



LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES¹

M^a Pilar Cantero Vicente, Juan Luis Castejón Costa

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Universidad de Alicante.
Carretera de San Vicente, s/n. 03080. Alicante.
E-mail pilar.cantero@ua.es y jl.castejon@ua.es

RESUMEN

El objetivo de este artículo es la exposición de algunos principios clave en el estudio de las competencias emocionales en el marco de la Enseñanza Superior Universitaria. Tras una revisión de la importancia que actualmente está cobrando el estudio de este tipo de competencias y el problema de su identificación, el artículo se centra en el análisis empírico de las competencias socio-emocionales y personales de una muestra de estudiantes (N=122) pertenecientes al ámbito Económico-Empresarial, con una doble finalidad: por un lado, identificar el perfil de habilidades no-intelectuales ligadas a competencias socio-emocionales con el que los estudiantes se autoperciben; y, por otro lado, comparar los perfiles de las especialidades incluidas en el estudio (Ciencias Empresariales y Dirección de Empresas). Los instrumentos de evaluación utilizados han sido la prueba del Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On (1997, 2000) compuesta por cinco grandes factores generales que miden una amplia gama de habilidades emocionales y sociales; el TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004); y el inventario NEO-FFI reducido de cinco factores (Costa y McCrae, 1992). Los resultados del análisis discriminante permiten establecer diferencias entre ambos grupos, mostrando puntuaciones estadísticamente significativas y superiores de los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas en cada uno de los constructos sometidos a análisis, a excepción de la variable *Neuroticismo*, donde los estudiantes de Empresariales parecen alcanzar mayores índices. Finalmente, se establecen implicaciones para la incorporación de este tipo de competencias genéricas en los programas universitarios.

Palabras clave: competencias socio-emocionales, personalidad, enseñanza superior, ámbito económico-empresarial, perfil diferencial.

¹ Este trabajo forma parte del Proyecto PSI2009-12696 financiado por el Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Educación y Ciencia.



**LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.
PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES.**

ABSTRACT

This article aims to analyze some of the key principles to study emotional competences in the University Education. After reviewing the importance of the analysis of competences and the problem of their identifications, the article focuses on the empirical analysis of socio-emotional and personal competences for a students sample (N=122) belonging to economic field, with a double purpose: on one hand, identify the non-intellectual skills profile linked to socio-emotional competences which students perceive themselves; and, on the other hand, compare profile of the specialities included in this study (Business and Management). Assessment scales used included different measures of emotional intelligence, such as EQ-i of Bar-On (1997, 2000) composed by big five general factors that measure a wide range of emotional and social skills; TMMS-24 of Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos (2004); and NEO-FFI inventory reduced from five factors (Costa & McCrae, 1992). The results of a discriminant analysis revealed significant differences between both groups in practically all aspects studied. It shows statistically significant and higher punctuation of the students of Administration and Management at each of the constructs tested, with the exception of the *Neuroticism* variable in which Business students seem achieve higher rates. On the basis of these results, conclusions are drawn for the development of generic socio-emotional skills within the framework of the European Space for Higher Education.

Key words: socio-emotional competences, personality, higher education, economic field, differential profile.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la última década, la idea de que el sistema productivo está demandando nuevas competencias y habilidades para el empleo se está convirtiendo en un hecho común. De la misma manera, existe la opinión de que el sistema educativo, y en particular la Universidad, no está prestando la atención que merecen estas nuevas demandas. Tales afirmaciones sobre nuevas necesidades de competencias -o la falta de ajuste entre las competencias demandadas en el puesto de trabajo y las obtenidas en la formación universitaria- no siempre vienen acompañadas de su necesaria contrastación empírica; y cuando sí lo están, es demasiado frecuente observar que caen en generalizaciones o errores técnicos que pueden desfigurar sus resultados (García e Ibáñez, 2004, 2006). Esto pone de relieve la necesidad de un análisis menos generalista ya que, tanto la demanda de competencias como su ajuste formativo dependen directamente del puesto y la carrera realizados.

A menudo se considera que el punto de partida de la reflexión sobre competencias fue la búsqueda de una mejor manera de predecir un buen desempeño en el puesto de trabajo (González y Wagenaar, 2003). En efecto, en los años 50 la preocupación de la academia norteamericana se centraba en la investigación sobre las características de los empleados que podían hacer a éstos más productivos, enfocado la investigación hacia la definición y la medida de dimensiones ya tradicionales como la inteligencia, la personalidad y/o los conocimientos. Es el caso de las investigaciones que intentan definir la inteligencia y asociarla a cierta inteligencia práctica (Carson, 2001); o los resultados de Bowles y Gintis (1981), que observan qué características de la personalidad son demandadas en las diferentes categorías ocupaciones y su fuerte correspondencia con las características de personalidad que fomentan cada uno de los niveles y ámbitos educativos.

Con el paso de los años, la idea de analizar competencias en lugar de inteligencia ha ido cogiendo mucho auge, ya que ésta última característica resulta demasiado general y abstracta y no facilita infor-



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

mación sobre la capacidad de “*hacer*” que tan importante resulta en el mundo laboral (McClelland, 1973). En este nuevo enfoque, se hace necesario el desarrollo de titulaciones compatibles y comprensibles donde la pieza clave sea la empleabilidad. Para llevar a cabo esta tarea se pretende adoptar un lenguaje común (el de las competencias) en el que se expresen los perfiles académicos y profesionales.

Pero, aun asumiendo este nuevo marco de interés, no en todos los países resulta de igual importancia el ajuste entre las competencias recibidas en la formación universitaria y las requeridas por cada titulación para obtener un adecuado puesto de trabajo. Y es que, la preocupación sobre la adquisición de competencias genéricas en los niveles superiores de educación es menor en aquellos países o titulaciones donde los estudios universitarios están asociados a un trabajo concreto, mientras que tendrán mayor importancia en los casos en los que no haya una relación estrecha entre los estudios y el tipo de titulación u ocupación (Teichler, 1999, 2000).

Pese a la importancia que va cobrando este campo de investigación, el mundo de las competencias, y en especial las de carácter socio-emocional y personal, no está clarificado. Un repaso de la bibliografía nos hace ver que está lejos de la unanimidad en el nombre, en la definición y, por supuesto, en el análisis, incluso dentro del marco europeo.

En la actualidad, tanto la literatura especializada como la divulgativa, al hablar de competencias emocionales, se hace referencia frecuentemente a la aplicación al mundo laboral de los cinco factores de la inteligencia emocional identificados por Goleman (2001). No obstante, a pesar de la novedad con que son presentados estos planteamientos en el ámbito empresarial, nos encontramos con un constructo que guarda un fuerte paralelismo con la inteligencia social definida en 1920 por Thorndike (Mestre et al., 2000). Además, tal como indica Blanco (2005), los cinco factores de la inteligencia emocional de los que emanan las competencias emocionales identificadas por Goleman también mantienen una fuerte relación con los conceptos de inteligencia intrapsíquica e interpersonal de Gardner (1983), con los componentes de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1993; Salovey y Sluyter, 1997) y con la aplicación de los mismos al ámbito empresarial realizada por Whetten y Cameron (1991).

Tanto en el proyecto CHEERS como en el Tuning, el análisis de competencias se plantea a partir de la importancia que para el egresado tienen las mismas en el ejercicio de su trabajo sin distinguir por categorías ocupacionales. No obstante, la utilización de este indicador puede introducir cierto sesgo en el análisis, ya que no siempre se obtienen trabajos acordes con la titulación o especialidad cursada. De ahí que en nuestra investigación, con el objetivo de dar cuenta fiel a la realidad, hayamos diferenciado claramente entre campos educativos, titulaciones y más concretamente especialidades formativas.

MÉTODO

Participantes

La muestra total está compuesta por 122 estudiantes del ámbito Económico-empresarial de la Universidad de Alicante, de los cuales 58 pertenecen a la diplomatura de Ciencias Empresariales (47.5%) y 64 forman parte de la licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (52.5%).

Como observación general, decir que el rango de edad de la muestra oscila entre 20 y 31 años, siendo la media de 23 años. Y que se aprecia un ligero predominio de mujeres frente a hombres tanto en ambas submuestras, como en la muestra general, donde el porcentaje global de mujeres frente a hombres ha sido del 53.3 % sobre el 46.7 %.

Todos los participantes en la investigación estaban matriculados en el último curso de sus correspondientes estudios, lo que nos aseguraba la superación de casi todas las materias troncales de cada titulación.



LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para medir las competencias socio-emocionales del estudiante fueron:

Por una parte, la escala de autoinforme denominada *Trait Meta Mood Scale-24* que, siendo una versión reducida del TMMS-48, es adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey. Dicha escala está compuesta por 24 ítems, valorados por una escala Likert teniendo en cuenta la puntuación 1 como “nada de acuerdo” y 5 como “totalmente de acuerdo”, en la que se evalúan tres dimensiones de la escala original: Atención a los sentimientos, Claridad en los sentimientos y Regulación o reparación emocional. El TMMS-24 está formado por 24 enunciados, 8 por cada factor y su fiabilidad para cada componente es: Atención (.90), Claridad (.90) y Reparación (.86). Además presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal, et al., 2004).

Por otra parte, el *Emotional Quotient Inventory: Short* (EQi-S) de Reuven Bar-On (1997), versión reducida del *Emotional Quotient Inventory* y adaptada al castellano por MHS, Toronto, Canadá. Como sus propios autores han afirmado, se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales compuesto por 51 ítems -evaluados en una escala Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo)- y 15 subescalas, que se agrupan en un total de 5 factores generales: inteligencia intrapersonal (grado en que las personas conocen sus emociones y son capaces de expresar sus sentimientos y comunicar sus necesidades a los otros), inteligencia interpersonal (capacidad de establecer relaciones interpersonales cooperativas, constructivas y satisfactorias), adaptación (indica flexibilidad, realismo y éxito en el manejo de los cambios), gestión del estrés (hace alusión a la calma y a la capacidad de trabajar bien bajo presión), y humor general o estado de ánimo. Además, el inventario incluye 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos. La fiabilidad de consistencia interna Alfa de Crombach obtenida en la muestra de estudiantes universitarios para cada una de las escalas es la siguiente: Inteligencia intrapersonal (.75), Inteligencia interpersonal (.77), Adaptabilidad (.84), Gestión del estrés (.83) y Humor general (.88).

Finalmente, para medir la personalidad se optó por la versión reducida (NEO-FFI) del inventario NEO de Cinco Factores revisado (NEO PI-R), elaborado por Costa y McCrae (1992); la versión reducida de NEO consta de 60 elementos en el que se obtienen las puntuaciones de cinco grandes factores: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. Los ítems preguntan sobre conductas, cogniciones o sentimientos habituales. Se responde a lo largo de una escala Likert de cinco puntos que va desde “total desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. La adaptación española pone de manifiesto unas características de fiabilidad y validez adecuadas.

Procedimiento

En una primera fase se contactó con los directores de Departamento o, en su defecto, docentes de aquellas titulaciones motivo de estudio con la finalidad de informarles a cerca de las líneas y objetivos del proyecto y contar con su consentimiento. De esta forma, se acordaron citas con aquellos profesores dispuestos a colaborar en el estudio. Tras esta primera reunión con el profesorado, se pasó a seleccionar la muestra de participantes siguiendo un procedimiento de muestro aleatorio estratificado proporcional al número de estudiantes matriculados en cada titulación y cuyos docentes nos prestaban colaboración. A continuación, se pasó a preparar los instrumentos de recogida de datos y a elaborar tanto una carta de presentación sobre el proyecto, como una ficha personal con el objetivo de recabar información necesaria para facilitar de forma personal e individualizada los resultados a cada uno de los participantes.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

La segunda fase de investigación, consistió en la aplicación de las pruebas, realizada durante el primer cuatrimestre del curso, en las aulas de clase y de acuerdo con las instrucciones contenidas en los correspondientes manuales; el tiempo empleado por el alumnado en cumplimentarlas abarcó alrededor de una hora de duración, manteniendo el siguiente orden de administración: Primeramente se repartió la carta de presentación junto con la ficha de datos personales para que, a la vez que se les explicaba de forma oral la finalidad del estudio, quedara constancia escrita por parte del estudiante de su conformidad a participar a través de la realización de pruebas y facilitación de datos personales. Seguidamente, se procedió a la aplicación de las diferentes pruebas de evaluación: TMMS-24, EQi de Bar-On y NEO.

Diseño y análisis de datos

El diseño empleado es de tipo ex post facto de comparación de grupos, mientras que como técnica de análisis estadístico se utiliza el análisis discriminante.

RESULTADOS

Comenzamos el estudio del análisis discriminante examinando la Tabla 1, donde se muestran las medias previas para ambos grupos en cada una de las variables independientes, construidas a partir de las 122 observaciones que forman la muestra de análisis.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos de los grupos y contrastes de igualdad para el análisis discriminante de dos grupos.

<i>Medias de los grupos para las variables independientes^a</i>													<i>Tamaño muestral</i>	
<i>Variable dependiente</i>	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	X ₅	X ₆	X ₇	X ₈	X ₉	X ₁₀	X ₁₁	X ₁₂	X ₁₃	
Empresariales	24.52	25.29	27.58	36.54	42.10	27.62	27.02	38.18	33.16	45.75	40.12	42.08	44.04	58
ADE	25.64	27.76	29.54	38.96	42.62	30.21	27.50	41.68	28.25	46.07	40.64	42.07	46.86	64
Total	25.10	26.56	28.59	37.78	42.37	28.95	27.27	39.98	30.63	45.91	40.39	42.08	45.49	122
<i>Desviaciones estándar para las variables independientes^a</i>														
Empresariales	5.418	5.775	6.473	5.453	4.208	5.811	3.975	5.464	6.640	6.593	6.945	6.290	6.549	
ADE	5.712	4.722	5.496	5.410	3.736	5.773	3.460	4.173	7.356	6.186	7.304	6.228	5.564	
Total	5.572	5.377	6.040	5.538	3.960	5.907	3.708	5.127	7.405	6.356	7.101	6.226	6.194	
<i>Contrastes de igualdad de las medias de grupo^b</i>														
Lambda Wilks	.990	.947	.973	.952	.996	.951	.996	.883	.889	.999	.999	1.00	.948	
Ratio F univariante	1.010	5.467	2.663	4.905	.429	4.947	.427	12.910	12.110	.065	.132	.000	5.356	
Nivel significación	.317	.021	.106	.029	.514	.028	.515	.001	.001	.799	.717	.997	.023	

Nota:

^a X₁=Atención emocional, X₂=Claridad emocional, X₃=Regulación emocional, X₄=Inteligencia intrapersonal, X₅=Inteligencia interpersonal, X₆=Manejo del Estrés, X₇=Adaptabilidad, X₈=Humor general, X₉=Neuroticismo, X₁₀=Extroversión, X₁₁=Apertura, X₁₂=Amabilidad, X₁₃=Responsabilidad.

^b Lambda de Wilks (estadístico U) y ratio F univariante.

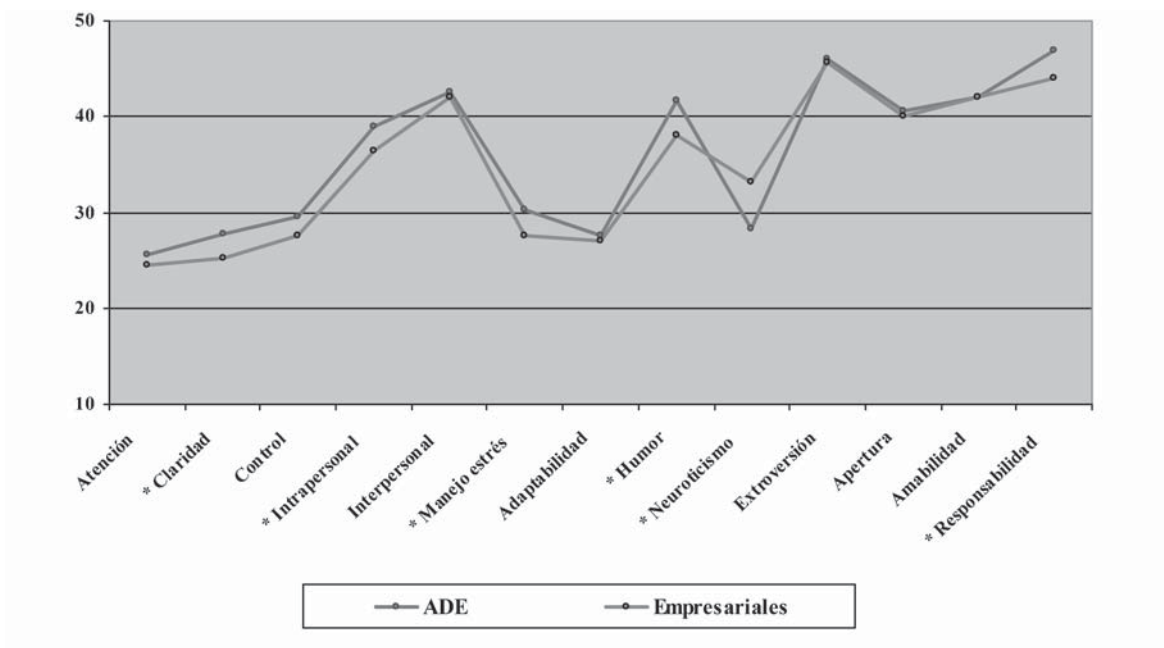
La tabla 1, además de perfilar los dos grupos, presenta las puntuaciones Lambda de Wilks y ANOVA univariante, ambas utilizadas para valorar la significación entre las medias de las variables independientes para ambos grupos. Estos contrastes, en concreto la significancia de la prueba F, indican que cuando se consideran una por una las variables pronóstico, siete de las catorce com-



LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA. PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES.

petencias muestran diferencias univariantes significativas, correspondiendo a los valores de X_2 (claridad emocional), X_4 (inteligencia intrapersonal), X_6 (manejo del estrés), X_8 (humor general), X_9 (neuroticismo) y X_{13} (responsabilidad). Variables donde las medias de los estudiantes correspondiente a la licenciatura en ADE (Administración y Dirección de Empresas) se sitúan por encima de las obtenidas por los estudiantes de la diplomatura en Empresariales; a excepción del constructo *Neuroticismo*, donde se observa un claro predominio de éstos últimos. Cada una de las variables mencionadas obtiene nivel de significación en el contraste de igualdad de las medias de grupo, siendo especialmente alto en las variables *Humor general* y *Neuroticismo*.

En la figura 1 aparecen representados de forma gráfica cada uno de los resultados comentados con anterioridad.



Siguiendo el método de inclusión de las variables independientes juntas, pasamos a definir la función discriminante tomando aquellas variables que constituyen un conjunto óptimo de cara a la discriminación. La función resultante consigue una discriminación reflejada por el valor de Lambda de .767, y significativo al .031 ($\chi^2=23.987$, $gl=13$); indicando que, tomando las variables en conjunto, éstas diferencian de forma significativa entre ambos grupos.

Por tanto, los coeficientes estandarizados de la función discriminante, también conocidos como funciones discriminantes lineales de Fisher, son: para inteligencia interpersonal 1.067, para adaptabilidad emocional -.485, y para regulación de las emociones -.477.

Los coeficientes estandarizados de la función discriminante, también conocidos como funciones discriminantes lineales de Fisher, ponen de manifiesto que el constructo que más contribuye a la función discriminante es el *humor general* con .810, variable medida a través del EQ-i de Bar-On.

Las cargas discriminantes se presentan bajo una matriz de estructura que refleja la correlación intragrupo de cada una de las variables con la función discriminante, figurando ordenadas de mayor a menor según el tamaño de la carga.



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

Tabla 3.

Matriz de estructura. Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas.

	Función 1
Humor general	.662
Neuroticismo	-.641
Claridad emocional	.431
Responsabilidad	.427
Manejo del estrés	.410
Inteligencia intrapersonal	.408
Control emocional	.301
Atención emocional	.185
Inteligencia interpersonal	.121
Adaptabilidad	.120
Apertura	.067
Extroversión	.047
Amabilidad	.000

Para interpretar los resultados de la función discriminante desde una perspectiva general se calculan los centroides de los grupos, donde el centroide relativo al grupo de Empresariales es de $-.562$, mientras el del grupo de ADE es $.529$.

Cuando atendemos a los resultados de la clasificación de los individuos a cada uno de los grupos, Administración y Dirección de Empresas, por una parte, y Empresariales, por otra, podemos observar la eficacia de la función discriminante, que clasifica de forma correcta el 65.6 % de los casos.

De las variables que componen la función, el *humor general* es la que más discrimina entre ambos grupos y *amabilidad* la que menos. Volviendo a la tabla 1, vemos como cinco de las seis variables discriminantes significativas (*claridad emocional*, *inteligencia intrapersonal*, *manejo del estrés*, *humor general* y *responsabilidad*) obtienen medias mayores en aquellos participantes pertenecientes al grupo de ADE; solamente en *neuroticismo* la media de los estudiantes que conforman el grupo de Empresariales es superior. Se puede concluir, entonces, que los estudiantes de ADE cuentan con un mayor conjunto de *competencias socio-emocionales* diferenciadoras, mientras que los de Empresariales destacan por su alto grado de inestabilidad emocional conducido por la variable *neuroticismo*.

DISCUSIÓN O CONCLUSIONES

El análisis estadístico desarrollado en este trabajo permite concluir que las puntuaciones obtenidas en las pruebas TMMS-24, EQ-i y NEO como criterio para evaluar competencias socio-emocionales y personales, señalan diferencias estadísticamente significativas en competencias que permitirán a los estudiantes de ambas especialidades (Empresariales y ADE) medir su grado de adecuación al perfil requerido para su futuro desempeño laboral.

Concretamente, el análisis discriminante realizado muestra cómo los estudiantes de Administración y Dirección de Empresas reúnen un perfil general de competencias socio-emocionales mayor que los estudiantes de Empresariales, quienes únicamente se sitúan por encima en un rasgo considerado relativamente estable y que define una parte de la personalidad que puede con-

**LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.
PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES.**

llevar en caso extremo a la inestabilidad emocional, cierta inseguridad, ansiedad, así como a un estado continuo de preocupación y tensión.

De esta forma, el perfil del estudiante universitario que centra su futuro profesional en el campo de la Administración y Dirección de Empresas, parece caracterizarse como buen conocedor de sus emociones, lo que le permite evaluar habilidades de autoconciencia emocional, asertividad e independencia, así como comunicar de forma efectiva sus necesidades a los demás. Capacidades como la de trabajar bien bajo presión, tolerar el estrés y controlar sus impulsos, le ayudan a planificar cuidadosamente sus acciones y ser persistente en sus metas. Ser responsable, de propósitos claros, optimista, energético y auto-motivado son algunas habilidades que destacan dentro del perfil de competencias socio-emocionales que define a este tipo de estudiantes. Las puntuaciones obtenidas, por lo tanto, lo autodefine como efectivo emocional y socialmente, comportándose y manejando su vida de un modo emocionalmente inteligente. Mientras que el perfil del estudiante universitario en Empresariales parece estar caracterizado por una mayor inestabilidad a la hora de enfrentarse a situaciones de estrés, puesto que tiende a experimentar afectos negativos como ansiedad, miedo o vergüenza.

Se defiende así, más que una trayectoria vertical del estudiante, una figura del profesional con movilidad horizontal, cuya obligada polivalencia le hace iniciar y finalizar numerosos proyectos e integrarse en diferentes equipos de trabajo y organizaciones a lo largo de la vida laboral (Boltanski y Chiapello, 2002). Y es que a los trabajadores se les demanda una serie de competencias que le permitan participar y cooperar de forma activa como condición necesaria para alcanzar los objetivos productivos de su organización. En este sentido, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2001) nos recuerda que los cambios empresariales dinamizarán cambios en las necesidades formativas y en el desarrollo de competencias que los estudiantes deben aceptar y solventar de forma flexible y eficiente.

Dado que una organización que desee ser eficaz necesitará tener en su seno sujetos competentes, la gestión de los recursos humanos se orienta hacia un enfoque de competencias cuyo principal objetivo sea la identificación de comportamientos sociales, emocionales y personales directamente relacionados con un buen desempeño laboral. Si tomamos como referencia las competencias consideradas causales del buen desempeño laboral por diferentes autores (Levy-Levoyer, 1997; Le Boterf, 2001; entre otros), así como organizaciones empresariales como la *American Society for Training & Development* o, en nuestro país, el Centro de Excelencia en Competencias de Alta Dirección del Instituto Superior de Estudios de la Empresa (IESE), consideramos que éstas guardan una estrecha relación con las competencias emocionales y, más concretamente, con aquellas de carácter social descritas por Goleman (1995, 1998).

Y es que las empresas son conscientes de que los titulados universitarios aportan un alto nivel de conocimientos teóricos y académicos (Lertxundi et al., 2004; Mora, 2000) pero, al mismo tiempo, son conscientes que ante un entorno turbulento, cada vez es más preciso un variado surtido de competencias que permitan a dichos titulados adaptarse a las necesidades del mercado a través de sus habilidades personales. La mayor parte de los empresarios opinan que los universitarios deberían aportar un sólido bagaje técnico y tener cualidades empresariales (Michavila y Calvo, 2000), siendo algunos de los aspectos básicos que deberían poseer la capacidad de comprensión, redacción, pensamiento crítico o resolución de problemas reales (Mora y García, 2004). Además, en general, los actuales planes de estudios, no incluyen el fomento y desarrollo de habilidades transversales personales y de interrelación que, por otra parte, son importantes, cuando no básicas, para una correcta actividad laboral (Barbosa et al., 2004).

De ahí que nuestra sociedad que está en continua transformación demande una adaptación de la universidad y, al mismo tiempo, una adecuación de la formación universitaria a las expectativas de la demanda social y el mercado laboral. En este sentido se pronuncia Amador (1996) cuando afir-



PSICOLOGÍA POSITIVA Y SUS DIFICULTADES

ma que en el binomio formación-empleo se debe dar una correspondencia entre la formación que requiere un puesto de trabajo y la formación que debe aportar un centro universitario, además, el marco curricular de cada titulación debe tener en cuenta el perfil profesional que pretende cada nivel formativo.

Como se señalaba en las páginas precedentes, la enorme variedad de titulaciones universitarias convierte en inadecuada la tendencia a utilizar medias que distorsionan los resultados obtenidos al ocultar particularidades propias de la carrera. En otras palabras, se defiende un análisis de las competencias exclusivamente por titulaciones, pues, como se ha demostrado aquí, tanto su utilidad como su ajuste varían incluso según analicemos una especialidad u otra. Asimismo, el estudio de las competencias socio-emocionales y personales que deben ser atendidas por el sistema educativo, ha de realizarse a partir de los puestos de trabajo y el nivel universitario de quien lo ocupa, es decir, de los estudios y puestos profesionales tanto de grado medio como superior (García e Ibáñez, 2006).

Esto conduce a la conversión del sujeto en un factor productivo de la estructura organizacional que debe adaptar los comportamientos derivados de sus rasgos de personalidad, emociones y pensamientos, a los comportamientos estándar demandados, desarrollados y evaluados por la ocupación donde desee insertarte laboralmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador, F. (1996). *Análisis de la formación universitaria en las Ciencias del Deporte. Su adecuación a los perfiles profesionales*. Disponible en <http://www.iusport.es/OPINIO N/amador98.htm>.
- Barbosa, J., Fonrodona, G. y Guiteras, J. (2004). *Desarrollo de actividades de habilidades transversales de comunicación*. Actas del XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Barcelona, Julio 2004.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Blanco, A. (2005). Valoración crítica de la inteligencia emocional. *Dirigir Personas*, 35, 26-33.
- Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El Nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bowles, S. y Ginstis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- Carson, J. (2001). Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the Case of IQ. En Rychen y Salganik (Eds.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Nueva York: Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York, England: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape, Inc.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García, I. e Ibáñez, M. (2004). *Inserción laboral de los titulados de la Universidad de Oviedo*. Oviedo, Ediuno.
- García, I. e Ibáñez, M. (2006). Competencias para el empleo. Demandas de las empresas y medición de los desajustes. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 139-168.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.



**LA DIMENSIÓN SOCIO-EMOCIONAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.
PERFIL DIFERENCIAL DEL DIPLOMADO Y LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICO-EMPRESARIALES.**

- Lertxundi, A., Mendizabal, A. y Olasolo, A. (2004). *Nuevas necesidades en las prácticas en el actual entorno de educación y formación profesional*. Proceedings XVII Congreso Anual y XIV Congreso Hispano-Francés de AEDEM, Orense.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mestre, J. M., Guil, M. R., Carreras, M. R. y Braza, P. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(3).
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Michavila, F. y Calvo, B. (2000). *La Universidad española hacia Europa*. Fundación Alfonso Martín Escudero, Madrid.
- Mora, J. G. (2000). La Universidad: Una empresa al servicio de la sociedad del conocimiento. *Cuadernos de Educación Superior*. Disponible en www.depcuadernos.net
- Mora, J. G. y García, A. (2004). *University to work transition among young Spanish higher education graduates: Analytical approaches and results*. Jornada Internacional La transición al trabajo de los jóvenes graduados europeos, Valencia 13 de mayo de 2004. Actas.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Teichler, U. (1999). Research on the relationship between higher education and the work: Past achievement, problems and new challenges, *Higher Education*, 38, 169-1190.
- Teichler, U. (2000). New perspectives of the relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6(2), 79-92.
- Whetten, D. A. y Cameron, K. S. (1991). *Developing management skills*. Nueva York: Harper Collins.

Fecha de recepción: 8 febrero 2010

Fecha de admisión: 19 marzo 2010