoge el perfil de las personas entrevistadas, codificadas como S1, S2, S3, S4 y S5, y escogidas por tener un perfil docente activo en el ámbito de la educación superior. La selección final ha buscado definir una muestra final que incluyera profesionales con un perfil representativo de las distintas realidades que se encuentran en el día a día, teniendo en cuenta la tesis de Stake (1994) para quien los criterios de representatividad no son adecuados en la selección de la muestra (Stake, 1994); lo que no implica que los resultados no sean generalizables.

Por ello, en lugar de emplear la lógica de una muestra representativa se ha utilizado la lógica de réplica, en la que se busca la predicción de similares resultados por la existencia de razones predecibles (Yin, 1994:45-50). Esto produce una una generalización analítica frente a la generalización estadística de los resultados (Easton, 1994; Ragin, Becker, 1992; Yin, 1994).

De esta manera, la muestra incluye profesionales con...

- mucha experiencia académica versus poca experiencia
- alta involucración en diseño de planes universitarios de estudio adaptados al EEES versus baja involucración.
- alta involucración en la aplicación de planes universitarios de estudio adaptados al EEES versus baja involucración.
- alta participación en la participación de proyectos de innovación docente versus baja participación.
- alta experiencia en gestión universitaria versus baja/nula experiencia.
- alta experiencia en evaluación de la calidad versus baja/nula experiencia en la evaluación de la calidad.

Tabla 51: Descripción del perfil de los participantes

Experiencia como docente en el ámbito de la educación superior	
S1	<p>Mujer, Personal Docente Investigador. Universidad Pública.</p> <p>26 años de experiencia en docencia oficial en titulaciones ingeniería, ciencias del trabajo y doctorado, estudios de máster y cursos de especialistas en distintas universidades, tanto en modalidad virtual como presencial.</p> <p>Área de Conocimiento: Organización de Empresas.</p>
S2	<p>Hombre. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.</p> <p>15 años de experiencia en docencia oficial en titulaciones de grado, docente en cursos de formación del profesorado, máster y posgrados profesionalizadores. 10 años como colaborador docente en una universidad no presencial. Sin participación activa en proyectos de innovación docente.</p> <p>Área de conocimiento: Economía financiera y contabilidad</p>
S3	<p>Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.</p> <p>3 años de experiencia como docente en docencia oficial en titulaciones de grado, y 4 como becaria de investigación. Participación moderada en proyectos de innovación docente de ámbito nacional e interuniversitario, enfocados al ámbito de la evaluación de competencias.</p> <p>Área de conocimiento: Ciencias jurídicas</p>
S4	<p>Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.</p> <p>16 años de experiencia docente e investigadora. Amplia participación en proyectos de innovación docente en el ámbito de su institución y convocatorias de ámbito autonómico y nacional relacionados con el EEES y entornos virtuales de aprendizaje.</p> <p>Área de conocimiento: Economía financiera y contabilidad</p>
S5	<p>Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.</p> <p>13 años de experiencia docente, 3 premios a la excelencia docente. Liderazgo y participación en proyectos de innovación docente, con publicaciones relacionadas. Alta participación y asistencia en congresos de carácter docente.</p> <p>Área de conocimiento: Ingeniería</p>
Experiencia en desarrollo curricular y adaptación de asignaturas y titulaciones al EEES y/o grado de conocimiento del marco competencial.	
S1	<p>Amplia experiencia en gestión universitaria.</p> <p>Ha participado en diferentes Comisiones relacionadas con el EEES: Comisión creada con la finalidad de proponer las asignaturas transversales en la rama de estudios sociales; Comisión de elaboración del plan de estudios de Relaciones Laborales y Recursos Humanos adaptada a EEES y Comisión de elaboración del plan de estudios del Master de Investigación de Economía y Dirección de Empresas.</p>
S2	<p>Sin participación directa. Define su participación en proceso como <i>“rellenar en determinados formularios las competencias de las asignaturas que imparto dentro de un listado que venía dado desde aquellas comisiones nombradas para diseñar los planes de estudio”</i>.</p>

S3	Tres años impartiendo asignaturas de grado adaptadas al EEES.
S4	Ha participado como coordinadora de asignaturas, en distintas titulaciones y grados, que se han adaptado al EEES. Se define como conocedora del marco competencial de su Universidad y de la literatura especializada sobre el tema. Intenta adaptar la teoría del EEES a la práctica.
S5	Como consecuencia de la necesidad (acceso a cuerpos docentes universitarios) indagó desde casi sus comienzos en el EEES, su significado y cómo afectaba a la docencia. Ha participado en pruebas piloto de adaptación al EEES. Considera que las asignaturas que imparte y ha impartido siguen la misma dinámica que el período previo al establecimiento del EEES y que el EEES ha implicado una mayor burocratización.
Formación recibida en el marco del desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales.	
S1	Realización de cursos de formación de profesorado sobre la aplicación de competencias en el ámbito de las ciencias sociales organizados por la propia Universidad. Ha participado en varios proyectos de innovación docente financiados por el MEC de carácter interuniversitario sobre evaluación de competencias. Sobre competencias emocionales no ha recibido formación formal. Se considera autodidacta.
S2	Ninguna.
S3	En desarrollo y evaluación de competencias, un curso específico del plan de formación del PDI de la universidad. Asistencia a un seminario sobre competencias emocionales, para la mejora del desempeño de las tutorías académicas a alumnos de primer curso.
S4	Realización de cursos derivados del Plan de Formación de la universidad, sobre todo de aprendizaje a través de entornos virtuales. Realización de un curso sobre competencias emocionales y liderazgo.
S5	Realización de cursos derivados del Plan de Formación de la universidad para conocer la enseñanza basada en competencias. No ha realizado cursos sobre evaluación de competencias ni sobre competencias emocionales.

Actividades/estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula para el desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales, si procede.	
S1	Realización de trabajos en equipo, participación en foros virtuales, utilización de herramientas informáticas (por ejemplo, creación de wikis o uso de Google Docs). Utilización, como experiencia piloto, de herramientas virtuales para la evaluación de competencias en asignaturas de grado.
S2	Se limita a utilizar las estrategias de siempre (clase magistral, desarrollo de casos prácticos...) y siguiendo un programa. Se trata de asignaturas de tipo cuantitativo.
S3	La más relevante es un debate en el que se evalúa la competencia de trabajo en equipo y participación activa para la resolución de un caso, así como la comunicación de ideas en público y el pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando capacidad de innovación.
S4	Resolución de problemas, ejercicios en el aula basados tanto en prácticas en grupo (trabajo en equipo) sobre la temática objeto de estudio en la asignatura. Realiza exámenes tipo test para la evaluación del contenido teórico-práctico.
S5	Para el desarrollo de las competencias (análisis, síntesis, lenguaje profesional, etc.) utiliza la resolución de casos prácticos en clase previamente trabajados por los estudiantes.

3.3. Análisis discursivo

3.3.1. El EEES y el cambio hacia una educación basada en competencias

La primera cuestión que se recoge es el análisis discursivo de las opiniones de los participantes sobre cómo entienden el proceso de EEES, una vez que, temporalmente y en la mayoría de instituciones de nuestro entorno (incluida la URV), ya se ha dado por finalizado el proceso de diseño, verificación de grados y, posterior, puesta en práctica.

En general, es posible afirmar que la mayoría de participantes entiende que el proceso de Bolonia y el EEES implican un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que se reconoce ya de forma natural el cambio en el rol del estudiante hacia metodologías de aprendizaje más activa. Este discursivo es independiente del perfil, tanto académico como participación activa en la implantación del EEES, de los participantes. En este sentido, puede afirmarse que el profesorado ha interiorizado y entiende el nuevo paradigma docente, con independencia de su perfil.

A nivel de discurso, el participante S1 señala “EEES supone un cambio de los métodos que tradicionalmente se ha seguido en la docencia universitaria. Ahora el centro es el aprendizaje y por tanto el estudiante tiene un rol más activo”. En la misma línea y de forma similar, el participante S4 indica “el EEES coloca al estudiante en el centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Este cambio en el paradigma educativo tiene que ver con un cambio metodológico que destaca el papel activo del estudiante, la iniciativa y el pensamiento crítico. Este nuevo contexto se centra en el estudiante.”

El concepto de competencia aparece también de forma natural en el discurso del profesorado universitario. El participante S1 habla de “competencias en el formación de lo estudiantes”, mientras que otros participantes entienden el EEES como un modelo que “pretende pasar de plantear unos estudios como un conjunto de conocimientos técnicos a plantearlo como un conjunto de habilidades que debe adquirir el alumno con el fin de resolver, especialmente, los problemas estrictamente relacionados con su ámbito de conocimiento, pero también otros mas generales y comunes a todo tipo de carreras (expresión y comunicación, relación con el entorno, etc.)” [Participante S2] o como un modelo en el que “prevalece el desarrollo de competencias, competencias que tienen un valor formativo, frente al reduccionismo de los conocimientos” [Participante S4]

Pero, lo más importante sea la relación existente entre los actuales marcos competenciales y la mejora en la empleabilidad de las tituladas y titulados universitarios. Algunos participantes asocian el modelo de educación basado en competencias con un modelo que permite al alumno “adaptarse a lo que se necesita en la sociedad (teniendo que el entorno es cada vez más cambiante y competitivo)” [Participante S1] o como un modelo “que tiene por objeto garantizar que las competencias que se enseñan son los que se requieren en el lugar de trabajo. Por lo tanto, el objetivo de una educación basada en competencias es asegurar que el aprendizaje se transfiere a los lugares de trabajo” [Participante S4] y “prepara mucho mejor al estudiante para acceder al mercado laboral que el sistema tradicional, sistema que por otro lado ya se ha dejado de lado (o al menos se ha tratado de dejar de lado) con la implantación del EEES” [Participante S5]

Esta percepción sobre la utilidad del EEES y los actuales marcos competenciales actúa como palanca para su correcta aceptación e implantación. Una percepción que se demuestra más vaga o leve en aquella parte del profesorado que no ha tenido una participación tan activa en la implantación, así, recogida en el uso de condicionales para referirse al EEES, para los que el EEES *“podría ser beneficioso”* [Participante S3]

3.3.2. Experiencia o impresión sobre la educación basada en competencias

El objetivo de análisis en esta pregunta va más allá del mero conocimiento del EEES, tratando de ver cuál es la experiencia práctica de los entrevistados en la puesta en marcha de los modelos de educación basados en competencias y, analizar, a partir de aquí concluir qué factores pueden actuar como motor de aceptación de cambios.

El análisis permite verificar que la mayoría de personas conoce los modelos de competencias y tiene la impresión de que el aprendizaje mejoraría si se aplicara correctamente o si se aplicara. El participante S1 señala *“... el proceso de enseñanza-aprendizaje mejoraría ... se hacen actividades con los estudiantes y se les evalúan, sin embargo al final no se recapacita sobre si realmente se han conseguido esas competencias”*. Esta impresión se generaliza, por lo que podemos concluir que no existen barreras actitudinales para la aplicación del modelo de competencias, sino barreras más cognitivas de desconocimiento en los sistemas de aplicación, de actividades concretas de aprendizaje y, especialmente, de metodología para la correcta evaluación del desarrollo competencial del alumnado.

El problema no está en la actitud de profesorado o en un papel más o menos activo en la implantación del EEES, sino en la falta de herramientas y apoyo institucional para poner en marcha un sistema “real” de aprendizaje basado en competencias: *“... no creo que la Universidad española lo esté implantando de acuerdo a los fundamentos del mismo, máxime teniendo en cuenta las actuales restricciones presupuestarias con las que se enfrenta la Universidad. Entiendo que es necesario destinar más medios económicos y humanos a su implantación.”* [Participante S4]. En la misma línea el participante S5 comenta: *“La enseñanza basada en competencias es muy bonita sobre el papel, pero casi imposible llevarla a cabo en la realidad por falta real de apoyo de las instituciones implicadas”*. En todo este debate el profesorado no olvida la situación de crisis del sistema universitario y la llamada “aplicación de Bolonia a coste cero”.

Aunque existe la creencia de mejora mediante los sistemas de competencias, y todas las instituciones de los entrevistados han colaborado en el diseño y/o implementación de asignaturas basadas en competencias, nos encontramos que pese a las bondades manifiestas del modelo (*“Mi escasa experiencia es que ayuda a profesor y alumno a clarificar los objetivos y los medios de aprendizaje, a trabajar conjuntamente, a involucrar al alumno, a que esté más motivado ...”* [Participante S3]), no ha existido un cambio real en su trabajo: *“En mi caso, poco ha cambiado. Básicamente una reflexión sobre que competencias desarrolladas en nuestras asignaturas”* [Participante S2].

3.3.3. Actitudes o reacciones frente a una educación basada en competencias

El objetivo de análisis en este apartado es conocer los problemas potenciales y los principales frenos que hacen que la aplicación del modelo de educación basado en competencias no tenga los resultados esperados.

Inicialmente, al igual que en el resto de áreas identificamos dos áreas de barreras:

- Barreras actitudinales: el profesorado rechaza este nuevo modelo competencial en sus aspectos esenciales, considerando que no es adecuado y que empeorará la calidad de la docencia.
- Barreras cognitivas: el profesorado rechaza aplicar la medida o la aplica con bajo nivel de éxito por desconocer las técnicas y métodos más adecuados para implementarlo.

El análisis del discurso en este apartado nos ha permitido corroborar que existen ambas barreras:

- Desde un punto de vista actitudinal, existe rechazo al modelo por el incremento en la carga de trabajo que representa para el profesorado. El participante S1 así lo indica al afirmar que *“el profesorado se queja del trabajo que supone este sistema y de la falta de reconocimiento y apoyo”*; y el participante S3, en la misma línea, indica que *“el único cambio es una mayor burocracia para todo, pues obliga a rellenar más papeles”*.
- Desde un punto de vista cognitivo se detecta que no existen cambios estructurales en los métodos a pesar de los cambios normativos y de planes de estudio. El participante S1 señala: *“Percibo que por lo general se sigue*

haciendo lo mismo pero valorando más las actividades, autónomas y en grupo, realizadas por los estudiantes". El participante S2 señala, *"no creo que haya cambiado mucho. Únicamente que, los programas, a parte de plantear un programa convencional, enumeran una serie de capacidades que supuestamente se adquirirán en la asignatura"* y, en la misma línea, el participante S5 recoge, *"Todo cambia para seguir igual"*. Todas estas barreras son cognitivas, ya que si se conocieran los nuevos métodos basados en competencias el profesorado estaría en condiciones de aplicarlo, en un contexto en el que no existe una oposición frontal a esa reforma.

Como factor positivo se percibe que, en cualquier caso, cuando se aplica correctamente, los estudiantes están satisfechos y perciben el cambio como una mejora: *"Las reacciones de los estudiantes por el momento son positivas"* [Participante S4].

Como conclusión, podemos decir que la barrera actitudinal tiene su origen más en el marco institucional (más trabajo, menos valorado) que en el rechazo frontal al modelo competencial. Las barreras cognitivas pueden, por tanto, superarse con estrategias de formación y desarrollo del PDI y, más apoyo institucional.

3.3.4. Competencias. Implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado

El objetivo de esta área de análisis es relacionar el modelo competencial con la mejora de la integración en el mercado laboral de los estudiantes.

Las implicaciones son vistas como muy efectivas por una mayoría de participantes valora muy positivamente el modelo competencial. Entre los comentarios realizados por los entrevistados presentamos los más destacados para corroborar los resultados: *"Yo creo que el impacto si se hace una aplicación correcta, es positivo"* [Participante S3], *"En mi modesta opinión, conocimientos y competencias son elementos esenciales, y la preparación será defectuosa si falta uno de los dos"* [Participante S2], *"El impacto debería ser positivo, beneficioso para el estudiante y para su inserción en el mercado laboral"* [Participante S4].

De nuevo, uno de los problemas se muestra en la aplicación e implementación que se está realizando de estos modelos. El participante 4 señala *"...aunque teniendo en cuenta los medios económicos y humanos que se están destinando actualmente,*

lamentablemente creo que su impacto no será el previsto o esperado.” Otro problema recurrente entre una parte del profesorado universitario es el debate conocimientos versus competencias, que actúa como barrera al cambio, reflejado en posiciones como la este participante, *“En mi modesta opinión, conocimientos y competencias son elementos esenciales, y la preparación será defectuosa si falta uno de los dos”* [Participante S4].

De nuevo emergen las barreras institucionales por la aplicación, pero no por rechazo pensado que el modelo de competencias empeorará la calidad de la docencia. Los participantes creen que este modelo ayuda a mejorar la empleabilidad de los futuros profesionales, mejorando la capacidad de los actuales estudiantes.

La aplicación dependerá en gran medida de superar la barrera cognitiva, especialmente dotando al profesorado de métodos de evaluación de competencias.

3.3.5. Percepción sobre la educación basada en emociones

En esta área de la investigación el objetivo era establecer el conocimiento real de sobre las competencias en el área de Inteligencia Emocional por parte de los profesores de educación superior. El desconocimiento de las competencias críticas es una primera barrera que en el caso de que fuera detectada habría que superar.

Las entrevistas realizadas nos muestran que efectivamente es un área en la existe una barrera cognitiva: los profesores no conocen con precisión el concepto de competencia emocional ni su importancia en el desarrollo profesional y aprendizaje de los estudiantes.

Los entrevistados realizan comentarios muy vagos, generales y poco precisos en esta área. El Participante 1 señala que la educación se ha centrado en que *“... el estudiante adquiriese unos conocimientos...”* divagando sobre lo que percibe como competencias emocionales salvo en el área de regulación de las emociones *“... conociendo las emociones van a saber cómo controlarlas...”*. El participante S2 señala *“...me suena... es algo así como...”*. El participante S3 indica *“...tendría que documentarte un poco”*.

En algunos casos aparecen expresiones que ponen en duda la importancia de esta área emocional, cuya definición precisa es difícil para los participantes en el estudio.

Así, el participante S2 señala “...*me suena a libro de Goleman (no pude pasar de la segunda hoja –risas-)...*”.

Esta situación representa una barrera cognitiva más que actitudinal. Si se profundizara en el concepto de Inteligencia Emocional así como en la importancia de las competencias emocionales en la actividad profesional se podría integrar más fácilmente la competencia emocional en la educación superior.

3.3.6. Actitudes o reacciones frente a una educación basada en emociones

El objetivo de esta área era analizar no únicamente si existe un conocimiento real sobre las competencias emocionales, sino también valorar la posible integración de las mismas en los itinerarios curriculares como otras competencias a alcanzar por parte de los estudiantes.

Vinculando los resultados con el área anterior (Percepción sobre el concepto de inteligencia emocional y/o educación basada en emociones), dado el desconocimiento existente es difícil valorar su integración a través de competencias emocionales. Pero, a pesar de este desconocimiento, encontramos que no existe oposición a esta integración, confirmado la conclusión del apartado anterior: las barreras son más cognitivas que actitudinales: “*Interesante, pero me faltan elementos de juicio*” [Participante S3].

El análisis discursivo apoya los resultados comentados. El participante S1 señala que “...*lo valoraría muy positivamente...*”; el participante S2 indica, “*Entiendo interesante alguna asignatura en este sentido (o asignaturas)*”; y el S4 indica “...*no sólo en alcanzar el conocimiento, sino en poner énfasis en una formación integral, cuestión esta que encajaría perfectamente con el sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias*”.

A pesar de ello, existen algunas barreras que aunque pueden parecer actitudinales las consideramos cognitivas (por falta de información sobre competencias emocionales). A este respecto, el participante S2 señala, “*No obstante, no acabo de ver que el aprendizaje, por ejemplo, de “econometría” tenga algo que ver con la inteligencia emocional*”.

En conclusión, de nuevo la barrera que tiene más peso es de carácter cognitiva resultando necesario el integrar estrategias de formación en esta área.

3.3.7. Percepción en relación al aprendizaje basado en las emociones

El objetivo de esta área de la investigación es conocer la percepción sobre la gestión del cambio respecto a la integración de competencias emocionales.

Paradójicamente, en esta área encontramos barreras actitudinales relacionadas con la “gestión del cambio” en general. La práctica totalidad de los participantes percibe que los cambios, por regla general, no son “bien recibidos” por el colectivo de personal docente e investigador.

Recogemos algunos de los comentarios más significativos que corroboran esta barrera actitudinal. El participante S1 señala *“Como en todo cambio universitario aparecerían aquellos profesores que rechazarían el aprendizaje basado en la gestión de la inteligencia emocional. Lo considerarían una tontería y pensarían que hay otros aspectos prioritarios”*. El participante S3 indica *“Si da trabajo, la reacción no es positiva a priori”* y, en la misma línea, el participante S5 señala *“Todo cambio genera cierto miedo”*.

En cualquier caso, destacamos que los entrevistados a pesar de poner de manifiesto esta resistencia percibida de forma general con colectivo de profesores en la educación superior, señalan que el cambio es posible. El participante S1 señala en esta línea *“Una vez que se llevase a cabo una experiencia piloto en una materia de alguna titulación y los resultados fuesen positivos seguro que poco a poco se iría llevando a cabo por otros colectivos”*. Igualmente los participantes S4 y S5 recogen la misma idea: *“...la Universidad también ha realizado un gran cambio con la adaptación al EEES, de manera que podría se simplemente un paso más, para mejorar el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje”* [Participante S4]; *“Al haberse cambiado recientemente hacia una enseñanza en competencias, el miedo sería menor”* [Participante S5].

3.3.8. Emociones. Implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado

El objetivo de esta área del análisis era, una vez analizado el conocimiento real de las competencias emocionales (pregunta 6), así como las barreras a su integración (pregunta 7) conocer los impactos que la integración de esta área de competencias emocionales puede tener.

Todos los participantes consideran como positivo o muy positivo la integración de estas competencias en la educación superior; opinión que recogemos en los comentarios más representativos y que corroboran la adecuación de integrar estas competencias.

El participante S1 señala “... que los alumnos tuviesen una mayor confianza en lo que hacen, supiesen negociar y resolver situaciones conflictivas, fuesen más responsables, serían más participativos y se relacionarían socialmente mejor, aprendiesen a trabajar en equipo de una manera más productiva”. El participante S2 señala “... la importancia de la inteligencia emocional y ser hábil en las relaciones sociales, sin duda, es tan (o más) importante en el éxito laboral que la capacidad estrictamente relacionada con el desarrollo del puesto de trabajo”. El participante S4 señala “Positivo. El fomento de estas cualidades entiendo que prepara mucho mejor al estudiante para acceder al mercado laboral que el sistema tradicional, sistema que por otro lado ya se ha dejado de lado (o al menos se ha tratado de dejar de lado) con la implantación del EEES”.

Por lo tanto no existen barreras a la integración en esta área de competencias emocionales ni actitudinales ni cognitivas. Si logramos mejorar el conocimiento y las herramientas, probablemente no solo no existieran barreras sino que tendríamos palancas que potenciarían su integración.

3.4. Resumen de ideas

El análisis cualitativo mediante entrevistas en este apartado ha permitido:

1. Determinar las principales barreras cognitivas y actitudinales que actualmente existen para lograr una educación superior basada en un modelo competencial. La conclusión es que las barreras son principalmente cognitivas. El colectivo conoce y piensa que es positivo aplicar el modelo competencial, pero carece de las herramientas y conocimientos para aplicarlo con éxito. Además, adolece de mayor apoyo y reconocimiento institucional sobre el esfuerzo de transformación.
2. Analizar las potenciales barreras cognitivas y actitudinales que actualmente para lograr integrar las competencias emocionales. Existe un bajo conocimiento sobre las competencias emocionales, hecho que representa una barrera cognitiva. A nivel actitudinal no se aprecia una barrera específica en el

colectivo de personal docente e investigador para integrar estas barreras, a pesar de no conocerlas en profundidad. La barrera actitudinal es “genérica” y es la que existe ante cualquier cambio, independientemente de su naturaleza.

3. Corroborar que los impactos potenciales de las competencias emocionales son percibidos como positivos por el colectivo docente. A pesar de las barreras cognitivas, es percibido como muy positivo la integración de esta área de competencias dentro de la educación superior.

Estos resultados obtenidos en relación a la percepción del profesorado sobre el proceso de Bolonia, no difieren de estudios de percepciones previas como el Education International (2010). Las similitudes hacen referencia a:

- Apoyo insuficiente a la implantación de la reforma de Bolonia, especialmente necesario en el trabajo administrativo y burocrático que supone Bolonia en la práctica, lo que tiene un efecto en el deterioro de las condiciones de trabajo del personal docente.
- Participación e implicación. Sin lugar a dudas, una condición previa necesaria para el éxito de la implantación de cualquier reforma educativa es la necesidad de que el personal académico se involucre en el proceso desde el principio. Esta es una de las razones por las cuales los participantes de nuestro estudio con una involucración más activa muestran una actitud más favorable hacia el cambio.
- Importancia de la financiación pública o reformas a coste cero. Aunque es una época difícil para las universidades públicas por la crisis del déficit público, no puede olvidarse que la financiación, ya sea pública o privada, es un recurso necesario, aunque limitado, para llevar a cabo cualquier reforma educativa. Sin apoyo financiero, cualquier cambio es aún más difícil de aceptar, sobre todo cuando conlleva un esfuerzo en horas de trabajo no remunerado.

Capítulo 5: Conclusiones generales

En este capítulo se resumen, en primer lugar, las principales conclusiones y aportaciones derivadas de este proyecto de tesis doctoral. A continuación, se analizan las hipótesis que han sido aceptadas y/o rechazadas, para terminar con el análisis de futuras líneas de investigación e implicaciones, derivadas tanto de las potencialidades del estudio realizado como de las propias limitaciones del trabajo.

1. Conclusiones y verificación de hipótesis

1.1. Principales aportaciones

La aportación de la presente tesis doctoral es la ampliación de los marcos de análisis de los modelos de competencia emocional en la educación superior para buscar su encaje con los modelos competenciales derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

El análisis de la literatura y estudios científicos nos han permitido desarrollar unas hipótesis de trabajo con el objetivo general de *“explorar la relación entre empleabilidad y competencia emocional, y determinar cómo encaja la competencia emocional en el actual marco competencial de la Universidad”*. El carácter contemporáneo de la realidad objeto de estudio ha condicionado el proceso de investigación y la selección de las diferentes técnicas y métodos que se han aplicado a lo largo del proceso.

La revisión del marco teórico nos ha permitido corroborar:

- La definición del constructo de competencia emocional en el ámbito de la educación superior así como la integración de los instrumentos de medida en un estudio teórico comprensivo.
- La escasez de estudios científicos, tanto a nivel de estudios teóricos como empíricos, que relacionan empleabilidad-competencias-competencias emocionales.
- En el contexto de la educación superior, la necesidad de desarrollar competencias más allá de los conocimientos, dentro de las cuales emergen como competencias fundamentales las emocionales⁴².

⁴² Destacamos a modo de ejemplo las aportaciones de H. Gardner (1983, 1993, 1997); Goleman (1995, 1998); Sternberg (1985, 1990); Salovey y Mayer (1997); Epstein (1998); Weisenger (1998); Astin (1993); Townsend y Gephardt (1997).

- Las nuevas demandas del mercado laboral a nivel competencial y la verificación de que la empleabilidad de los profesionales de éxito depende de las llamadas meta-competencias de carrera (Coetzee, 2008), que varían en función del perfil profesional o las áreas de ocupación.

Los contrastes realizados nos han permitido corroborar de forma empírica:

- El nivel de competencia emocional que los alumnos, en el marco de la Universitat Rovira i Virgili, poseen mediante la aplicación del cuestionario de inteligencia emocional de Petrides (2001). El uso de estadística descriptiva y análisis estadístico ha permitido contrastar las hipótesis planteadas.
- El nivel de competencias para la empleabilidad adquiridos por los alumnos de la Universitat Rovira i Virgili inmersos en el EEES, permitiéndose la realización de contrastes por sexo y ámbito de estudios.
- La correlación existente entre competencias emocionales y competencias para la empleabilidad: a mayor grado de posesión de competencias emocionales, mayor potencial de empleabilidad. Las correlaciones existentes permiten verificar la relación directa entre las competencias emocionales y las competencias demandadas por el mercado de trabajo. Esta conclusión justifica una educación basada en las emociones en el ámbito de la educación superior.
- Las correlaciones entre la escala de competencia emocional global y las cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad– del cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001) y las competencias para la empleabilidad. El resultado ha permitido verificar la existencia de correlaciones entre ambos constructos competenciales y las diferentes hipótesis planteadas. Estas correlaciones...
 - Son significativas teniendo en cuenta el ámbito de estudios (ciencias sociales versus ingeniería) y sexo.
 - Muestran diferentes grados de intensidad en función de la correlación que presenta con otras competencias de empleabilidad.

- Los tipos de barreras cognitivas y actitudinales existentes para la puesta en marcha de un sistema basado en competencias que integre las competencias emocionales como competencias transversales o independientes de la titulación o ámbito profesional.

1.2. Verificación de hipótesis

Todos estos resultados se han plasmado en las siguientes hipótesis de investigación, las cuales han sido contrastadas con los siguientes resultados:

HIPÓTESIS		ACEPTACIÓN/RECHAZO
H1. El mercado laboral debe discriminar el perfil competencial en función del perfil profesional	H1.1. La discriminación competencial no existe en competencias de carácter transversal	ACEPTADA
	H1.2. A nivel de competencias emocionales no debe existir diferenciación.	ACEPTADA
H2. La competencia emocional se relaciona positivamente con la mejora de las competencias que garantizan la empleabilidad e inserción laboral.	H2.1. El nivel de inteligencia emocional (y sus componentes) es independiente del ámbito profesional (o de estudios)	ACEPTADA
	H2.2. El nivel de inteligencia emocional (y sus componentes) es independiente del sexo.	ACEPTADA
	H2.3. El nivel de competencias para la empleabilidad percibido es independiente del ámbito profesional (o de estudios), dada la homogeneidad en las competencias transversales de los currículums universitarios.	ACEPTADA

HIPÓTESIS		ACEPTACIÓN/RECHAZO
	H2.4. Esa misma transversalidad, garantiza la no existencia de diferencias significativas en el nivel percibido de competencias para la empleabilidad entre sexos.	ACEPTADA
	H.2.5. Existe una correlación positiva entre competencia emocional (y sus componentes) y las competencias para la empleabilidad, medido a través de un cuestionario (técnica cuantitativa) a subministrar al alumnao de grado la URV.	ACEPTADA
H3. Existen barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículum competencial, medido a través de la percepción del profesorado (entrevista semiestructurada).	H3.1. La mayor aceptación del EEES y el modelo competencial facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.	ACEPTADA
	H3.2. La participación activa en la adaptación al EEES facilita la aceptación de la introducción de una educación basada en competencias.	ACEPTADA

Tras la revisión teórica de los contrastes realizados podemos concluir:

RESPECTO AL MARCO COMPETENCIAL Y LA EMPLEABILIDAD:

- Qué existe relación entre competencias adquiridas y empleabilidad: a mayor grado competencial, más empleabilidad.
- Que las competencias emocionales juegan un papel importante al afectar positivamente en el desarrollo de competencias de tipo transversal y mejorando la empleabilidad e inserción laboral.

- Que el actual marco Universitario en España ha integrado el modelo de competencias.
- Que el modelo de competencias es percibido por el profesorado como una mejora de la calidad de la educación superior.
- Que a pesar de que es percibido como una mejora, la mala integración de los sistemas de educación por competencias no están teniendo el resultado de mejora esperado.

RESPECTO A LA COMPETENCIA EMOCIONAL

- La importancia que los nuevos sistemas de educación superior basados en competencias presentan para la mejora de la empleabilidad de los futuros profesionales.
- La importancia de la competencia emocional en el desarrollo de competencias para la empleabilidad.
- La necesidad de incluir en el marco competencial universitario las competencias emocionales, como meta-competencia que garantice la inserción laboral de las tituladas y titulados universitarios y su empleabilidad presente y futura.
- La existencia de barreras cognitivas y actitudinales entre los agentes (profesorado y responsables académicos) que han de impulsar esta inclusión y cambio curricular.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Las futuras líneas de investigación derivan, en parte de las limitaciones del estudio realizado. A continuación, y sin ánimo de ser exhaustivo, se presentan futuras líneas de trabajo que permitirían hacer frente a algunas de las limitaciones que este proyecto de tesis presenta.

La misión de los sistemas educativos y de las instituciones de educación superior en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida es preparar también profesionales competentes que puedan aprender de forma autónoma a lo largo de la vida. Una forma de conseguirlo es ayudar al alumnado a aprender a aprender. Para ello es necesario ayudarles a saber más acerca de sus sentimientos y guiarles en su aprendizaje. Para Lawson (2011), las emociones *“son estaciones transmisoras entre el input sensorial y el pensamiento. Cuando el input se interpreta positivamente, nos motivamos a actuar y a conseguir un objetivo. Cuando el input es interpretado negativamente, no actuamos y no aprendemos. Las emociones negativas (ansiedad, depresión, ira o frustración) pueden interferir en el aprendizaje (...) creando un comportamiento auto-destrutivo, que paralice el aprendizaje y el crecimiento mental y emocional.”* En la misma línea, Nelson, Nelson y Low (1996) indican, *“si los estudiantes tienen que desarrollar habilidades esenciales para la vida y la habilidad para pensar constructivamente y actuar sabiamente, las emociones deben ser entendidas y consideradas como parte esencial de la educación del siglo XXI”* (p. 1). Un comportamiento efectivo requiere habilidad para expresar y regular nuestras emociones. La competencia emocional sincroniza la parte cognitiva con la emocional de los individuos y, por tanto, es esencial para un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida.

Por todo ello es de vital importancia continuar profundizando en las barreras cognitivas y actitudinales que han de permitir la correcta integración de una educación basada en emociones en la educación superior. Ampliar la muestra y ámbito geográfico del estudio exploratorio realizado en esta tesis doctoral ayudará a obtener conclusiones más generalizables.

El estudio también ha permitido detectar un área que requerirá mayor desarrollo: la integración de los modelos competenciales en la educación superior. De los resultados obtenidos se deduce la existencia de barreras cognitivas y actitudinales como reto para lograr que las estrategias de aprendizaje en el aula incluyan el desarrollo de la competencia emocional, junto al actual marco competencial.

En el ámbito de desarrollo competencial se aprecia un déficit especial en el área de evaluación, también presente en la evaluación de competencias transversales. La efectividad del desarrollo competencial depende de la fiabilidad y credibilidad de los procesos que evalúan su desarrollo en el alumno. ¿Cómo deben ser evaluadas las competencias para la empleabilidad? ¿Y las competencias emocionales? Hasta el momento, los profesores universitarios piensan que el proceso de Bolonia ha sido positivo, tal y como corrobora nuestro estudio y el Education International (2010), pero adolecen de mecanismos de integración. Profundizar científicamente en los procesos de evaluación de competencias, en su fiabilidad y resultado, es un área crítica necesaria para lograr el éxito de un modelo educativo con capacidad para integrar de forma efectiva las competencias emocionales.

Paralelamente, no puede olvidarse que todo este proceso tiene un objetivo final: servir de motor para impulsar la empleabilidad e inserción laboral de los estudiantes universitarios. Y es aquí donde el estudio recogido en este proyecto de tesis doctoral debe seguir avanzando.

En esta tesis doctoral, el análisis de las competencias para la empleabilidad se ha llevado a cabo a través del análisis de ofertas de ocupación vía *Expansioyempleo.com*. Sería conveniente, debido a la actual crisis económica y a su devastador efecto en el mercado laboral español, que lidera la tasa de paro juvenil, replicar el estudio en otro contexto país y/o en otro momento económico. De esta manera podría verificarse cualquier posible sesgo en el perfil competencial definido, tanto para las áreas de Ciencias sociales como para las Ingenierías, derivado de la escasez de ofertas de trabajo en determinados sectores industriales.

Este proyecto de tesis doctoral también presenta potencialidades interesantes y abre la puerta a campos de estudio que requieren la atención de la comunidad científica en particular y, por extensión, de los sectores productivos, como

máximos interesados de un sistema educativo que forme profesionales competentes.

Nuestro estudio ha permitido verificar la correlación existente entre competencia emocional y competencias para la empleabilidad. En un contexto de crisis económica que cada vez pone más énfasis en el autoempleo y la creación de empresas, tanto por parte de administraciones como por parte de las instituciones de educación superior, nuevas líneas de investigación emergen de la búsqueda de las características que pueden hacer que los estudiantes universitarios apuesten por el autoempleo y la emprendeduría.

Tradicionalmente la literatura científica ha considerado que los comportamientos de la persona emprendedora venían determinados por características intrínsecas y personales más que por factores externos (McClelland, 1965; Winslow y Solomon, 1989). En este marco son necesarios estudios que analicen el papel de la competencia emocional en estas características intrínsecas y que permitan determinar qué dimensiones de la competencia emocional pueden ayudar a predecir mejor el éxito.

En la línea de investigación en empleabilidad y emprendeduría abierta por el grupo de investigación e-Management de la Universitat Rovira i Virgili, del que esta doctoranda forma parte, no podríamos acabar este apartado sin hacer referencia a la necesidad de unir los estudios sobre auto-eficacia emprendedora y competencia emocional. El reciente trabajo de Torres, Vidal, Arias y Monclús (en prensa) estudia la relación entre competencias digitales, auto-eficacia emprendedora y empleabilidad. Los resultados muestran que los sistemas de educación superior son eficaces a la hora de desarrollar competencias transversales, como las digitales, entre el alumnado universitario. Sin embargo, no son tan buenos a la hora de desarrollar el espíritu emprendedor y la auto-eficacia emprendedora. Estos resultados abren la puerta al necesario estudio de la relación entre competencias emocionales y auto-eficacia emprendedora.

Las instituciones de educación superior necesitan diseñar y desarrollar modelos competenciales que integren la educación basada en emociones si quieren cumplir su misión. Abandonada ya la era del pleno empleo, del trabajo para toda la vida, la educación superior necesita acometer un verdadero cambio cultural que realmente permita obtener el máximo rendimiento del Espacio Europeo de Educación Superior.

Nuestro estudio revela que una educación basada en emociones puede ayudarnos a tener los profesionales que el nuevo modelo económico post-crisis necesita.

Fuentes bibliográficas

En este capítulo recogemos las fuentes bibliográficas utilizadas para la realización de este proyecto de Tesis doctoral. El modelo seguido para referenciar y presentar las citas bibliográficas consultadas ha sido el sistema APA de la American Psychological Association (<http://www.apastyle.org/>).

Nota: Todas las referencias accesibles vía web han sido revisadas para verificar su actualización con fecha 15 de febrero de 2012, al objeto de verificar su accesibilidad.

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya) (2003). *Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes*. Barcelona: AQU.

Alamillo, M., y Villamor, F. (2002, Junio). Modelo de gestión por competencias, 21, 3-12.

Alberici, A., y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Ed. Alertes.

Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.

Alonso L E, Fernandez Rodriguez C J, y Nyssen , J M (2009) *El debate de las competencias: una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.aneca.es/var/media/148145/publi_competencias_090303.pdf

Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.

ANECA y CEGES (2007). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

Ansorena Cao, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Ed. Paidós.

Antunes, C. A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: Diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Arguelles, A., y Gonczi, A. (2000). *Competency based education and training: a world perspective*. Mexico: Conalep/Noriega.

Asher, S., y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. En E P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence (pp. 196-224)*. Nueva York, NY: Basic Books.

Astin, A. W. (1993). *A social change model of leadership development guide*. College Park, MD: National Clearinghouse for Leadership Programs.

Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. McClelland, D. C. (1958). A scoring manual for the power motive. Respectively, Chapters 12, 13 and 14 in J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in Fantasy, Action and Society*. New York: Van Nostrand

Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H. S., y McKenney, D. (2004). Measurement of emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al's (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.

Barchard, K. A. (2001). *Emotional and social intelligence: Examining its place in the nomological network*. Tesis doctoral no publicada, Department of Psychology, University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada.

Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.

Barhem, B., Salih, A. H., y Darwish A. Y. (2008). The business curriculum and the future employment market: UAE business leaders' views. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 1(2), 124-137.

Barnett, R. (1994). *The limits of competence*, Buckingham: SRHE.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*, Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Barret, L.F. y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions. Current issues and future directions (286-310)*. Nueva York, NY: The Guilford Press

Barrick, M. R., y Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1-26.

Bastian, V.A., Burns, N.R., y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145.

Bauer, W., y Przygodda, K. (2002). The contribution of the German pilot project, 'New learning concepts within the dual vocational education and training system' towards the

development of work process related and competence-based curricula. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/BauWa01.doc>

Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.

Beck, R, y Fernández, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 63-74

Belfield, C. R., Bullock, A. D., y Fielding, A. (1999). Graduates' views on the contribution of their higher education to their general development: A retrospective evaluation for the United Kingdom. *Research in Higher Education*, 40(4), 409-438.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Bergenhengouwen, G.J., Horn, H.F.K., y Mooijman, E.A.M. (1996). Competence development —a challenge for HRM professionals: Core competences of organizations as guidelines for the development of employees. *Journal of European Industrial Training*, 20(9), 29-35.

Berrocal, F., y Pereda, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista de Complutense de Educación*, 12(2), 639-656.

Berkowitz, L. (1982). Aversive conditions as stimuli to aggression. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 15, pp.249-288). Orlando, FL: Academic Press.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59-73.

Berkowitz, L. (1993a). Towards a general theory of anger and emotional aggression: Implications of the cognitive-neoassociationistic perspective for the analysis of anger and other emotions. En R.S. Wyer y T.K. Srull (Eds.), *Perspectives on anger and emotion*. *Advances in Social Cognition*, (vol. 6). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Berkowitz, L. (1993b). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.

Berkowitz, L. (1999). Anger. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp.411- 428). Chichester: John Wiley &

Besolan, Alecop y Mondragon Universitatea (2000). Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop. *Hoja formativo/Informativa*, 1 y 2, Tema monográfico.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M., y Wesselink, R. (2004). Competence based VET in the Netherlands: background and pitfalls, *Journal for Vocational Education and Training*, 56(4), 523-538.

Billett, S. (1994). Situated learning: a workplace experience, *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112-130.

Billett, S., Ehrich, L., y Hernon-Tinning, B. (2003). Small business pedagogic practices, *Journal of Vocational Education and Training*, 55(2), 149-167.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144-169). Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*, Benacantil.

Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.), *Emotions, current issues and future directions*. Nueva York, NY: The Guildford Press.

Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*, Nueva York, NY: John Wiley & Sons.

Boyatzis, R.E. (2006). Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competencies to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, 124-131.

Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K.(2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R. Bar-On y J.D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brackett, M.A., y Mayer, J.D.(2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.

Brackett, M.A., y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psichotema*, 18, 34-41.

Brunner, J. J. (2005). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://archives/2005/12/_deseco_es_el_n.htm

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

Burke, J. W. (1989). *Competency-based education and training*, Londres: Falmer Press.

Camuffo, A., Gerli, F., Borgo, S, y Somià, T. (2009). The effects of management education on careers and Compensation. A competency-based study of an Italian MBA programme. *Journal of Management Development*, 2(9), 839-858.

Cacioppo, J.T., Berntson, G.G., Larsen, J.T., Poehlmann, K.M. e Ito, T.A. (2000). The psychophysiology of emotion. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions*. Second edition (pp. 173-191). New York: The Guilford Press.

Cacioppo, J.T., Gardner, W.L., Berntson, G.G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 839-855

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006). *SEL Competences*. University of Illinois, Chicago. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php

Castejón, J. L., Cantero, M. P., y Pérez, N. (2008). Differences in the socio-emotional competency profile in university students from different disciplinary areas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 339-362.

Castells, Manuel. (. 2008) Vol. I: The Rise of the Network Society. Oxford; Malden, MA: Blackwell, 2ª ed

Charbonneau, D., y Nicol, A. M.(2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.

Cheetham, G. y Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), p. 20-30.

Cheetham, G. y Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner. *Journal of European Industrial Training*, 22 (7), p. 267-276.

Chernis, C., y Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cherniss, C. (2000). Social and emotional competence in the workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (433-459)*. San Francisco, CA: Jossey-Bas.

Cherniss, C., Grimm, L. G., y Liautaud, J. P. (2010). Process-designed training. A new approach for helping leaders develop emotional and social competence *Journal of Management Development*, 29(5), 413-431.

Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

Chomsky, N. (1980). Rules and representations, *The Behavioural and Brain Sciences*, 3, 1-61.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., Caputi,P., y Roberts,R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). En Ciarrochi, Forgas y Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry (pp. 25-44)*. Philadelphia: Psychology Press.

Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.

Ciarrochi, J.V., Deane. F., y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197-209.

Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258-284.

Clarke, N. (2010, Abril). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project management competences. *Project Management Journal*, 5-20.

Coetzee, M. (2008). Psychological career resources of working adults: a South African survey. *South African Journal of Industrial Psychology*, 34(2), 10-20

Coetzee, M., y Schreuder, D. (2009). Psychological career resources as predictors of working adults' career anchors: an exploratory study, *South African Journal of Industrial Psychology*, 35(1), 1-11.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cohen, J. (Ed.) (1999). *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*. Nueva York, NY: Teachers College, Columbia University.

Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences*. París: Presses Universitaires de France.

Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. París: Presses Université de París.

Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas*, Bergen, 19-20 de mayo de 2005. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf

Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (2003). *Educación Superior Europea*, Berlín, 19 de septiembre de 2003. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf

Comunicado de Londres (2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, Londres, 17-18 mayo de 2007. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf www.uv.es/=cholz

Cooper, A., y Petrides, K. V. (2010). A psychometric analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF) using item response theory. *Journal of Personality Assessment*, 92, 449-457.

Cooper, R.K., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence in Leadership and Organisations*, Nueva York, NY: Grosset/Putnum.

Cord, B., y Clements, M. D. (2010). Early organisational involvement (EOI): Creating successful transitions from higher education to the work place. *Development and Learning in Organisations*, 24(3), 5-7.

Cowen. R. (2000) "¿Comparando Futuros O Comparando Pasados?" Revista Propuesta Educativa X, 23, 32-37

Chóliz (2005): Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz

Dacre Pool, L., y Sewell, P (2007). The key to employability. Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.

Dalton, M. (1997). Are competency models a waste? *Training & Development*, 51(10), 46-49.

Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. R. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.

Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 989-1015.

Dawda, D., y Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.

Declaración conjunta de los ministros europeos de educación: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior, Bolonia, 19 de junio de 1999. Recuperado el 15 de febrero de 2012,

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf

Declaración de La Sorbona, 1998: Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), París, 25 de mayo de 1998. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf

Declaración de La Sorbona. 25 de Mayo de 1998. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior; Declaración de Bolonia. 19 de Junio de 1999. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Comunicado de Praga. 19 de Mayo de 2001. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Berlín. 19 de Septiembre de 2003. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Bergen. 19-20 de Mayo de 2005. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Londres. 17-18 May 2007. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior; Declaración de Leuven/Louvain-la-Neuve. 28-29 April 2009. Documento-Marco del 10 de febrero de 2003: La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Textos disponibles en <http://www.eees.es/es/documentacion>

Declaración de Praga (2001). Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Praga, 19 de mayo de 2001. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf

Delamare Le Deist, F., y Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.

Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York, NY: Guilford.

Dewaele, J.-M., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2008) The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960.

Dima, M.A., Bratianu, C. Voges, K., y Glaser-Segura, D. (2011). Bologna Process trade-offs. The perception of the Romanian academic staff, *Management&Marketing Journal*, 6(1), 123-138.

Donaldso-Feilder, E. J., y Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203.

Drake, K. (1995): The economics of learning on the job: A European perspective on instruction-led and experience-led job competence. Paper for a conference on "Efficiency and Equity in Education Policy", Canberra, 6-7 September 1995

Drake, K. (1997): Human capital accounting or flying blind into the knowledge economy? University of Manchester

Drake, K.; Germe, J.-F. (1994): Financing continuing training: what are the lessons of international comparisons? Synthesis report. CEDEFOP, Berlin

Du Crest, A. (1999). Y a-t-il des compétences tertiaires? *Actualité de la Formation Permanente*, 160, 29-32.

Dulewicz, S.V.D., y Higgs, M.J. (2000). Emotional Intelligence: a review an evaluation study, *Journal of Managerial Psychology*, 15 (4), 341-368.

Dunn, J., Brown, J. R., y Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding, *Developmental psychology*, 31, 649-59.

Durlak JA y Weissberg, RP "A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs", presentación en la reunión anual de la American Psychological Association, celebrada en agosto de 2005 en Washington CD

Easton G., (1994). Methodology and industrial networks, in Wilson D., Moller K. (Eds.), *Relationships and networks: Theory and Applications*. PWS. Kent.

Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.

Education International (2010, Marzo). *Enhancing quality academics' perceptions of the Bologna process. A study by the education international pan-european structure*, Bruselas: Education International.

Eisenhardt Kathleen M. (1989): Building Theory from case study research. *Academy of management review* Vol.14, nº4, p.532

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York, NY: Harmony Books.

Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, M.N, Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., y Shriver T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Elias, M.J.; Tobias, S.E.; y Friedlander, B.S. (2000). *Emotionally intelligent parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child*. Nueva York, NY, Random House/Three Rivers Press.

Ellström, P. E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification, *Journal of European Industrial Training*, 21(6/7), 266-273.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*, Londres: Falmer Press.

Eraut, M. (2003). National vocational qualifications in England - description and analysis of an alternative qualification system. En G. Straka (Ed.), *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*, Münster, Nueva York, München & Berlin: Waxmann.

ESPAÑA, Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 13 de abril de 2007, núm. 89, p. 16241.

ESPAÑA, Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2001, núm. 307, p. 49400.

ESPAÑA, Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado, 30 de octubre de 2007, núm. 260, p. 44037.

ESPAÑA, Real decreto 900/2007, de 6 de julio, por el que se crea el Comité para la definición del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Boletín Oficial del Estado, 19 de julio de 2007, núm. 172, p. 31371.

Esque, T.J., y Gilbert, T.F. (1995). Making competencies pay off. *Training*, 32(1), 4448, 50.

European Commission (2005). *Commission staff working document: Towards a European qualifications framework for lifelong learning*, Brussels, 8.7.2005, SEC(2005) 957.

European Commission (2008). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_es.pdf

European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2008). Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm>

Extremera N., y Fernandez-Berrocal, P. (2004, Marzo). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002a). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002b). *Adaptación al castellano del Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-18.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and encoding. *Semiotica*, 1, 49–98.

Fernández Berrocal P., Palomera R., y Brackett M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.

Fernández-Abascal, E. G., y Palmero, F. (1999). (Eds). *Emociones y salud*. Barcelona: Ed. Ariel.

Fernández-Berrocal, P, y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psichotema*, 18, 7-12.

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., Ramos, N., y Extremera, N. (2001). Inteligencia Emocional, su-presión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.

Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., y Ramos, N. (2005): Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.

Fischer, M., y Boreaham, N. (2004). Work process knowledge: origins of the concept and current developments. En M. Fischer, N. Boreaham y B. Nyhan (Eds.), *European perspectives on learning at work: the acquisition of work process knowledge*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

Fletcher, S. (1991). *Designing competence-based training*, Londres: Kogan Page.

Fors, M., Quesada, M., y Pena, D. (1999). La psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. *Revista Cubana Investigación Biomédica*, 1(18), 49-53.

Frade L (2007). Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria. Calidad Educativa Consultores, S.C., México, 242 pp

Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G., y Rindermann, H. (2008). Testing and validating the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45, 673–678.

García Espejo. I., e Ibáñez Pascual, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, LXIV(43), 139-168.

García Montalvo, J., y Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española*, 86, 111-127.

García-Aracil, A., y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: Labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219-239.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York, NY: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York, NY: Basic Books.

Gardner, H., Mayer, J., y Sternberg, R. (1997). *Expanding our concept of intelligence*. Chicago, IL: A presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

George, J. M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1055.

Giardini, A., y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75.

Gilbert, T. F. (1978). *Human competence: Engineering worthy performance*, Nueva York, NY: McGraw-Hill.

Gill, A., y Lashine, S. (2003). Business education: A strategic market-oriented focus, *International Journal of Educational Management*, 17(5), 188-194.

Gil-Olarte P., Guil R., Mestre J.M., y 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).

Ginesté, J. (2002). Job descriptions. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.aixmrs.iufm.fr/formations/filieres/te/recherche/publications/ginestie/publication/5_job_desc.htm

Glaser, B., y A. Strauss (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New York, NY: Aldine Publishing Company.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York, NY: Bantam Books.

Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1999b). *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.

Goleman, D., Boyatzis, R.E., y McKee, A. (2002). *Primal leadership*, Boston, MA: Harvard Business School Press.

Gonczi, A. (1994). *Developing a competent workforce*, National Centre for Vocational Education Research.

Gonczi, A., Curtain, R., Hager, P., Hallard, A., y Harrison, J. (1995). *Key competencies in on-the-job training*, Sydney: University of Technology Sydney.

González, J., y Wagenaar, R. (2006). *Tuning educational structures in Europe: Informe Final, Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report phase one*. Bilbao: University of Deusto. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DES

González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities contribution to the Bologna Process*. Bilbao: University of Deusto. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC

Goodkin, K., y Visser, A. P. (Eds.). (1999). *Psychoneuroimmunology: Stress, mental disorders, and health*. Washington, DC: American Psychiatric Press.

Gottman, J. M., y Notarius, C. I. (2000). Decade review: Observing marital interaction. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 927-947.

Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. Parke (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace* (pp. 391-410). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Grant, G., Elbow, P., Ewens, T., Gamson, Z., Kohli, W., Neumann, W., Olesen, V. y Riesman, D. (1979). *On competence: a critical analysis of competence-based reforms in higher education*, San Fransisco, CA: Jossey-Bass.

Guerrero, A., Acosta, E., y Taborda, A. (1999). *Competencias claves para la orientación ocupacional*. Madrid: Ediciones GPS.

Haddadj, S. and Besson, D. (2000) Introduction a` la gestion des compe´tences, *Revue Franc, aise de Gestion*, January – February, pp. 82 – 83.

Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues, *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 521-535.

Hager, P. (2006). Some conceptual questions about the Tuning Project, *Prospero*, 12(1), 31-38.

Hager, P. J. (1996). *Conceptions of competence*. University of Technólogy, Phylosophy of Education society, Sydney Australia.

Handley, D. (2003). Assessment of competencies in England's National Vocational Qualification system.

Harrod, N. R., y Scheer, S.D. (Fall 2005). An explanation of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512.

Hayes J., Rose-Quirie A, Allinson C.W. (2000), "Senior managers' perceptions of the competencies they require for effective performance: implications for training and development," *Personnel Review*, Vol.29 No. 1, pp. 92-105

Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Interpreting social, emotional, and practical intelligence, En R. Bar-On. y J.D.A. Parker, *The handbook of emotional Intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 136-167) San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Heijke, H., Meng, C., y Ramaekers, G. (2002). *An investigation into the role of human capital competencies and their pay-off*. Research Memorandum, ROA, Maastricht.

Hernández-March, J., Martín-del-Peso, M., Rabadán Gómez, A.B., y Leguey Galán, S. (2007). *Desajustes entre formación universitaria y empleo desde la óptica empresarial: Un análisis cuantitativo y cualitativo*. Madrid: Centro Universitario de Estudios Sociales Aplicados, Universidad Rey Juan Carlos.

Hernández-March, J., Martín-del-Peso, M., y Leguey Galán, S. (2009). Graduates' skills and higher education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 1-16.

Herranz, S. A; y De la Vega, A. R. (1999, Junio). Las competencias: Pasado y presente. *Capital Humano*, 123, 58-66.

Hesketh, A. (2000). Recruiting an elite? Employers' perceptions of graduate employment and training. *Journal of Education and Work*, 13(3), 245-271.

Higgins, E.T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Sxhwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. Nueva York, NY: Rusell Sage Foundation.

Higgs, M.J., y Dulewicz, S.V.D. (1999). *Making sense of emotional intelligence*, Windsor: NFERNelson.

Hodkinson, P., e Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. Londres: Cassell.

Holmes, L. (2004). Beyond learnism: Learning, practices, emergent identity. En T. Garavan et al. (Eds.), *Human resource development: cross-cultural comparative and international perspectives*, Limerick: Intersource Group Publishing.

Hondeghem A, Parys M (2002). Competency management in Belgium: the Flemish and federal governments on the move In: *Competency Management in the Public Sector*. S. Horton et al (Eds). UK: IOS Press. 49-67.

Hondeghem A, Vandermeulen F (2000). Competency management in the Flemish and Dutch civil service. *Int. J. Public Sector Manage.* 13(4): 342-353.

Hoogveld, A. W. M., Paas, F., y Jochems, W. M. G. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: Product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 287-297.

Horton, S. (2000a). Introduction-the competency movement: Its origins and impact on the public sector. *International Journal of Sector Management*, 13(4), 306-318.

Horton, S. (2000b). Competency management in the British civil service. *International Journal of Sector Management*, 13(4), 354-368.

Huberman, A. M., y Miles, M., B. (2002), Introduction. En A. M. Huberman y M. B. Miles (eds.), *The qualitative researchers companion*. California: Sage Publications.

Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19(3), 603-626.

Hutmacher, W. (1997). Key competencies in Europe. *European Journal of Education*, 32(1), 45-58.

Hyland, T. (2006). Swimming against the tide: Reductionist behaviourism in the harmonisation of European higher education systems, *Prospero*, 12(1), 24-30.

Illinois State Board of Education (ISBE). (2006). Illinois learning standards social and emotional learning (SEL). Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.isbe.state.il.us/ils/social/emotional/standards.htm>

Infoempleo (2005). *Informe Infoempleo 2005*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.infoempleo.com/informe_2005/resumen_distribucionregional.asp?pos=3&res=3

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (1991). *The Psychology of emotions*. New York: Plenum Press.

Izard, C.E. (1993). Organizational and motivational functions of discrete emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp.631 - 642). New York: The Guilford Press

Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: ASCD.

Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*, Londres: Falmer Press.

Jonassen, D. (1993). Thinking Technology. *Educational Technology*, January, 35-37.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., y Hooper, G. S. (2002). Workgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 12, 195–214.

Jordan, P.J., y Troth, A.C. (2004). Managing emotions during team problem solving: emotional intelligence and conflict resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.

Juan, A., Andrés, J., Nieto, C., Suárez, M., Pérez, R., Cernuda, A., Luengo, C., Martínez, B., Riesco, M., Lanvin, D., Labra, J., Fondón, M., y Redondo (2006). Definición de competencias específicas y genéricas del ingeniero en informática. En *Docencia Universitaria. Proyectos de Innovación Docente*. Universidad de Oviedo.

Katyal, A., y Awasthi. E. (2005). Gender differences in emotional intelligence among adolescence of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.

Kidd, J. M. (1998). Emotion: An absent presence in career theory. *Journal of Vocational Behaviour*, 52, 275-288.

Kidd, J. M., Jackson, C., y Hirsh, W. (2003). The outcomes of effective career discussion at work. *Journal of Vocational Behaviour*, 62, 119-133.

Kirsch, É. y Savoyant, A. (1999). *Assessing work experience. Between certification standards and individual career paths*, *Training & Employment: A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 37, 1–4. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.cereq.fr/cereq/trai37.pdf>

Koman, E.S., y Wolff, S.B. (2008). Emotional intelligence competencies in the team and team leader. *Journal of Management Development*, 27(1), 55-75.

Latorre, J.M., y Montañés, J.(2004): Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10, 111-125.

Lawson, C. (2001). The connections between emotions and learning. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.cdl.org/resource-library/articles/connect_emotions.php

Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.

Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-Deusto.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ed. Gestión 2000.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ed. Ariel-Planeta.

Leidner, D.; Jarvenpaa, S. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical Review. *MIS Quarterly*, September, 123-164.

Leney, T. (2004). Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/studies/maastrichtexe_en.pdf

Levy-Leboyer, C. (1996). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE núm. 89 Viernes 13 abril 2007 16241.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Publicado en: BOE número 307 de 24/12/2001, páginas 49400 a 49425 (26 págs.). Referencia: BOE-A-2001-24515.

Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., y Gómez-Benito, J. (2004). In-fluencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.

Lioussine, D. V. (2003, July). *Gender differences in emotional intelligence*. Poster presentado en 11th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID), Graz, Austria.

Llopart, X. (1997). La gestión de los recursos humanos en base a competencias: análisis de competencias en empresas de auditoría. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral no publicada).

Lopes, P., Coté, S., y Salovey, P. (2006): An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training. En V. Druskat, F. Sala y G. Mount (Eds), *Advances in emotional intelligence: research and practice* (pp. 53-80). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lopes, P.N.-Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.

López, M. E., y González, M. F. (2004). *Inteligencia en pareja, un encuentro entre la razón y la emoción*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-report and performance-based testing. *The International Journal of Organizational Analysis*, 1, 247-274.

Mandell, B., y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.

Mandon, N. (1998, Mayo). *Analyse des emplois et des compétences: la mobilisation des acteurs dans l'approche ETED*. Documento num. 135, Cahier ETED num. 2, Marsella: Céreq.

Mandon, N., y Sulzer, E. (1998). *Analysis of work: describing competences through a dynamic approach to jobs, Training & Employment. A French newsletter from Céreq and its associated centres*, 33, 1–4. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.cereq.fr/cereq/trai33.pdf>

Marbach, V. (1999). *Évaluer et rémunérer les compétences*. París: Editions d'Organisation.

Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A. B. y Hernández March, J. (2013, en prensa). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las Enseñanzas Técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 360.

Martín-del-Peso, A., Rabadán Gómez, B., y Hernández-March, J. (2013, en prensa). Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid. *Mónica. Revista de Educación*, 360. Enero-abril.

Matineaud, S., y Engelhartn D. (1996). *Test de Inteligencia emocional*. Madrid: Mr Ediciones.

Matthews, G., y Zeidner, M. (2000). Emotional intelligence, adaptation to stressful. Encounters, and health outcomes. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 459-489). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Matthews, G., Zeidner, Z., y Roberts, R.D. (2002): *Emotional intelligence: Science and myth*. The MIT Press.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Basic Books.

Mayer, J.D. (2001). Emotion, intelligence, emotional intelligence. En J.P. Forgas (Ed.). *The handbook of affect and social cognition* (pp. 410-431). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum y Associates.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 320-342). Nueva York, NY: Jossey-Bass.

Mayer, J.D., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving the affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.

Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V.2.0. *Emotion*, 3, 97-105.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (1999). *MSCEIT Item Booklet (Research Version 1.1.)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence (2nd ed.)* (pp. 396-420). Nueva York, NY: Cambridge.

Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2001). *Technical Manual for the MSCEIT v. 2.0*. Toronto. Canada: MHS Publishers.

Mayer, J.D., y Cobb, C.D. (2000): Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.

Mayer, J.D., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence', *American Psychologist*, 28(1), 423-447.

McClelland, D. C. (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews, *Psychological Science*, 9(5), 331-339.

McClelland, D.C. (1965). Need achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389-392.

McCrae, R.R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44(1), 10-31.

McFadzean, E. (2001). Supporting virtual learning groups. Part 1: pedagogical perspective. *Team Performance Management: An International Journal*, 7 (3/4), 53-62.

Mckeachie, W. (1990). Research on College Teaching: The Historical Background. *Journal of Education Technology*, 82 (2), 189-200.

Mériot, S.-A. (2005). One or several models for competence descriptions: does it matter? *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 285-292.

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. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>

Mikolajczak, M., Bodarwe, K., Laloyaux, O., Hansenne, M., y Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*, 48, 177-181.

Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88, 338-353.

Miles M., Huberman A., (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2nd ed. Sage. Thousand Oaks, CA.

Ministère de l'Éducation Nationale (2001). France, definition and selection of key competencies in France. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://ww.portal-stat.admin.ch/desecco/sfso_desecco_ccp_france_19122001.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC) (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento-Marco Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Mirabile, R. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training & Development*, 51(8), 73-77.

Mitrani, A., Dalziel, M., y Fitt, D. (1992). *Competency Based Human Resource Management*. Londres: Kogan Page.

Moloney, K. (1998): ¿Es suficiente con las competencias?, Ed. Training and Development Digest

Morris, Charles (1997). Introducción a la psicología (Novena edición edición). Prentice Hall),

Mulder, M. (1989) New office technology: a study on curriculum design, *Journal of European Industrial Training*, 13(4), 19-28.

Mulder, M. (2001). Competence development—some background thoughts, *Journal of Agricultural Education and Extension*, 7(4), 147-159.

Mulder, M. (2007). EU-level competence development projects in agrifood environment: The involvement of sectorial social partners, *Journal of European Industrial Training*, 30(2), 80-99.

Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis, *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88

Mulder, M., Wesselink, R., y Bruijstens, H. Chr. J. (2005). Job profile research for the purchasing profession, *International Journal of Training and Development*, 9(3), 185–204.

Mulder, M., y Thijsen, A. (1990). Decision making in curriculum conferences, *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 343–360.

Nasir, M., y Masrur, R. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of IUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1), 37-51.

National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1991). *Guide to National Vocational Qualifications*, Londres: NCVQ.

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.

Nelis, D., Kotsou, I., Quidbach, J., Hansenne, K., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.

Nelson, D., Nelson, K., y Low, G. (2006). Emotional intelligence: Educating the right mind for the 21st Century el 15 de febrero de 2012, de <http://ei.haygroup.com>.

Nijhof, W. J., y Mulder, M. (1986). Performance requirements analysis and determination. En L. Bainbridge y S. A. Ruiz Quintanilla (Eds.), *Developing skills with information technology*, Londres: John Wiley.

Nilsson, S. (2010). Enhancing individual employability: the perspective of engineering graduates. *Education + Training*, 52(6/7), 540-551.

Nonaka, L., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Nueva York, NY: Oxford University Press.

Norris, N. (1991). The trouble with competence, *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341. Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación. En Decisio, nº 16 enero-abril: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d16/sab2-1.php>

O'Connor, R.M., y Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893-1902.

O'Donnell, K. (1999). *Endocalidad. La dimensión emocional y espiritual del ser humano en el ámbito de la empresa*. Barcelona: Ed. Oniro.

O'Loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education: Beyond Piagetarian Constructivism Towards a Sociocultural Model of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (8), 791-820.

Oates, T. (2004). The role of outcomes-based national qualifications in the development of an effective vocational education and training (VET) system: the case of England and Wales, *Policy Futures in Education*, 2(1), 53-71.

Oatley, K. (1992). Basic emotions, rationality, and folk theory. *Cognition & Emotion*. 6, 201-223.

Oberst, U., Gallifà, J., Farriols, N., y Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3), 523-533.

OECD, DeSeCo, y Rychen (2003). Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de: http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf

Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE) (2005). *Definition and selection of key competencies: Executive summary*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE) (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive Summary. París: OECD.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2005). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: Educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.

Ortony, A.; Clore, G.L. y Collins, A. (1988). The cognitive structure of the emotions. *Psychological Review*, 99,566-571

Paavola, S., Lipponen, L., y Hakkarainen, K. (2004). Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning, *Review of Educational Research*, 74(4), 557-576.

Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., y Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On emotional quotient inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 1191-1210.

Palmer, B. R., y Stough, C. (2002). *Swinburne University Emotional Intelligence Test (Workplace SUEIT). Interim technical manual (Version 2)*. Victoria: Swinburne University of Technology.

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.

- Parry, S. R. (1996, Julio). The quest for competence. *Training Magazine*, 48-56.
- Parsons Talcott (1968) *Knowledge and Society - American Sociology*. New York: Basic Books,. (A collection of essays with an introduction by Talcott Parsons).
- Patton M., (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage. Newbury Park, CA.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., y Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pennebaker, J. W. (1993). Putting stress into words: Health, linguistic, and therapeutic implications. *Behavior Research & Therapy*, 31(6), 539-548.
- Pennebaker, J.W., Colder, M., y Sharp, L.K. (1990). Accelerating the coping process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 528-537.
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría (versión electrónica)* Barcelona: Praxis.
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1(2), 252- 257.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En Schulze R. y Roberts R. D. (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence (pp. 181-201)*. Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Pérez., J.C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Petrides, K. V. (2001). *A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, University College London.

Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. Londres: London Psychometric Laboratory.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.

Petrides, K.V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.

Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003): Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57.

Platón(Obras completas): (1871) tomo 2, Medina y Navarro, Madrid, págs. 211-253 (argumento, por Azcárate: 213-220, Lisis: 221-253).

Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row

Pool, L. D., y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49(4), 277-289.

Prati, L.M., Douglas, C., Ferris, G.R., Ammeter, A.P., y Buckley, M.R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *International Journal of Organisational Analysis*, 11(1), 21-40.

Prieto, J. M. (1997). *Competere*. Prólogo de la obra de Lévy-Leboyer. *Gestión de competencias*, 7-24.

Programa Te COMPETE de la Universidad de Cantabria (ver <http://www.coie.unican.es>)

Proyecto Reflex (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2008, http://www.aneca.es/var/media/151851/informes_reflex_estudiantes.pdf)

Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2001). *The NVQ code of practice*, Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

Ragin C., Becker H., (1992). What is a case?. Exploring the foundations of social enquiry. Cambridge University Press. Cambridge.

Ramo, L.G., Saris, W. E., y Boyatzis, R. E., (2009). The impact of social and emotional competencies on effectiveness of Spanish executives. *Journal of Management Development*, 28(9), 771-793.

Rault, J. (1994). L'intérêt de la méthode ETED dans l'élaboration des diplômes à l'Education nationale, Céreq Document Séminaire series: La gestion des compétences, la méthode ETED en application, 97, 143-144.

Rauner, F. (2004b). Work analysis and curriculum based on the Beruf concept. En M. Fischer, N. Boreham y B. Nyhan (Eds.), *European perspectives on learning at work: The acquisition of work process knowledge*, Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260 Martes 30 octubre 2007 44037.

Roberts, R.D., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.

Robinson, M. A., Sparrow, P. R., Clegg, C., y Birdi, K. (2005). Design engineering competencies: future requirements and predicted changes in the forthcoming decade. *Design Studies*, 26(2), 123-153.

Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez Trujillo, N., y Feliú Salazar, P. (1996). *Manual descriptivo y de aplicación de la prueba de estilo gerencia*, PsicoConsult.

Roe, P., Wiseman, J. y Costello, M. (2006). *Perceptions and use of NVQs: a survey of employers in England. BMG research*. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://www.dfes.gov.uk/research/data/upload-files/RR714.pdf>

Rojas, E. (2003). *El amor inteligente*. México: Editorial Planeta.

Rubio, F., y Cruells, E. (1999). Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.

Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D.J. Sluyter (1997), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66), Nueva York, NY: Basic Books.

Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York, NY: Guilford.

Saarni, C. (2000). Emotional competence. A developmental perspective. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, Development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco, CA: Jossey- Bass.

Saklofske, D. H., Austin, E. J., y Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721.

Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J.D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 504-520) (2nd ed.). Nueva York, NY: Guilford Press.

Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., y Mayer, J.D. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Nueva York, NY: Basic Books.

Salovey, P., y Pizarro, D. (2003): The value of emotional intelligence. En R. Sternberg y J. Lautrey y T. Lubart (Eds), *Models of intelligence: International perspectives*. (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.

Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York, NY: Basic Books.

Salovey, P., y Sluyter, D.J. (Eds.), (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York, NY: Basic Books.

Schroder, H. M. (1989). *Managerial competence: The key to excellence. A new strategy for management development in the information age*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

Schulte, M.J., Ree, M.J., y Caretta, T.R. (2004). Emotional intelligence: Not much more than *g* and personality, *Personality and Individual Differences*, 37, 1059-1068.

Schulze, R., y Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional intelligence. An international handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., y Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Sennett, R., (2006): *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama

Seymour Epstein (1998) : *Constructive thinking: the key to emotional intelligence*.

Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Shapiro, LE (1997). *La inteligencia emocional en niños* Barcelona: Paidós.

Sims, D. (1991). The competence approach. *Adults Learning*, 2(5), 142-144.

Sinay, S. (2003). *Vivir de a dos, o el arte de armonizar las diferencias*. Argentina: Ed. El Nuevo Extremo.

Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.

Slater, A; Lewis, M. (2002). Introduction to child development. En Snyder, C. R. (Ed.) (1999). *Coping: The psychology of what works*. Nueva York, NY: Oxford University Press.

Smithers, A. (2002). Vocational education. En S. Lawlor (Ed.), *Comparing standards academic and vocational, 16–19 year olds (pp. 135-146)*, Londres: Politea.

Solé, F., y Miravet, M. (1997). *Guía para la formación en la empresa*. Madrid: Ed. Civitas.

Spearman, C. (1904). General intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.

Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at work: a model for superior performance*, Nueva York, NY: Wiley.

Spencer, L.M., McClelland, D.C., y Spencer, S.M. (1994): *Competency assessment methods. History and state of the art*. Boston, Mass.: Hay-McBer Research Press.

Sroufe, A. (2000). Desarrollo emocional. En Tannen, D. (Ed.) (1993). *Gender and conversational interaction*, Nueva York, NY: Oxford University Press.

Stake R., (1994). Case Study, in Dezin N., Lincoln Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage. Thousand Oaks, CA.

Sternberg, R. (2004). Theory based university admissions testing for a new millennium. *Educational Psychologist*, 39(3), 185-198.

Sternberg, R. J., y Davidson, J. E. (Guest Eds.). (1991). Intelligence and intelligence testing (Special issue). *Educational Psychologist*, 25(3&4), 25-42.

Sternberg, Robert (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Straka, G. (2004). Measurement and evaluation of competence. En P. Descy y M. Tessaring (eds.), *The foundations of evaluation and impact research. Third report on*

vocational training research in Europe: background report, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, Newbury Park, California: Sage Publications.

Strebler, M. (1997). Soft skills and hard questions. *People management*, 3(11), 20-24.

Tapia, M. (2001). Measuring emotional intelligence. *Psychological Reports*, 88, 353–364.

Tejada, J. (1999). Acerca de la competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.

Thurstone, L.L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press

Torres-Coronas, T., Vidal-Blasco, M.A., Arias-Oliva, M., Monclús-Guitart., R. (en prensa). Employability, e-entrepreneurship and economic recovery. En Chunxue V. Wang, *Handbook of Research on Technologies for Improving the 21st Century Workforce: Tools for Lifelong Learning*, Hershey, Pennsylvania: IGI Global.

Tomkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. The negative affects (Vol. 1)*. New York: Springer.

Tomkins, S.S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness. The negative affects (Vol. 2)*. New York: Springer

Townsend, P., y Gebhardt, J. (1997). *Five star leadership*. Nueva York, NY: John Wiley and Sons, Inc.

Vallés Arándiga, A., y Vallés Tortosa, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS

Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.

Vallés, A., y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.

Valls Roig, A. (1997). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000.

Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

Van der Zee, K., Schakel, L., y Thijs, M. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103–125.

Van der Zee, K., Thijs, M., y 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 year college students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 64(11-A) 2004, 3978.

Vidal Gómez, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB.

Voges, K., Glaser-Segura, D., y Dima, M.A. (2010). Challenges of Bologna Process implementation in Romania. En Proceedings of the 6th International Conference on Business Excellence, Braşov, 15-16 Octubre, pp. 240-244

Warwick, J., y Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...?. *Personality and Individual Differences*, 37, 1091-1100.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence (4a ed.)*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Weerd-Nederhof, Petra C. de (2001) "Qualitative case study research. The case of a PhD research project on organising and managing new product development systems", *Management Decision*, Vol. 39 Iss: 7, pp.513 - 538

Weisenger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. (edición en castellano *La inteligencia emocional en el trabajo*, Buenos Aires: Javier Vergara).

Weisinger, H. (1988). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*, San Francisco, CA: Josey-Bass.

Winslow, E.K., y Solomon, G.T. (1989). Further development of a descriptive profile of entrepreneurs. *The Journal of Creative Behavior*, 23(3), 149-162.

Wong, C.-S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274.

Woodall, J., y Winstanley, D. (Eds.) (1998). *Management development. Strategy and practice*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Woodruffe, C. (1993) What is meant by a Competency? *Leadership and Organization Development Journal*, 14(1), 29-36.

Wundt, W. (1889) *System der Philosophie*. (2.ª ed. refundida, 1909)

Yang, M. Y., You, M., y Chen, F. C. (2005). Competencies and qualifications for industrial design jobs: implications for design practice, education, and student career guidance. *Design Studies*, 26(2), 155-189.

Yaruso, L. (1992). Constructivism vs. Objectivism. *Performance and Industrial Journal*, April, p. 7-9.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods* (1st ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Newbury Park, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing

Zarifian, P. (1995). La organización autoformativa y el modelo de las competencias: ¿Qué motivos? ¿Qué aprendizajes? *Revista Europea de Formación Profesional*, 5, 5-10.

Zeidner, M., y Endler, N. S. (Ed.) (1996). *Handbook of coping*. Nueva York, NY: Wiley.

Zeidner, M., y Matthews, G., y Roberts, R. (2001): Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an "elusive" intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.

Anexo I. TEIQueSF

Instrucciones: Por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo poniendo un círculo alrededor del número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar o actuar. NO piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad. NO hay respuestas correctas o incorrectas. Hay siete posibles respuestas a cada afirmación, variando desde “Completamente en Desacuerdo” (nº 1) hasta “Completamente de Acuerdo” (nº 7).

1. No tengo dificultad para expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7
23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7

24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquéllas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo/a.	1	2	3	4	5	6	7

Anexo II. Cuestionario evaluación competencias para la empleabilidad

Valora tu nivel competencial, respondiendo a cada una de las siguientes afirmaciones, utilizando la escala “Muy bajo/a” (nº 1) hasta “Muy alto/a” (nº 7).

1. Mi capacidad de análisis y síntesis es...	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi capacidad para organizar y planificar el trabajo es...	1	2	3	4	5	6	7
3. Mi capacidad para la toma de decisiones y la resolución de problemas es...	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi capacidad para el trabajo en equipo es...	1	2	3	4	5	6	7
5. Considero que en mi trabajo (o estudios), mi orientación a los resultados es.	1	2	3	4	5	6	7
6. Mi habilidad para negociar es...	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi nivel de iniciativa es...	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi capacidad para la comunicación oral y escrita es...	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi capacidad para trabajar en un contexto internacional es....	1	2	3	4	5	6	7
10. Mi capacidad para generar nuevas ideas es...	1	2	3	4	5	6	7
11. Mi capacidad para innovar es...	1	2	3	4	5	6	7
12. Mi capacidad para adaptarme a los cambios es ...	1	2	3	4	5	6	7
13. Mi capacidad para gestionar la información es...	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi capacidad para aprender es.	1	2	3	4	5	6	7
15. Mi capacidad para el liderazgo es....	1	2	3	4	5	6	7
16. Mi capacidad para las relaciones personales es.	1	2	3	4	5	6	7
17. Considero que mi nivel de responsabilidad en lo que hago es...	1	2	3	4	5	6	7
18. Mi capacidad de superación es...	1	2	3	4	5	6	7
19. Considero que la seguridad que tengo en mi mismo/a es...	1	2	3	4	5	6	7
20. Mi nivel de compromiso ético en el trabajo es...	1	2	3	4	5	6	7
21. Mi capacidad para la discreción en el trabajo es....	1	2	3	4	5	6	7
22. Ni nivel de honradez en el trabajo es...	1	2	3	4	5	6	7
23. Considero que el grado de lealtad que tengo las personas con las que colaboro es...	1	2	3	4	5	6	7

VARIABLES DEMOGRÁFICAS

Sexo

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

En la actualidad estás...

Cursando estudios de grado/diplomatura/licenciatura	<input type="checkbox"/>
Cursando estudios de postgrado/máster	<input type="checkbox"/>
Cursando estudios de doctorado	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

Indica el ámbito de tus estudios universitarios

Administración y Dirección de Empresas/Ciencias Empresariales	<input type="checkbox"/>
Inglés	<input type="checkbox"/>
Arquitectura	<input type="checkbox"/>
Bioquímica y Biología Molecular	<input type="checkbox"/>
Biotechnología	<input type="checkbox"/>
Comunicación Audiovisual	<input type="checkbox"/>
Derecho	<input type="checkbox"/>
Economía	<input type="checkbox"/>
Ingeniería, todas las modalidades (Agroalimentaria, Eléctrica, Electrónica Industrial y Automática, Informática, Mecánica, Química o Telemática, etc...)	<input type="checkbox"/>
Educación (Infantil, Primaria o Social)	<input type="checkbox"/>
Enología	<input type="checkbox"/>
Finanzas y Contabilidad	<input type="checkbox"/>
Fisioterapia	<input type="checkbox"/>
Geografía y Ordenación del Territorio	<input type="checkbox"/>
Historia	<input type="checkbox"/>
Historia del Arte	<input type="checkbox"/>
Enfermería	<input type="checkbox"/>
Lengua y Literatura Catalanes	<input type="checkbox"/>
Lengua y Literatura Hispánicas	<input type="checkbox"/>
Medicina	<input type="checkbox"/>
Nutrición Humana y Dietética	<input type="checkbox"/>
Pedagogía	<input type="checkbox"/>
Periodismo	<input type="checkbox"/>
Psicología	<input type="checkbox"/>
Publicidad y Relaciones Públicas	<input type="checkbox"/>
Química	<input type="checkbox"/>
Relaciones Laborales y Ocupación	<input type="checkbox"/>
Trabajo Social	<input type="checkbox"/>
Turismo	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

Anexo III. Cuestionario evaluación barreras a la educación basada en competencias

CUESTIONARIO EXPLORACIÓN DE PERCEPCIONES

1. Describe con tus propias palabras cómo entiendes el EEES y el cambio hacia una educación basada en competencias.
2. ¿Cuál es tu experiencia o impresión sobre la educación basada en competencias?
3. En general, ¿qué actitudes o reacciones percibes sobre el cambio hacia una educación basada en competencias en la universidad?
4. ¿Qué implicaciones crees que tiene este modelo en el futuro desarrollo profesional del alumnado universitario? Es decir, ¿qué impacto crees que podría tener en su preparación para el mercado laboral?
5. Describe con tus propias palabras qué entiendes por inteligencia emocional y/o educación basada en emociones.
6. ¿Cómo valorarías la introducción de un aprendizaje basado en “la gestión de la inteligencia emocional” en la educación superior?
7. ¿Cómo crees que reaccionaría la comunidad universitaria –PDI, gestores,...- ante la propuesta de un cambio en esta línea?
8. ¿Qué implicaciones crees que podría tener la introducción de un aprendizaje basado en “la gestión de la inteligencia emocional” en el desarrollo profesional del alumnado universitario? Es decir, ¿qué impacto crees que podría tener en su preparación para el mercado laboral?

INFORMACIÓN Y EXPERIENCIA

1. Experiencia como docente en el ámbito de la educación superior (área de conocimiento, años en la profesión, premios y/o méritos relacionados con la innovación y mejora de la calidad docente,...)
2. Describe brevemente tu experiencia en el desarrollo curricular y adaptación de asignaturas y titulaciones al EEES y/o grado de conocimiento del marco competencial de tu universidad.
3. Describe brevemente la formación recibida en el marco del desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales
4. Describe brevemente, las actividades/estrategias de aprendizaje que utilizas en el aula para el desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales, si procede.