



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Competencias socio-emocionales  
en la inserción laboral  
del egresado universitario

M<sup>a</sup> Pilar Cantero Vicente



Tesis

**Doctorales**

[www.eltallerdigital.com](http://www.eltallerdigital.com)

UNIVERSIDAD de ALICANTE

TESIS DOCTORAL  
M<sup>o</sup> Pilar Cantero Vicente

# Competencias socio-emocionales en la inserción laboral del egresado universitario

Dpto. Psicología Evolutiva y Didáctica



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

2012





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica  
Facultad de Educación

Competencias socio - emocionales  
en la inserción laboral  
del egresado universitario

Universitat d'Alacant  
Tesis Doctoral  
Universidad de Alicante

Presentada por:  
M<sup>o</sup> Pilar Cantero Vicente

Dirigida por:  
Dr. D. Juan Luis Castejón Costa

Alicante, Julio de 2012



Este trabajo ha sido posible gracias al proyecto “*Competencias intelectuales, personales y socioemocionales en la inserción laboral de los egresados universitarios*” (referencia PSI2009-12696), subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Programa de Promoción General del Conocimiento, y dirigido por Dr. Juan Luis Castejón Costa, a cargo del cual he estado durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral.

Agradezco al Ministerio de Educación y Ciencia por hacerme beneficiaria de una beca de colaboración en el Dpto. de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica; así como a la Universidad de Alicante por la aprobación de una ayuda puente perteneciente al programa *Plan de Iniciación a la Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación* (referencia BII2007-48470116), que me fue concedida para finalizar mis estudios de licenciatura e iniciar mis primeros pasos en investigación.

Agradezco también la posterior adjudicación de una beca para la *Formación de Personal Investigador* por resolución de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana; y una beca del Programa Nacional de *Formación de Profesorado Universitario* (referencia AP2007/03095), por resolución del Ministerio de Ciencia e Innovación. Ambas ayudas de carácter pre-doctoral y adscritas al Dpto. de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante.

De igual forma, mi gratificación al Dr. Juan Luis Castejón por hacerme partícipe, durante mi estancia en el Dpto. de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante, en el proyecto de I+D “*Integración de las inteligencias académica, emocional, social y práctica. Identificación de competencias socio-emocionales y diseño de programas educativos en el Espacio Europeo de Educación Superior*” (referencia SEJ2005-02741/EDUC), subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Y por permitirme colaborar con el grupo de investigación “*Habilidades, Competencias e Instrucción*”, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad de Alicante.

Finalmente, agradecer la concesión de una estancia breve de 4 meses de duración dentro del programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario, en el Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio de la Universidad Politécnica de Valencia, a cargo del Dr. José Miguel Carot Sierra.





A mis padres, Francisco y María,  
que me enseñaron el valor del  
trabajo y del esfuerzo.

A mi hermana, Soraya, por  
contagiarme de su alegría en los  
duros momentos.

Y a ti, Valeriano, el alma de este  
trabajo y de mi vida.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





## *Agradecimientos*

*“Si yo pudiera enumerar cuánto debo a mis grandes antecesores y contemporáneos, no me quedaría mucho en propiedad”*

Johann W. Goethe

Es en este momento, en esta primera página, que es en realidad la última que escribo, cuando me doy cuenta de lo difícil que resulta expresar en unas líneas la gratitud que siento hacia las personas que han hecho de ellas una realidad.

Es en este instante cuando, más allá de los resultados y de las conclusiones que de este trabajo puedan extraerse, encuentro la posibilidad de reflejar mi agradecimiento a todas las personas que con su apoyo, confianza y paciencia han permitido que se pudiera llevar a cabo.

Es precisamente desde aquí, al final de esa etapa, donde me corresponde en primer lugar, y no podría ser de otra manera, agradecer al profesor D. Juan Luis Castejón, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación y director de esta tesis, por darme la oportunidad de trabajar junto a él e iniciarme en esta profesión. Porque desde el primer momento confió en este proyecto, poniendo su sabiduría y experiencia a entera disposición. Gracias por su cercanía y amabilidad, por su exigencia y meticulosidad; porque a pesar del duro trabajo del día a día siempre ha encontrado momentos para guiarme en este arduo camino.

Gracias a los que me han acompañado a lo largo de estos años.  
A Valeriano, mi esposo, que ha sabido llevar con mucha paciencia las interminables horas delante del ordenador.

Gracias a mis padres y a mi hermana, por enseñarme las ganas de luchar por lo que se quiere, apoyándome en toda y cada una de mis decisiones. A mis abuelas, por su valía e incondicional cariño.

A mis abuelos, Juan y Pedro, por su recuerdo siempre presente.

Gracias a cada uno de los participantes en el proyecto, al grupo de investigación y equipo docente que autorizó la realización de este estudio, poniendo a disposición todos los medios a su alcance para poder realizar las pruebas adecuadamente; a su alumnado, por colaborar con buen ánimo en su cumplimentación.

Gracias a mis amigos por enseñarme la importancia de su estar, y entenderme ni cuando yo misma creía que podía.

A todos, mi más sincero agradecimiento.



# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	13
<b>1. MARCO TEÓRICO</b> .....	21
1.1. Introducción.....	23
1.2. La Inteligencia.....	31
1.3. La Inteligencia Emocional.....	35
1.3.1. Origen.....	36
1.3.2. Conceptualización.....	40
1.3.3. Modelos teóricos.....	42
1.3.3.1. Modelo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997).....	44
1.3.3.2. Modelo mixto.....	49
1.3.3.2.1. Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997, 2000).....	49
1.3.3.2.2. Modelo de competencia de Goleman (1999, 2001).....	53
1.3.4. Medidas de evaluación.....	59
1.3.4.1. Medidas basadas en escalas y autoinformes.....	62
1.3.4.1.1. Desde el modelo cognitivo.....	63
1.3.4.1.2. Desde el modelo mixto.....	65
1.3.4.2. Medidas de habilidad o ejecución.....	71
1.3.4.2.1. Multifactor Emotional Intelligence (MEIS).....	72
1.3.4.2.2. Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).....	73
1.3.5. Relación de la inteligencia emocional con el mundo laboral.....	77
1.4. El marco de las Competencias.....	81
1.4.1. Origen.....	83
1.4.2. Conceptualización.....	85

1.4.3. Tipos y clasificaciones de competencias.....	95
1.4.3.1. Según el Proyecto DeSeCo.....	95
1.4.3.2. Según el CINTERFOR y el INTECAP.....	96
1.4.3.3. Según el Proyecto Tuning.....	97
1.4.3.4. Según el SCANS.....	99
1.4.3.5. Según Goleman y Boyatzis.....	100
1.4.4. Competencias socio-emocionales.....	103
1.4.5. Competencias socio-emocionales, desempeño laboral y empleabilidad.....	105
1.4.6. Identificación y validación de las competencias profesionales.....	109
1.4.7. Perfil profesional del egresado.....	115
1.4.8. Competencias genéricas del egresado universitario (EEES).....	117
1.4.8.1. Antecedentes.....	117
1.4.8.2. Propuestas de competencias genéricas.....	120
1.4.8.3. Inclusión de las competencias genéricas en el currículum universitario.....	130
1.4.9. Competencias profesionales.....	132
1.5. Educación Superior e Inserción laboral.....	139
1.5.1. Transición de los titulados universitarios al Mercado laboral.....	140
1.5.2. Análisis del mercado laboral actual.....	144
1.5.3. Seguimiento de egresados.....	147
1.5.3.1. El nuevo contexto de la Educación Superior.....	148
1.5.3.2. Importancia en las decisiones estratégicas de la universidad.....	152
1.5.3.3. Beneficios que aporta el seguimiento de egresados.....	153
1.5.3.4. Proyectos de investigación.....	155
1.5.3.4.1. CHEERS.....	156
1.5.3.4.2. REFLEX.....	157
1.5.3.4.3. PROFLEX.....	159
1.5.4. El reto de los Observatorios Laborales.....	160
1.5.5. Una aproximación al término “satisfacción laboral”.....	162
1.5.6. Indicadores del éxito o logro profesional y/o laboral del egresado.....	164

1.5.6.1.	Mediciones objetivas en la fase de transición entre el periodo de estudio y el empleo.....	168
1.5.6.2.	Mediciones objetivas del éxito profesional.....	169
1.5.6.3.	Mediciones subjetivas del éxito profesional y para la situación profesional.....	169
1.5.6.4.	Valoración de la relación entre estudio y profesión.....	170
1.5.7.	Empleabilidad: interfases con la academia.....	170
1.5.8.	Perspectiva de los empleadores.....	175
<b>2. ESTUDIO EMPÍRICO.....</b>		<b>179</b>
2.1.	Objetivos.....	181
2.2.	Método.....	185
2.2.1.	Participantes.....	185
2.2.2.	Variables e instrumentos.....	191
2.2.3.	Procedimiento.....	200
2.2.4.	Diseño y análisis de datos.....	207
2.3.	Resultados.....	211
2.3.1.	Análisis descriptivos y diferenciales.....	211
2.3.2.	Análisis correlacionales.....	230
2.3.3.	Análisis de regresión logística binaria.....	241
2.3.4.	Análisis de regresión múltiple paso a paso.....	250
2.4.	Discusión.....	261
2.5.	Conclusiones.....	293
<b>3. REFERENCIAS.....</b>		<b>303</b>
<b>4. ANEXOS.....</b>		<b>355</b>
<b>BLOQUE I. Instrumentos para la recogida de datos.....</b>		<b>355</b>
<i>Anexo 1. Cuestionario sobre inserción laboral.....</i>		<i>357</i>

<i>Anexo 2.</i>	Presentación del estudio.....	361
<i>Anexo 3.</i>	Ficha de datos personales y académicos.....	365
<i>Anexo 4.</i>	Documento enviado a los participantes vía e-mail.....	369
<i>Anexo 5.</i>	Recordatorio para la cumplimentación del cuestionario.....	373
<i>Anexo 6.</i>	Indicaciones para la cumplimentación del cuestionario.....	377
<b>BLOQUE II.</b>	Resultados complementarios de los análisis estadísticos.....	381
<i>Anexo 7.</i>	Histogramas.....	383
<i>Anexo 8.</i>	Pruebas <i>t</i> de comparación de medias.....	405
<i>Anexo 9.</i>	Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov.....	413
<i>Anexo 10.</i>	Diagnóstico por casos para la variable dependiente logro profesional.....	417
<i>Anexo 11.</i>	Estadístico sobre los residuos.....	423
<i>Anexo 12.</i>	Análisis de regresión múltiple paso a paso para la variable dependiente logro profesional.....	427




# PRESENTACIÓN



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante







Hoy en día, las universidades deben analizar minuciosamente la inserción de los egresados en el mercado laboral para mejorar su oferta de enseñanza y formación. Las condiciones económicas fundamentales han cambiado radicalmente, y los esquemas de organización laboral exigen la existencia de un enlace más sólido entre las habilidades formativas y profesionales. Esto requiere no sólo de cooperación en el área de educación universitaria, también indica el papel que las universidades deben jugar como impulsoras de la innovación y del desarrollo tecnológico. Ahora, las universidades necesitan asegurar capacidades y competencias profesionales que no terminen con la obtención de un título, sino que tomen también en cuenta la necesidad del aprendizaje permanente.

Los últimos años han indicado que existen tres tendencias principales que afectan a los requisitos exigidos a los empleados altamente calificados (Red Graduados, 2006).

La primera es la necesidad de estar cada vez mejor educados y capacitados socio-emocionalmente, un factor que muchos consideran el impulsor clave del crecimiento económico global y cuyo estudio guiará el eje principal de la presente investigación.

La segunda tendencia se relaciona con la sociedad de la información, que fue ideada no sólo para reconocer el alcance cada vez mayor de la tecnología avanzada y los sectores con un alto nivel de conocimientos en la economía, sino también destaca que la organización laboral está cambiando como consecuencia de la creciente importancia de los conocimientos.

La tercera tendencia consiste en los cambios continuos en el mercado laboral. El término mercado laboral transitorio indica la tendencia de la sociedad moderna de desdibujar los límites entre el trabajo, el tiempo libre y la educación. Esto ha generado una mayor movilidad y flexibilidad. Las trayectorias profesionales de la vida y del trabajo ya no son estandarizadas y, como resultado, la empleabilidad se ha convertido en un tema clave.

Los grupos de interés de la universidad, la educación superior, la formación vocacional y el mercado laboral tienen una necesidad vital de la documentación apropiada para evaluar el escenario cambiante, sobre todo en el área de la inserción al mercado laboral de los recién egresados. El periodo de transición entre la universidad y el empleo es reconocido como crucial para el futuro desarrollo profesional.

En los últimos años, las universidades e instituciones de educación superior en todo el mundo han empezado a enfocarse en el aseguramiento de calidad para satisfacer las necesidades, tanto de sus estudiantes como de la sociedad, con respecto al mercado laboral (Argüello, Blotta, Corengia y Pita, 2004). Por lo tanto, el conocimiento bien establecido de las fuerzas y las debilidades de sus programas de estudio es esencial para la gestión de la calidad. Al mismo tiempo, se exige cada vez más a las instituciones de educación superior que se responsabilicen de su trabajo. Por consiguiente, se mide el éxito de las universidades basado principalmente en el resultado de sus estudiantes con respecto a su situación laboral y su compromiso social (Allen, Ramaekers y Van der Velden, 2003; Cabrera, Weerts y Zulick, 2003; Jaramillo, Giraldo y Ortiz, 2006; Teichler, 2003).

Los estudios de seguimiento a egresados constituyen una manera de realizar esta medición, de ahí que nuestro estudio se base en la recopilación de información sobre el desarrollo profesional, personal y social del

egresado universitario, centrándonos principalmente en la influencia que las competencias de carácter socio-emocional muestran a la hora de acceder al mercado laboral.

Este trabajo presenta una investigación acerca de las variables socio-emocionales intervinientes en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario, y su influencia en la inserción laboral del egresado, ofreciendo igualmente, de una forma más o menos resumida, el estado actual de la cuestión en base a la literatura revisada. El principal objetivo del trabajo se centra en establecer la relación entre los aspectos personales (vinculados a competencias socio-emocionales) y los conocimientos técnicos (evidenciados en el rendimiento académico) con el desempeño profesional y, en particular, con la inserción laboral de los estudiantes universitarios; con la finalidad añadida de establecer relaciones entre los perfiles de competencias socio-emocionales en estudiantes de diferentes ámbitos académico-profesionales; y, de esta forma, derivar implicaciones para la incorporación de las competencias clave identificadas, dentro de los planes y programas educativos de la enseñanza universitaria, enmarcados desde el EEES.

Muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura, sobre todo en este último siglo, en relación a la inteligencia; no obstante, parece necesario llevar a cabo una delimitación entre la inteligencia académica (Sternberg, 2003; Sternberg, Castejón, Prieto y Grigorenko, 2001) y la denominada inteligencia no-académica (Bowman, Markham y Roberts, 2001; Matthews, Zeider y Roberts, 2003; Sternberg, Forstythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook y Grigorenko 2000; Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001), dentro de la que la inteligencia emocional ocupa un lugar muy importante (Matthew, Zeidner y Roberts,

2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004). Puesto que la determinación de la inserción laboral parecer tener un marcado carácter multicausal, y actualmente podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la inteligencia hasta ahora no tenida en cuenta –nos referimos al mundo de las competencias emocionales, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva–, hemos estructurado esta revisión teórica en tres partes:

En el primer bloque, nos proponemos realizar una revisión de la literatura científica existente –tanto en el ámbito nacional como internacional– del estudio de la inteligencia emocional, haciendo referencia a los orígenes de dicho constructo y a las distintas épocas en su estudio; a continuación, se mencionan los principales modelos teóricos divulgados hasta la actualidad, así como sus diversas formas de evaluación y/o medición; para concluir con un análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el mundo laboral.

En el segundo bloque, analizamos el concepto de competencia con el objetivo no de realizar una revisión exhaustiva sobre sus diferentes concepciones, sino más bien definir bajo qué formulación o conceptualización desarrollaremos nuestro trabajo; para ello se describirán los diferentes tipos de competencias y las clasificaciones establecidas, su identificación y validación en el ámbito profesional, así como una descripción de las competencias genéricas que actualmente se le piden al egresado universitario. Se trata de identificar las diferentes competencias profesionales demandadas en cada uno de los ámbitos de estudio, lo que requiere una delimitación de los conceptos de inteligencia emocional y competencia, dada la diversidad de definiciones teóricas y operativas existentes, con el objetivo de establecer de forma empírica la existencia de aspectos comunes o la especificidad de cada uno de estos constructos.

Finalizaremos nuestra revisión teórica con el último y tercer bloque donde efectuaremos una revisión conceptual del proceso seguido para acceder al mercado profesional o laboral, así como de los principales trabajos que han abordado la relación o capacidad predictiva de los constructos señalados sobre el acceso al mercado laboral del egresado universitario. De este modo, pretendemos constatar el papel más o menos importante de cada una de estas variables en el proceso de inserción laboral del estudiante universitario y, por tanto, justificar de algún modo su presencia en la propuesta final. Sin embargo, la propuesta de una investigación siempre debe apoyarse en un marco teórico concreto o, por lo menos, fundamentarse en modelos ya contrastados. Es por esto que, en esta revisión de la literatura, se incluyen planteamientos de diversos proyectos afianzados científicamente en los que apoyar las relaciones establecidas en nuestro estudio -tales como los proyectos *Cheers*, *Reflex* o *Proflex* entre otros-.

Posteriormente, planteamos el estudio empírico propiamente dicho. Inicialmente se propone un *Objetivo general* de trabajo -conformado por diversos objetivos específicos-. A continuación, describiremos el *Método* empleado en la misma, contemplando el número y las características de los *Participantes*, las *VARIABLES* e *Instrumentos* empleados, el *Procedimiento* seguido para la recogida de datos, y el *Diseño* y los *Análisis estadísticos* empleados. En este sentido, realizamos en primer lugar diferentes análisis de tipo descriptivo que nos ayudarán a comprender, en mayor medida, las características de la muestra, así como establecer brevemente el perfil cognitivo-motivacional de los sujetos que la componen. A continuación, ya dentro del ámbito inferencial, trataremos de comprobar en qué medida las variables consideradas en el trabajo se relacionan entre sí y con respecto al rendimiento académico final de los estudiantes. Posteriormente, a partir



de estos diseños correlacionales básicos, nos planteamos si el conjunto de variables socio-emocionales y personales presentadas pueden predecir, tanto independientemente como recogidas dentro de una secuencia lineal, la inserción laboral de los egresados, así como su logro o satisfacción profesional general. Para ello, utilizaremos la técnica de análisis de regresión logística binaria y regresión paso a paso.

A continuación, reflejaremos los *Resultados* obtenidos en función de los diferentes análisis realizados, los cuales comentaremos y analizaremos, posteriormente, en la *Discusión* que realizamos en base a las hipótesis planteadas inicialmente. Finalmente, trataremos de extraer las principales *Conclusiones* que, a la luz de los resultados obtenidos, se derivan de nuestro trabajo. En este sentido, comentaremos una serie de propuestas que, desde un punto de vista tanto teórico como práctico, pueden ser de utilidad para el desarrollo de competencias socio-emocionales ligadas a campos profesionales y, en definitiva, para la mejora del proceso de inserción laboral del egresado universitario. Estas aportaciones se sitúan, fundamentalmente, en el plano de la incorporación de este tipo de competencias genéricas en los programas universitarios encaminados a un apropiado ingreso del estudiante universitario dentro del mercado de trabajo correspondiente.

En último término, presentamos dos bloques de *Anexos* que pretenden recoger información adicional para la comprensión y seguimiento del trabajo: por un lado, el primero de ellos recoge el conjunto de instrumentos de evaluación utilizados en el estudio mientras que, el segundo, aporta datos y tablas complementarias de los resultados proporcionados por los diferentes análisis estadísticos empleados.

# 1. MARCO TEÓRICO



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante







## 1.1. Introducción

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el papel que tienen las competencias intelectuales, personales y socio-emocionales en la predicción/explicación de la inserción laboral de los egresados universitarios. Con la finalidad añadida de establecer implicaciones claras para la inclusión de este tipo de competencias socio-emocionales en el curriculum académico universitario (Ayers y Stone, 1999; Fallows y Steven, 2000; Hettich, 2000; Jaeger, 2003).

La inteligencia académica aparece tradicionalmente relacionada con la inteligencia general o analítica definida en términos psicométricos como CI (Sternberg, 2003; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko, 2001; Sternberg, Prieto y Castejón, 2000). La inteligencia social, por otra parte, es un constructo amplio cuyos límites son más difíciles de establecer y que en la literatura científica aparece ligada, unas veces a la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 1998), otras a la inteligencia práctica (Hendlund y Sternberg, 2000). Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran a su vez dos concepciones diferentes (Bar-On, 2000; Mayer, Roberts y Barsade, 2008). 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); y otra conceptualización más

restrictiva, en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

A pesar de la importancia que se ha atribuido a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia social y emocional en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Coté y Miners, 2006; Dulewicz, Higgs y Slaski, 2003; Lopes et al., 2006; Pérez y Castejón, 2007), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de estas variables (Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004). Asimismo, es necesario establecer la contribución de estos factores a la inserción laboral de los egresados universitarios en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad, las variables intelectuales y los conocimientos técnicos (Davies, Stankov y Roberts, 1998; Sternberg, 2003). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general, de la personalidad y de los conocimientos técnicos adquiridos (Amelang y Steinmayer, 2006; Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Brackett y Mayer, 2003; Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Según Ariza (2000) “la empleabilidad está condicionada por la interacción de dos variables que actúan de elementos propulsores del proceso. Por un lado, la propia situación del mercado laboral. Por otro, el ajuste de las competencias del candidato a las demandas de éste”.

Autores como Planas et al. (2000) plantean la hipótesis de que la cualificación formal de los individuos es menos importante, porque es una condición común a una gran masa, siendo lo que aumenta las oportunidades

laborales un grupo de competencias actitudinales y habilidades sociales ante el trabajo (Mora, 1997) y la formación complementaria. En esta línea, García-Aracil y Van der Velden (2008) señalan que los estudiantes graduados con mayores competencias profesionales consiguen mayores ingresos económicos y muestran mayor satisfacción laboral.

En el mundo laboral las capacidades cognitivas son muy importantes, sobre todo cuando el trabajo es más complejo (Gottfredson, 2003), pero se considera que las competencias socio-emocionales son críticas para el desempeño efectivo de la mayoría de los trabajos (Ariza, 2001; Cherniss, 2000), así como para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací y Moriano, 2003; Palací y Topa, 2002).

Las competencias socio-emocionales son muy valoradas en el mercado laboral. La mayoría de los trabajos exigen no sólo conocimientos y competencias técnicas, sino además un cierto nivel de competencias sociales y emocionales (Repetto y Pérez-González, 2007). Incluso, como señala Cherniss (2000), gran parte de la inversión que hace la industria americana en formación está destinada a la formación en capacidades sociales y emocionales.

Desde nuestra propia investigación podemos señalar que, en el estudio de los componentes concretos de la inteligencia social y emocional relacionados con cada dominio o campo profesional, hemos establecido un perfil de competencias socio-emocionales para cada campo científico-profesional y analizado las diferencias o semejanzas entre unos y otros perfiles, encontrando que existen diferencias entre grupos de estudiantes universitarios pertenecientes a diversos ámbitos científico-profesionales en las puntuaciones obtenidas en diferentes aspectos de la inteligencia

emocional (Cantero, Miñano y Gilar, 2008; Cantero, Pérez y Pérez, 2008; Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional y social, una vez relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000). En especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). Además, la mayor parte de las competencias profesionales identificadas como competencias clave para el desempeño profesional constituyen o están muy cercanas a los aspectos estudiados dentro de la inteligencia emocional. En una encuesta nacional a empleadores americanos, se encontró que seis de las siete competencias consideradas clave para el éxito profesional forman parte de la inteligencia emocional (Ayers y Stone, 1999; Goleman, 1998); a pesar de lo cual estas competencias no están incorporadas en la mayor parte de los programas universitarios (Boyatzis et al., 1995; Echeverría, 2002). Aunque el desempeño profesional no parece que sea predicho o explicado únicamente por estas competencias (Schmidt y Hunter, 1998) las competencias socio-emocionales también parecen tener un poder explicativo más allá de otras variables (Caruso y Wolfe, 2001; Goleman, 1998, 2001). Estas competencias tienen también su efecto sobre otros aspectos importantes de la carrera profesional como la inserción laboral o la empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Fallows y Steven, 2000; y particularmente, Hettich, 2000).

En el ámbito académico, de la enseñanza superior universitaria, se están desarrollando varias líneas de trabajo orientadas a la formación basada en competencias. La implementación de la Declaración de Bolonia de 1999, sobre el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, ha



llevado a propuestas concretas de diseño y desarrollo de programas educativos y currículo universitarios basados en competencias, tales como las del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) en el que se establecen una serie de competencias genéricas, la mayor parte de las cuales coinciden con las competencias socio-emocionales estudiadas bajo las denominaciones de inteligencia emocional y social. Tal y como se concluye en el proyecto, quedan sin embargo, cuestiones abiertas acerca de “si estas competencias son comunes o específicas, cómo identificarlas, cómo incorporarlas a los currículo universitarios o cómo desarrollarlas en los estudios de Grado” (Tuning Project, Preliminary Report Conference, p. 40; Bruselas, 31 Mayo 2002). Para trasladar estos resultados a los programas de formación, una de las propuestas planteadas por las empresas es estructurar mejor los programas de prácticas en empresas (Repetto y Pérez-González, 2007), con objetivos claros y compartidos, al tiempo que potenciar la formación específica en competencias y habilidades profesionales desde las asignaturas curriculares. Como señala Campos (2008), las empresas necesitan a profesionales altamente cualificados y formados en todos los ámbitos del individuo, y la universidad debe ser capaz de dar respuesta a esa necesidad.

Se trataría, por tanto, de avanzar con nuevas propuestas para la integración y desarrollo de estas competencias en los currículo de la educación superior, como las recogidas en el libro editado por Fallows y Steven (2000), y otras orientaciones surgidas en Estados Unidos y Canadá contenidas en Boyatzis, Cowen y Kolb (1995), y Boyatzis, Wheeler y Wright (2001). Existen, además, planes de estudio y currículos universitarios en los que se están implementando dichas competencias, como es el caso de varias universidades australianas (Nunan, George y McCausland, 2000), la

Harvard Business School de la Universidad de Harvard (Jaeger, 2003; Prahalad y Hamel, 1990) en EEUU, o la Sheffield Hallam University en Inglaterra, por citar algunas de ellas.

Para responder a las cuestiones planteadas se requiere una metodología avanzada que emplee procedimientos de análisis de datos, tales como el análisis factorial confirmatorio; el análisis de regresión jerárquica para controlar el efecto de variables asociadas tradicionalmente con el desempeño profesional, y poder probar así la contribución específica de los factores estudiados a la predicción/explicación de la inserción laboral; las técnicas de estructuras de covarianza para establecer las posibles relaciones causales, incluidas las recíprocas, entre las diferentes variables observadas o factores latentes (MacCallum y Austin, 2000); y las técnicas de análisis y comparación de perfiles, entre otras (Carroll y Field, 1974; Culpepper, 2008). Se trata por tanto de examinar la existencia de patrones complejos de relaciones entre variables y de estas con indicadores o criterios externos. Entre estos criterios externos están los indicadores y métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios (Albert, 2008; Vidal-García, 2003).

El presente trabajo se enmarca en una línea amplia de investigación que están realizando diversos grupos de trabajo, tanto de ámbito nacional como internacional, sobre los temas reseñados. En nuestro país destaca el grupo formado por investigadores de las universidades de Málaga, Cádiz y la UNED, del que forman parte, entre otros, los doctores Extremera, Fernández-Berrocal y Mestre, que trabaja activamente en el tema de la evaluación de la inteligencia emocional y la identificación de competencias socio-emocionales. Este grupo mantiene conexiones con otros grupos internacionales, como el coordinado por el profesor Peter Salovey en Yale,

y con el equipo de los profesores Petrides y Furnham del Reino Unido. Por otra parte, el estudio de las competencias socio-emocionales en el ámbito universitario está siendo abordado por M. García y otros, desde el ámbito de la psicología de las organizaciones. La Universidad Carlos III, a través de su Servicio de Orientación y Planificación Profesional, ha llevado a cabo un estudio sobre la “Identificación de los Valores y Competencias demandados en el Mercado Profesional a Titulados Universitarios”, cuyo objetivo es la identificación de aquellas competencias y valores que serán demandados en un recién egresado por las organizaciones, en los próximos 5 años. Universia y Accenture han llevado a cabo el estudio “Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa”, señalando que en el entorno económico y laboral actual, la valoración de las denominadas “competencias profesionales”, entendidas como conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a la formación técnica, se están convirtiendo en un factor determinante de los procesos de selección de las empresas. Bancaja y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), lleva a cabo el Proyecto Capital Humano cuyo objetivo es hacer más fluidas y armónicas las relaciones entre el capital humano y las necesidades de empleo del tejido empresarial (García-Montalvo, Peiró y Soro, 2002).

Fuera de nuestro país, son muy numerosos los grupos de trabajo sobre el tema. En el ámbito de estudio de la inteligencia emocional son de destacar el grupo de la Universidad de Yale -liderado por el profesor Salovey-, y el grupo de Goleman, Boyatzis, Cherniss y el Hay Group de Boston -ambos en EEUU-. El grupo de Petrides y Furnham en el Reino Unido, interesado en desarrollar nuevas medidas de este tipo de inteligencia. El grupo dirigido por Bar-On en Israel, encargado de la validación internacional de su prueba. Las investigaciones realizadas por Davies, Stankov y Roberts en

Australia sobre la validez de constructo y predictiva de las pruebas de inteligencia emocional. Por otra parte, el estudio sobre la identificación de las competencias socio-emocionales en el ámbito universitario se ha abordado por el grupo de investigación coordinado por la profesora Julia González de la Universidad de Deusto y el profesor Robert Wagenaar de la Universidad de Groningen, Holanda, en el que han participado más de 100 universidades europeas. Mientras que el estudio sobre la incorporación de este tipo de competencias en los programas universitarios ha sido abordado, principalmente, en Inglaterra por Fallows y Stevens, en EEUU por Boyatzis y en Australia por Nunan. Dentro del 6<sup>o</sup> Programa Marco de la Unión Europea se encuentra el proyecto “El Profesional flexible en la sociedad del conocimiento: nuevas exigencias en la formación superior en Europa” (REFLEX) en el que han participado numerosos países. El proyecto REFLEX trata de responder a tres cuestiones generales: qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarlas en la sociedad del conocimiento; qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias y cuál es el grado de consecución de las expectativas de los graduados con sus trabajos y de qué forma pueden resolverse los desajustes entre sus expectativas y las características de su trabajo.

Con el desarrollo de esta tesis se pretende, además, establecer en qué medida factores relativos a las características intelectuales, personales, socio-emocionales y conocimientos técnicos de los egresados universitarios, contribuyen a mejorar o están relacionados con la inserción laboral y el desempeño profesional.

## 1.2. La inteligencia

El objetivo de este epígrafe no es tanto realizar una revisión exhaustiva sobre las diferentes concepciones de la inteligencia y el estado actual de la cuestión, sino más bien, definir bajo qué formulación o conceptualización de inteligencia desarrollamos nuestro trabajo.

Así, a nivel general, podemos decir que todavía no existe una teoría real de la inteligencia, a pesar de ser un constructo prolíficamente trabajado e investigado en la práctica totalidad de las sociedades. Podemos observar que existen casi tantas definiciones de este constructo como autores han trabajado sobre ella. Ya en 1921, los editores del *Journal of Educational Psychology*, en el monográfico titulado “Intelligence and its measurement” (1921), compilaron 11 definiciones diferentes de Inteligencia, según los autores más relevantes de ese momento. No obstante, tras cualquier escuela o concepción, existe el trasfondo de que se trata de un concepto que abarca, al menos, tres campos relativos a la aparente capacidad de los sujetos para enfrentarse a diferentes situaciones y tareas: el nivel académico o técnico, el nivel práctico y el nivel social (Carroll, 2003).

Desde un punto de vista histórico, tal y como exponen Castejón, Gilar y Pérez (2008), la revisión de las diferentes teorías o aproximaciones teóricas de la inteligencia, revelan al menos cuatro enfoques. El primer enfoque lo constituiría la perspectiva *psicométrica*. Ésta tiene como objetivo, principalmente, medir y cuantificar las diferencias individuales en la inteligencia e identificar las aptitudes individuales o grupales determinando el rendimiento de estos individuos a través de una serie de test psicológicos. Diríamos, pues, que este enfoque trata de establecer

diferentes modelos teóricos acerca de los posibles elementos subyacentes en la determinación de la conducta inteligente: un factor general de inteligencia, un conjunto de aptitudes independientes o una estructura factorial sobre la cual se sitúa un factor general (Brody, 2000; Carroll, 1993; Jensen, 1998a,b). El segundo enfoque, lo constituiría la perspectiva del *procesamiento de la información*. Éste trata de identificar las relaciones y los componentes cognitivos del rendimiento en test de inteligencia o tareas cognitivas. El representante más significativo de este enfoque es R. J. Sternberg y su Teoría Triárquica de la Inteligencia (Sternberg, 1985; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko, 2001). Un tercer enfoque, estaría constituido por la teoría de las *inteligencias múltiples*. Esta teoría parte de la premisa de que no existe una única inteligencia, sino varias. Se trata, pues, de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diferentes estilos cognitivos (Gardner, 1993). Estas diferentes facetas cognitivas o inteligencias son: inteligencia lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, interpersonal e intrapersonal. Finalmente, las *teorías actuales* que ponen el énfasis en el rol situacional y contextualizado del pensamiento, señalando que la mayoría del trabajo intelectual no ocurre de forma aislada. Uno de los contextos más importantes para el pensamiento es el conocimiento (Ceci, 1990), por lo que se pone de manifiesto la estrecha relación entre inteligencia y conocimiento.

En resumen, podemos decir, pues, que tomamos como marco teórico de referencia para nuestro estudio el paradigma jerárquico de la inteligencia, partiendo de la premisa que existen una serie de habilidades diferenciales que tienen un peso específico en relación al rendimiento académico, sobre

las cuales se sitúa un valor de inteligencia general. En palabras de Martínez y Yela (1991), nos ubicamos en un enfoque diferencial caracterizado por:

a) *La inteligencia no es simple, sino compleja.* La inteligencia es una, pero no una aptitud. Su unidad es la de una estructura compleja de múltiples aptitudes covariantes, integradas en una jerarquía dinámica, a lo que parece y desde el punto de vista empírico, ilimitadamente divisible, según expresa la teoría del continuo heterogéneo y jerárquico.

b) *La inteligencia no es fija, sino modificable.* Los factores pueden ser rasgos comprobadamente estables, pero no fijos. Su eficacia funcional depende de la interacción entre la dotación genética, el mundo en el que el sujeto vive y la actividad constructiva, consciente e inconsciente, del propio sujeto.

c) *La inteligencia no actúa autónomamente, sino integrada en la personalidad.* No es la inteligencia la que piensa, sino la persona. Y sus procesos y estrategias inteligentes dependen de las aptitudes de que potencialmente está dotada y que, con su experiencia y reflexión, va desarrollando. Pero dependen también de la personalidad en que el sistema cognitivo se integra y de las situaciones que la persona busca o encuentra.





### 1.3. La inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) se ha convertido en solo quince años en un concepto que ha traspasado la biblioteca y el laboratorio del científico y se ha trasladado a los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990). Principalmente, este término propone una visión funcionalista de las emociones y une dos interesantes ámbitos de investigación como son los procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos (Mayer, 2001).

Uno de los aspectos más divulgados sobre la inteligencia emocional es que teóricamente, a priori, parece predecir la adaptación al medio de una persona (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Es más, dicha adaptación viene señalada con los matices de exitosa en distintos campos y aplicaciones tales como el educativo (Culver y Yokomoto, 1999; Lam, 1998; y Parker, 2002) o el laboral (Møller y Powell, 2001; Rozeil, Pettijohn y Parker, 2001; y Sjöberg, 2001).

Estas previsiones adaptativas de las personas emocionalmente inteligentes han sido descritas tanto por aquellos autores que parten de un modelo de habilidades, donde la IE es contemplada como un conjunto de habilidades cognitivas para usar y manejar adaptativamente las emociones (Mayer, Caruso y Salovey 2000; Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000); como por aquellos que prefieren una perspectiva de la IE como rasgo, donde este concepto se contempla con la inclusión de algunos rasgos de personalidad claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes (Bar-On, 2000; Cherniss, 2000; y Goleman, 2001).

### **1.3.1. Origen.**

Desde la filosofía clásica hasta nuestros días, los sentimientos y las emociones han sido considerados como temas principales que han preocupado a la humanidad. Así lo demuestran los numerosos trabajos de filósofos que reflexionaron sobre esta compleja trama de emociones y sentimientos en obras literarias como las de Romeo y Julieta, Hamlet u Otelo.

Filósofos escolásticos como Descartes definieron la mente como aquello de lo que se era consciente, convirtiendo de esta forma la mente y la consciencia en uno mismo y tratando al animal como carente de mente, puesto que la consciencia era considerada un don humano.

Sin embargo, la ley del efecto formulado por Thorndike (1911), primero para la conducta animal y más tarde para el hombre, propone un criterio diferente basándose en que:

*De las distintas respuestas que se dan en una misma situación y en igualdad de condiciones, aquellas respuestas que van acompañadas o inmediatamente seguidas de la satisfacción del animal quedarán más firmemente conectadas con la situación, de modo que, cuando ésta tenga lugar de nuevo, dichas respuestas tendrán mayor probabilidad de darse. (p. 244)*

Afirmación que, trasladada al campo de las emociones, es entendida como el hecho de que las personas busquemos situaciones, entornos e iguales en los que poder experimentar emociones agradables, propiciando y fomentando aquellos pensamientos y conductas que nos conduzcan de nuevo a dichas emociones; mientras que, por el contrario, evitaremos

conductas, entornos, situaciones y personas que provoquen en nosotros emociones desagradables.

Mientras Thorndike explicaba la conducta sobre una base afectiva, por estos mismos años, el gran psicopatólogo francés Théodule Ribot defendía la inclusión de los sentimientos en los procesos de pensamiento, llegando a proponer en 1905 la incorporación del *razonamiento emocional* como complemento indispensable del *razonamiento lógico*. De esta forma, la ley del efecto según Ribot sería una aceptación sin examen de todo lo que favorece la disposición emocional y la exclusión de todo lo que la perjudique. Ambas argumentaciones, tanto la referida a los sentimientos como a la razón, llegaron a ocupar -tal y como se concluye en aquella época- “un terreno que le era propio”.

Pero la ley del efecto, basaba en el sentimiento de satisfacción, muy pronto fue corregida por el médico austriaco Sigmund Freud quien, entre 1895 y 1939 profundizó en el campo de las emociones, aunque sin llegar a formular ninguna teoría, por la enorme influencia que ejercían en el comportamiento de las personas. Para Freud, el binomio placer-displacer era un principio, raíz del comportamiento. Su idea sobre la emoción estaba basada en su teoría de los impulsos que fundamentaba la interpretación psicoanalítica de los afectos como la ansiedad y la depresión.

Las ideas de Freud supusieron una revolución tanto en el ámbito médico como en el psicológico, de ahí que surgieran dos corrientes contrapuestas. Por un lado, los conductistas -como Skinner y Hull-, quienes en su afán por la objetividad eliminaron toda idea subjetiva considerando que los estados interiores o subjetivos de la mente, como las emociones, no eran tema de estudio de la psicología. Y, por otro lado, quienes no estaban de acuerdo con esta postura reduccionista en la que no se tenían en cuenta los

aspectos cognitivos –como Piaget, Murray y Maslow– y que sí incorporaron la Ley del efecto en sus doctrinas.

No obstante, a pesar de la gran aceptación que la Ley del efecto tuvo dentro del campo de la psicología, el paradigma psicométrico fue imponiéndose progresivamente con la aparición del cociente intelectual, concepto que más tarde provocaría discrepancias entre los defensores de una inteligencia general o factor G –como Terman y Spearman–, con una visión unidimensional de la inteligencia, y los defensores de una teoría de la inteligencia más pluralista –como Thurstone o Guilford–. Uno de los primeros en interesarse por el estudio sistemático de las diferencias individuales en las capacidades mentales fue Galton, sin desmerecer los avances de Cattell, quien en 1890 propuso diversas pruebas mentales con el objetivo de convertir la psicología en una ciencia aplicada.

Pero no fue hasta 1905 cuando Alfred Binet desarrolló el primer test de inteligencia con la finalidad de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuales fracasarían. Desde entonces y hasta la aparición de las nuevas teorías de Sternberg y Gardner, han sido distintas las concepciones entorno a la inteligencia que se han sucedido, la mayoría de las cuales podrían considerarse complementarias. Así, estudios como el de Pérez y Castejón (2006) presentan una nueva perspectiva de la inteligencia psicométrica tradicional que toma como medida únicamente el cociente intelectual, perdiendo de alguna manera la relevancia concedida hasta ahora.

En 1983, y en contraposición al modelo de inteligencia defendido por Binet, Gardner muestra una nueva visión del concepto publicando en *Frames of mind*, su teoría de las Inteligencias Múltiples. Con esta teoría, Gardner respalda una visión pluralista de la mente y considera que todos los

individuos poseen cada una de las siete capacidades (musical, cinestésico-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal) diferenciándose únicamente en el grado de disposición y en la naturaleza de su combinación. Apoya, así, la existencia de una amplia gama de inteligencias entre las que la intrapersonal (conocimientos internos de uno mismo) y la interpersonal (capacidad de sentir distinciones en los otros) guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional.

Siguiendo esta nueva corriente, en 1988 Sternberg también propone una visión multifactorial de la inteligencia en la que distingue varios tipos de talentos o inteligencias relativamente interdependientes. Se trata de una concepción de la inteligencia alejada del cognitismo puro, al incluir otras dimensiones no estrictamente cognitivas como lo son la creatividad, los aspectos personales y sociales. Defiende así que para alcanzar el éxito en el “mundo real” es preciso desarrollar, además de la inteligencia analítica, las inteligencias creativa y práctica.

Estas consideraciones de la inteligencia no como algo unitario sino multidimensional, se oponen a la existencia de una capacidad general de adaptación y resolución de problemas, lo que nos remite de nuevo a la clásica pregunta sobre la unicidad o multiplicidad de la inteligencia. Sternberg (1996) afirma que el peso de la evidencia dice que la inteligencia es multidimensional, y que el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general, dentro de la cual se sitúan dimensiones cuyas denominaciones e investigaciones han sido diversas. Así podemos hablar, por ejemplo, de inteligencia práctica (Sternberg y Spear, 2000) o inteligencia emocional (Goleman, 1995, 1999).

Y es que parece bastante evidente que de nada sirve poseer una fabulosa inteligencia analítica y una gran capacidad de razonamiento si eso significa

perder la inteligencia animal congénita. No tiene sentido afirmar que una persona es muy inteligente si ha perdido las capacidades más elementales del instinto de conservación. Quizá podríamos afirmar que tiene una gran inteligencia analítica o racional, pero no una gran inteligencia –entendida ésta como una capacidad global–.

Si repasamos los últimos estudios sobre inteligencia podemos comprobar cómo los investigadores van abandonando esta concepción inicial de la inteligencia puramente racional, y cómo los cognitivistas se van impregnando de algo más que el intelecto.

### **1.3.2. Conceptualización.**

El concepto inteligencia emocional apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995).

La tesis primordial de este libro se resume en la necesidad de una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b); y cuestiona los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento, afirmando

que la excesiva importancia que siempre se le había concedido al cociente intelectual para clasificar a las personas en más o menos inteligentes, era poco útil para predecir el futuro. De esta forma, Goleman describe la inteligencia emocional como la capacidad potencial que determina el aprendizaje de habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional será la encargada de mostrar hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial al mundo laboral.

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 se debió principalmente a tres factores: 1) El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos; 2) La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales; y 3) El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad a lo largo de sus vidas.

Como consecuencia de este conjunto de eventos y tras el *best-seller* de Goleman, fuimos invadidos por una oleada de información mediática de todo tipo (prensa, libros de autoayuda, páginas web, etc.). Por otra parte, diferentes autores, como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Goleman (1998) y Gottman (1997) publicaron aproximaciones al concepto de lo más diversas. Y es que, aunque la mayoría de ellos

discrepaban en las habilidades que debía poseer una persona emocionalmente inteligente, todos estaban de acuerdo en que estos componentes les hacían más fáciles y felices sus vidas.

Para Bar-On (2006) la inteligencia socio-emocional es una red de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, destrezas y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma efectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a demandas diarias.

Entre los diferentes acercamientos a la inteligencia emocional, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, John Mayer y Peter Salovey (1990), sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información. En concreto, la definición más concisa se apoya en “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

### ***1.3.3. Modelos teóricos.***

La categorización conceptual más admitida en inteligencia emocional distingue entre modelos mixtos y modelos de habilidad basados en el procesamiento de la información (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

El modelo mixto se caracteriza por tener una visión muy amplia que concibe la inteligencia emocional como un compendio de rasgos estables de



personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995). En nuestro país, dentro del ámbito educativo, ha sido el modelo más extendido como fruto del éxito editorial del *best-seller* de Goleman.

El modelo de habilidad se sirve de una visión más restringida defendida por autores como Salovey y Mayer, que conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para ellos, las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio. Esta visión funcionalista de las emociones recuerda las definiciones clásicas de inteligencia que remarcan la habilidad de adaptación a un ambiente en continuo cambio (Sternberg y Kaufman, 1998). Partiendo de esta definición, la inteligencia emocional es considerada una habilidad centrada en el procesamiento de la información emocional que unifica las emociones y el razonamiento, permitiendo utilizar nuestras emociones para facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer y Salovey, 1997). Asimismo, se considera un sistema inteligente y, como tal, debe formar parte de otras inteligencias tradicionales y bien establecidas, especialmente con la inteligencia verbal por su vínculo con la expresión y comprensión de los sentimientos (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Al contrario de los modelos mixtos, estos autores defienden que la inteligencia emocional -entendida como la habilidad para procesar información relevante de nuestras emociones- es independiente de los rasgos estables de personalidad (Grewal y Salovey, 2005).

### 1.3.3.1. Modelo de habilidades (Mayer y Salovey, 1997).

El modelo de habilidad mental de Mayer y Salovey es el enfoque teórico que ha generado mayor número de investigaciones publicadas en revistas con revisor por pares (Geher, 2004; Matthews et al., 2002). El interés de la comunidad científica por este modelo se basa fundamentalmente en tres razones: una sólida y justificada base teórica, una novedosa medida comparada con otros enfoques, y una evaluación sistemática apoyada por datos empíricos obtenidos en campos básicos y aplicados. Esto hizo que, incluso los críticos del concepto, consideraran este modelo como un enfoque genuino al estudio de la inteligencia que podría sumar interesantes contribuciones al campo de las diferencias emocionales e individuales (Matthews et al., 2002).

A pesar de la existencia de un enfoque teórico previo (Salovey y Mayer, 1990), la propuesta más aceptada y extendida (Mayer y Salovey, 1997) considera la inteligencia emocional como:

*La habilidad para percibir con exactitud, valorar y expresar emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando ellos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones para potenciar el crecimiento emocional e intelectual. (p. 4)*

Este modelo comprende cuatro habilidades emocionales: percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. Estas cuatro ramas están jerárquicamente organizadas, de forma que *percibir emociones* se sitúa en el nivel más básico y *regular emociones* en el nivel más alto y complejo de la jerarquía; por lo tanto, la habilidad de regular las emociones

de uno mismo y de los otros se construye sobre la base de las competencias de las otras tres ramas.

La *percepción emocional* es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean. Implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad se refiere al grado en que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Por tanto, implicaría la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás o por otros estímulos como el arte, la música, etc.

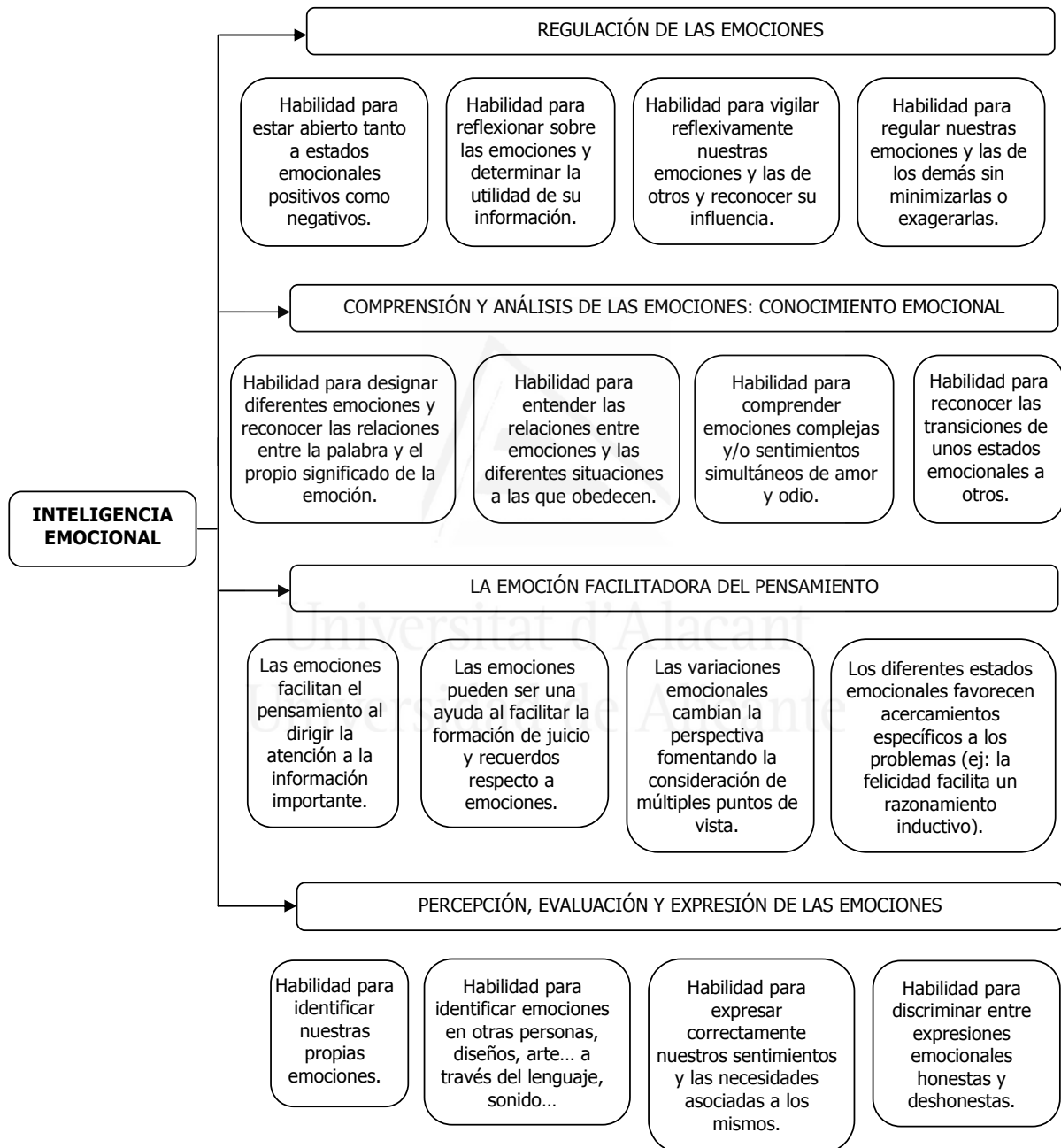
La *facilitación o asimilación emocional* implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Esta habilidad se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo nuestros estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. También ayudan a priorizar nuestros procesos cognitivos básicos, focalizando nuestra atención en lo que verdaderamente resulta importante. En función de los estados emocionales, los puntos de vista de los problemas cambian, incluso mejorando nuestro pensamiento creativo; es decir, esta habilidad plantea que nuestras emociones actúan de forma positiva sobre nuestro razonamiento y nuestra forma de procesar la información.

La *comprensión emocional* implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. Además, implica una actividad tanto anticipatoria como retrospectiva para conocer las causas generadoras del estado anímico y las futuras consecuencias de

nuestras acciones. Igualmente, supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias (los celos pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien, junto con un matiz de ansiedad por miedo a perderla debido a otra persona). Por otra parte, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas, por ejemplo, las generadas durante una situación interpersonal (el remordimiento que surge tras un sentimiento de culpa y pena por algo dicho a un compañero, de lo que te arrepientes ahora). Contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros (la sorpresa por algo no esperado y desagradable, el enfado posterior y su expresión, y finalmente el sentimiento de culpa debido a esa manifestación de ira desmedida) y la aparición de sentimientos simultáneos y contradictorios (sentimientos de amor y odio sobre una misma persona).

La *regulación emocional* engloba la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad. Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Abarca, pues, el manejo de nuestro mundo intrapersonal y también el interpersonal, esto es, la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto nuestros sentimientos como los de los demás. Esta habilidad alcanzaría, por tanto, los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual.

En la Figura 1 se presenta un esquema adaptado de Mayer y Salovey (1997) con las cuatro ramas del modelo y sus diferentes dimensiones.



**Figura 1.** Modelo revisado de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997).

De acuerdo con estos autores, la inteligencia emocional representa un sistema de inteligencia enfocado al procesamiento de la información emocional y, como tal, debe ser parte de las otras y bien establecidas inteligencias (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). En este sentido, la metodología para valorar la inteligencia emocional se basaría en el rendimiento o en las medidas de habilidad utilizadas para valorar otras inteligencias (por ejemplo, la inteligencia matemática o la inteligencia lógico-espacial).

Aunque los autores desarrollaron inicialmente medidas de autoinforme para la valoración del concepto (Traid Meta Mood Scale, TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), sus mayores esfuerzos han ido enfocados al diseño y desarrollo de medidas de habilidad o medidas basadas en el rendimiento, culminando en el desarrollo del *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test* –MSCEIT– (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001, 2003). Este instrumento, del que más adelante hablaremos, facilita un indicador del nivel de rendimiento emocional evaluando para ello las habilidades de: percibir emociones en caras, dibujos y diseños abstractos; asimilar emociones en muchos procesos de pensamiento y toma de decisiones; comprender emociones simples y complejas, sus combinaciones y el cambio de emociones; y, finalmente, gestionar y regular tanto las propias emociones como las de los otros.

En el año 2000, Mayer, Salovey y Caruso siguieron matizando el concepto de inteligencia emocional desde el razonamiento, definiéndolo como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”.

### *1.3.3.2. Modelo Mixto.*

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad y la capacidad de automotivación con habilidades de regulación de las emociones. A continuación se muestran los dos grandes modelos enmarcados dentro de esta categoría.

#### *1.3.3.2.1. Modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997, 2000).*

Bar-On ofrece otra definición de inteligencia emocional tomando como base las premisas de Salovey y Mayer (1990), pero instaurando un enfoque teórico más amplio y comprensivo que el de éstos. Para este autor, la inteligencia emocional es “un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997). Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Caruso et al., 1999; Mayer y Salovey 1995).

El modelo de Bar-On también hace referencia al constructo inteligencia socio-emocional como “una red de competencias emocionales y sociales, interrelacionadas y facilitadoras, que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma efectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a demandas diarias” (Bar-On, 2006). Este acento a los factores no-cognitivos representa un alejamiento de los tradicionales conceptos de inteligencia donde subyacía la relevancia de factores cognitivos. El objetivo de esta propuesta fue investigar los

factores clave y componentes del funcionamiento social y emocional que conducían a los individuos a ser mejores psicológicamente.

De ahí que Bar-On sistematizara el concepto de inteligencia socio-emocional en 5 factores de alto nivel (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo), compuestos a su vez por 15 subfactores.

1) *Componente intrapersonal*. Es el autoconocimiento de los aspectos internos, el acceso a los sentimientos y las emociones individuales. Su desarrollo permite comprender las propias emociones y discriminar entre diferentes clases de sentimientos, así como etiquetarlos de forma significativa. Este autoconocimiento ayuda a comprender y guiar el propio comportamiento. Los subcomponentes que abarca son:

- Autocomprensión emocional: habilidad para percatarse y comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.
- Asertividad: habilidad para expresar sentimientos, creencias, y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás, y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización: habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacer.
- Independencia: habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de uno mismo en sus pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones autónomas.



2) *Componente interpersonal.* Es la habilidad para interactuar con los demás, la sensibilidad hacia los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás. Las personas con una inteligencia interpersonal bien desarrollada son sensibles a la disposición de los demás, muestran un interés activo por cómo piensan y sienten los demás y, a menudo, son buenas para solucionar problemas personales. Probablemente, también prefieren trabajar como parte de un equipo antes que aisladamente. Esta área reúne los siguientes subcomponentes:

- Empatía: habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social: habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

3) *Componente de adaptabilidad.*

- Solución de problemas: habilidad para identificar y definir los problemas, así como para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad: habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).

- Flexibilidad: habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

#### 4) *Componente del manejo del estrés.*

- Tolerancia al estrés: habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentándose activa y pasivamente el estrés.
- Control de impulsos: habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

#### 5) *Componente del estado de ánimo en general.*

- Felicidad: habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para dividirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo: habilidad para mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Para evaluar los factores propuestos en este modelo, Bar-On desarrolló el primer instrumento comercial disponible para medir la inteligencia emocional (EQ-i; Bar-On, 1997), el cual describiremos más exhaustivamente en el siguiente apartado. Y, aunque más tarde Bar-On diseñara una gran cantidad de instrumentos de medida (entrevistas, cuestionarios para evaluadores externos, medidas de autoinforme para diferentes edades y diferentes versiones de estos instrumentos) a los que llamaría Sistema de Multisalud (Multi-Health System-MHS), ninguno llegó a alcanzar la importancia del EQ-i.

Además, Bar-On realizó una división más amplia de las capacidades emocionales. Por un lado, las *capacidades básicas* esenciales para la existencia de la inteligencia emocional como la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de la realidad, la flexibilidad y la solución de problemas. Y, por otro lado, las *capacidades facilitadoras* como el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On, 2000). No obstante, cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad.

#### 1.3.3.2.2. Modelo de competencia de Goleman (1999, 2001).

Daniel Goleman, quien a través de su *best-seller* titulado *Inteligencia emocional* popularizó el término convirtiéndose así en uno de los autores más representativos del modelo mixto, analiza dicho concepto definiéndolo como “la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones” (Goleman, 1995). En este primer libro, Goleman afirma que la inteligencia emocional comprende cinco elementos esenciales:

- 1) Conocimiento de las propias emociones: *Autoconciencia*. La conciencia de sí mismo es el primer componente de la inteligencia emocional y significa tener un profundo entendimiento de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos. La autoconciencia se extiende al entendimiento que cada uno tiene de sus valores y metas. De ahí que una persona altamente

autoconsciente sepa hacia dónde se dirige y por qué; mientras que una persona carente de autoconciencia, en cambio, esté dispuesta a tomar decisiones que le provoquen agitación interna.

- 2) *Gestión de las emociones: Autorregulación.* Los impulsos biológicos de la autorregulación conducen nuestras emociones, no obstante, podemos entrenarnos en el manejo de nuestros propios sentimientos. Y es que la habilidad para suavizar determinadas expresiones de ira, furia o irritabilidad resulta fundamental en las relaciones personales.
- 3) *Automotivación.* Una emoción tiende a impulsar una acción. De ahí que encaminar las emociones y su consecuente motivación hacia el logro de objetivos, sea esencial para prestar atención, automotivarse, manejar y realizar actividades creativas. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en tareas emprendedoras.
- 4) *Reconocimiento de las emociones en los otros: Empatía.* La empatía, fundamento del altruismo, se basa en el conocimiento de las propias emociones. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican aquello que los demás necesitan o desean.
- 5) *Manejo de las relaciones.* El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que ésta conlleva son la base del liderazgo, la popularidad y la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Estas cinco etapas fueron, posteriormente, reducidas a cuatro dimensiones que Goleman presentó en su segundo libro *La práctica de la inteligencia emocional* y bajo las cuales recopiló un total de 20 competencias (Boyatzis et al., 2000; Goleman 1998, 2001):

- 1) La *Autoconciencia*, como el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos. Compuesta por: autoconciencia emocional, autoevaluación y autoconfianza.
- 2) El *Autocontrol*, como el manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas. Compuesto por: autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación de logro e iniciativa.
- 3) La *Conciencia social*, como el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los otros. Compuesta por: empatía, orientación al cliente y conciencia organizacional.
- 4) El *Manejo de las relaciones*, como la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte. Compuesto por: desarrollo de los demás, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalización del cambio, construcción de alianzas y trabajo en grupo o equipo.

Este modelo, basado en la identificación de competencias a través de investigaciones llevadas a cabo en centenares de organismos, fue creado y adaptado para predecir la eficacia y los resultados personales en el lugar de trabajo y en las organizaciones (Goleman, 1998). Más tarde, estas mismas competencias fueron consideradas características clave de los empleados más brillantes (Goleman, 2001).

De acuerdo con Goleman, cada una de estas cuatro dimensiones sienta las bases para desarrollar otras habilidades aprendidas o competencias necesarias en las organizaciones. Por ejemplo, el dominio de la autoconciencia aporta las bases para el desarrollo de competencias aprendidas, tales como llevar a cabo una autoayuda adecuada de las ventajas y desventajas en los procesos de toma de decisión, que tan necesarios resultan cuando un ejecutivo debe desempeñar su rol de liderazgo en su equipo de trabajo.

Para Goleman (2001), una competencia emocional es una “capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que produce un rendimiento destacado en el trabajo”. Esta idea de competencia aprendida resulta esencial para llegar a entender la propuesta de dicho autor; ya que, mientras la inteligencia emocional definida por Mayer y Salovey representa nuestro potencial para dominar habilidades específicas emocionales, para Goleman las competencias emocionales representan por sí mismas el nivel en el que una persona domina habilidades específicas o destrezas basadas en su nivel de inteligencia emocional y hacen a esta persona más eficiente en su trabajo (Goleman, 2001).

Para evaluar competencias sociales y emocionales en una organización, este enfoque utiliza las metodologías de 360° o valoraciones externas. Ambos procedimientos, además de tener una aplicación más fácil y rápida que otros métodos de medición -tales como la entrevista individual- también proporcionan un indicador general de 20 competencias emocionales relacionadas con el éxito en el trabajo. Asimismo, se trata de una herramienta que muestra una robustez y fiabilidad más alta que otros mecanismos, ya que permite realizar una comparación entre la percepción del empleado de sus propias competencias y las de otros empleados, así

como obtener la percepción del jefe de esas mismas competencias (Boyatzis et al., 2001). El instrumento más utilizado para evaluar el modelo de Goleman es el *Emotional Competence Inventory 2.0* (ECI 2.0).

Si comparamos el modelo de Boyatzis y Goleman (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 2001) con otros enfoques surgidos hasta la fecha, observamos el escaso soporte empírico sobre el que se sustentan. En este sentido, los autores han hecho esfuerzos importantes para mostrar evidencia empírica de su modelo teórico respondiendo, así, a alguna de las críticas hechas a su enfoque (Boyatzis, 2006).

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

No obstante, si analizamos detenidamente cada uno de los modelos mencionados, podemos ver cómo aparecen una serie de elementos comunes: la capacidad de identificar y discriminar nuestras propias emociones y las de los demás, la capacidad de manejar y regular esas emociones, y la capacidad de utilizarlas de forma adaptativa. Estos tres elementos parecen ser el eje central de las definiciones y teorías explicativas de la inteligencia emocional.

Así, en el nivel más general, la inteligencia emocional 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 inteligencia emocional. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la

lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

**Tabla 1.** Modelos actuales de inteligencia emocional. Adaptado de Mayer, Salovey y Caruso (2000). Extraído de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).

	<b>Definición de IE</b>	<b>Habilidades Integradas</b>
<b>Modelo de habilidades Mayer y Salovey (1997)</b>	“Es un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción evaluación y expresión de las emociones.</li> <li>- Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento.</li> <li>- Comprensión y análisis de las emociones.</li> <li>- Regulación reflexiva de las emociones.</li> </ul>
<b>Modelo Mixto Bar-On (1997)</b>	“Es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p.14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intrapersonales.</li> <li>- Interpersonales.</li> <li>- Adaptabilidad.</li> <li>- Manejo del estrés.</li> <li>- Estado anímico general.</li> </ul>
<b>Modelo Mixto Goleman (1995)</b>	“IE incluye auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter” (Goleman, 1995, p.28)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de las propias emociones.</li> <li>- Manejo emocional.</li> <li>- Automotivación.</li> <li>- Reconocimiento de las emociones en otros.</li> <li>- Manejo de las relaciones interpersonales.</li> </ul>

En este apartado hemos podido comprobar que existen diferentes modelos teóricos de los que parten diversas concepciones de la inteligencia emocional encontrando, asimismo, diferencias tanto en la definición del



constructo como en los factores que lo integran, y desembocando, a su vez, en distintos modelos de evaluación e intervención que veremos a continuación.

#### ***1.3.4. Medidas de evaluación.***

El desarrollo de diversos modelos teóricos implicó la necesidad de evaluar las dimensiones emocionales propuestas y, por tanto, la elaboración de diferentes enfoques de medida. Cualquier instrumento debe cumplir una serie de criterios psicométricos validados. En especial, además de indicadores claros de fiabilidad y validez, cuando surge un nuevo constructo, las herramientas desarrolladas deben mostrar que no valoran simplemente otras dimensiones psicológicas ya conocidas (como los rasgos de personalidad, la inteligencia cognitiva o las habilidades sociales).

La inteligencia emocional es un constructo psicológico, es decir, una variable teórica abstracta utilizada para explicar fenómenos de interés científico que no pueden ser directamente mensurables. Actualmente, su estudio se centra en el esfuerzo por buscar un instrumento de medida que garantice que aquello que estamos evaluando sea lo que entendemos por inteligencia emocional y no otra cosa. Pero, desarrollar un instrumento de medida de un constructo psicológico es un proceso difícil y sumamente laborioso si éste se desea hacer correctamente (Schmitt y Klimoski, 1991). De tal manera que, de no tomar el proceso correcto, se pueden encontrar resultados que lleven a conclusiones dudosas.

A principios de los años 90, la investigación en el área de la inteligencia emocional era un campo inexplorado y con escasa unificación teórica. Además, era evidente la falta de herramientas fiables para su medición, por

lo que se propagó el desarrollo de medidas emocionales que aspiraban a evaluar aspectos relacionados con la inteligencia emocional (empatía, alexitimia, creatividad emocional, etc.) o, en el mejor de los casos, componentes aislados del concepto (percepción emocional, regulación afectiva, asimilación de emociones, etc.). Por ello, aparecen en la literatura una serie de instrumentos de medición centrados en evaluar las habilidades integrantes que debe poseer una persona emocionalmente inteligente (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). Puesto que no se trata de nuestro principal objeto de estudio, sólo realizaremos un breve repaso por algunos de los más importantes, aunque evidentemente, existan muchos más. Ahora bien, dado que estas medidas no fueron diseñadas con el propósito de medir explícitamente la inteligencia emocional o aspectos muy concretos, serán descritas muy someramente.

Uno de los primeros instrumentos fue diseñado por el grupo de Mayer y Salovey, tratándose de una medida objetiva de reconocimiento emocional que evalúa la percepción no-verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos. Los autores afirmaban que un aspecto básico de la inteligencia emocional era la habilidad para reconocer cualidades emocionales en objetos del ambiente (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990).

Otra medida encargada de valorar aspectos emocionales relacionados con la inteligencia emocional fue la *Toronto Alexithimia Scale* (TAS-20; Bagby, Parker y Taylor, 1994; adaptación al castellano, Martínez-Sánchez, 1996) que ofrece un índice general de alexitimia y está compuesta por tres subescalas: dificultad para identificar sentimientos, dificultad para describirlos y pensamiento orientado externamente. Algunos trabajos han mostrado que, aunque inteligencia y alexitimia son conceptos independientes, ambos se solapan considerablemente y presentan fuertes

correlaciones negativas (Parker, Taylor y Barby, 2001). Otros instrumentos como el *Questionnaire of Emotional Empathy* evalúan la capacidad empática de las personas hacia los demás en determinadas situaciones (Mehrabian y Epstein, 1972). El *Emotional Control Questionnaire* (Roger y Najarian, 1989) mide la habilidad de las personas para controlar emociones en determinadas circunstancias. Otras herramientas de evaluación, como el *Emotional Creativity Test* (Averill y Nunley, 1992), enfatizan los elementos emocionales, creativos y divergentes cuando pensamos sobre nuestros sentimientos. En esta misma línea, Epstein creó el *Constructive Thinking Inventory* (CTI; Epstein y Meier 1989; adaptación al castellano Editorial TEA, 2001). Por último, el *Response Styles Questionnaire* (Nolen-Hoeksema y Morrow, 1991) evalúa la tendencia a experimentar pensamientos rumiativos, comportamientos distractores y búsqueda de apoyo social cuando experimentamos síntomas depresivos.

Estas medidas, señaladas por Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil (2004) como precursoras del concepto de inteligencia emocional, sentaron las bases hacia el desarrollo de técnicas e instrumentos más fiables cuyo objetivo prioritario ha sido calibrar –explícitamente y con exactitud– el nivel de inteligencia emocional de las personas.

A continuación, se enumeran aquellas medidas que han satisfecho los cuatro criterios considerados fundamentales (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001): 1) adecuado contenido del dominio que se desea, 2) fiabilidad de la prueba, 3) utilidad en la predicción de resultados prácticos, y 4) similaridad con medidas emocionales relacionadas y distintividad con medidas no relacionadas con la inteligencia emocional.

En la literatura actual se defienden, principalmente, dos procedimientos de abordaje en la evaluación de la inteligencia emocional: por un lado, aquellos

que incluyen instrumentos clásicos de medida basados en cuestionarios y autoinformes; y, por otro lado, las llamadas medidas de habilidad o de ejecución. En el primero, los instrumentos normalmente están compuestos por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimulación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales. Mientras que las medidas de habilidad o ejecución implican que la persona solucione o resuelva determinados problemas emocionales y luego su respuesta sea comparada con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera et al., 2004).

Finalmente, se está imponiendo una nueva forma de evaluación complementaria a las otras dos. Se trata de instrumentos basados en la observación externa, donde se solicitan opiniones o valoraciones de compañeros que proporcionan información sobre la interacción del sujeto con el resto de personas del entorno, su manera de resolver los conflictos o afrontar las situaciones de estrés. Normalmente, este método de evaluación suele ser complementario a los dos anteriores y sirve como medida para evitar problemas de deseabilidad social. En este sentido, algunas medidas ya incorporan escalas de observación externa (Bar-On, 1997; Boyatzis et al, 2000).

#### *1.3.4.1. Medidas basadas en escalas y autoinformes.*

Las medidas de autoinforme fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de inteligencia emocional y, actualmente, siguen siendo ampliamente utilizadas entre otras cosas por su fácil administración, la rapidez para obtener puntuaciones, y porque confía en los procesos introspectivos como una de las formas más efectivas de indagar en los aspectos emocionales y afectivos del ser humano. En la mayoría de

estas medidas, se pregunta el grado de acuerdo o desacuerdo de la persona con ciertas frases referentes a sus capacidades para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones; y su contestación proporciona un índice de lo que se ha denominado “inteligencia emocional percibida” (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

#### *1.3.4.1.1. Desde el modelo cognitivo.*

##### a) Trait Meta-Mood Scale-48 (TMMS-48).

El objetivo de la escala creada por el grupo de investigación de Salovey y Mayer, acorde a su modelo teórico, es conseguir un índice que evalúe el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Concretamente, esta medida consiste en una escala de rasgo que, a través de 48 ítems, evalúa tres dimensiones claves en la inteligencia emocional: atención a los sentimientos, claridad emocional y reparación de las emociones. La primera hace referencia al grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos, la segunda se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones, mientras que la tercera alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

En cuanto a la capacidad predictiva de esta prueba ha sido ampliamente demostrada contando, asimismo, con unos adecuados índices de consistencia interna (entre .73 y .82) y validez convergente (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

b) Spanish modified Trait-Mood Scale-24 (TMMS-24).

Esta escala es una versión reducida del TMMS-48 adaptada al castellano por el grupo de investigación de Málaga (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Al igual que la versión original, está basada en la formulación de Salovey y Mayer, y se compone por las tres dimensiones nombradas con anterioridad: atención, claridad y reparación emocional.

Los factores han sido depurados y ciertos ítems de la escala han sido eliminados por motivos diversos, quedando incrementada su fiabilidad en todos sus factores: atención (.90), claridad (.90) y reparación (.86). Asimismo presenta una fiabilidad test-retest adecuada (Fernández-Berrocal et al., 2004).

c) Schutte Self Report Inventory (SSRI).

Tomando como punto de partida el modelo original de IE de Salovey y Mayer (1990), Schutte et al. (1998) crean este instrumento que incluye tanto aspectos intrapersonales como interpersonales.

Esta prueba -compuesta por 33 ítems evaluados en una escala tipo Likert de 5 puntos-, tenía como propósito abarcar las tres habilidades adaptativas del modelo inicial de Mayer y Salovey, aunque el resultado de los análisis discriminantes determinó un único factor general (Schutte et al., 1998). Sin embargo, posteriores investigaciones establecieron que este factor general podía dividirse en 4 subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás, y utilización de las emociones (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002; Petrides y Furham, 2000).

El SSRI presenta una consistencia interna adecuada, una fiabilidad test-retest aceptable, validez discriminante excelente y demostrada capacidad predictiva (Schutte et al., 1998). De igual forma, Chico (1999) obtuvo propiedades psicométricas satisfactorias en una muestra de estudiantes universitarios españoles, donde las fiabilidades oscilaron entre .73 y .85.

#### *1.3.4.1.2. Desde el modelo mixto.*

Desde este modelo teórico, la inteligencia emocional es concebida como un rasgo de personalidad del sujeto que ayuda y facilita la relación consigo mismo y con los demás.

##### a) Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i).

En búsqueda de una herramienta congruente con su enfoque teórico, Bar-On diseñó una medida de inteligencia emocional compuesta por los mismos 5 factores descritos en su modelo conceptual: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general; los cuales, a su vez, se descomponen en un total de 15 subescalas.

El EQ-i es un inventario amplio, que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no sólo una estimación del nivel de inteligencia emocional, sino también un perfil social y afectivo (Bar-On, 2000).

Cada uno de los 133 ítems que lo conforma expresa un determinado estado emocional, con el que los individuos deben mostrar su grado de acuerdo en una escala tipo Likert de 5 puntos. Posteriormente, se suman

las puntuaciones de cada factor y se obtiene una puntuación total, que refleja el grado de inteligencia emocional general, así como indicadores individuales para cada una de las cinco dimensiones de orden superior.

Todas las escalas muestran evidencias de una adecuada validez y la consistencia interna de las subescalas oscila entre .69 y .86, llegándose a constatar correlaciones en la dirección esperada con constructos relacionados teóricamente (Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome, 2000), validez divergente con medidas de inteligencia fluida (Derksen, Kramer y Katzko, 2002) y capacidad predictiva con el rendimiento académico (Parker et al., 2004).

Además de esta medida, se desarrolló el Bar-On EQ-360 que evalúa la inteligencia emocional desde la perspectiva de un observador externo y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i. Igualmente, está en proceso de desarrollo una entrevista semiestructurada utilizada como medida de seguimiento tras la administración del EQ-i, que dota al evaluador de una herramienta para comprobar la veracidad de las respuestas.

b) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue).

Este instrumento, creado por el grupo británico de Petrides y Furnham siguiendo la perspectiva de los modelos mixtos o basados en rasgos, guarda similitud al de Bar-On y está compuesto por 144 ítems que constituyen un total de 15 subescalas: expresión emocional, empatía, automotivación, autocontrol o autorregulación emocional, felicidad o satisfacción vital, competencia social, estilo reflexivo, percepción emocional, asertividad, dirección emocional de otros, optimismo,



habilidades de mantenimiento de las relaciones, adaptabilidad y tolerancia al estrés (Petrides y Furnham, 2003).

Los sujetos se evalúan en una escala de respuesta tipo Likert de siete puntos. Los ítems de esta prueba han sido creados y adaptados de instrumentos validados anteriormente, de forma que cubren un amplio y comprensivo dominio del concepto, llegando a obtener una puntuación global de la escala a través de la suma de los 144 ítems.

La consistencia interna de la escala total es adecuada y ha mostrado ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo.

Además, se ha desarrollado el TEIQue-SF (Petrides, Pérez y Furnham, 2003) que es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de inteligencia emocional, y que correlaciona con un amplio abanico de criterios tales como: estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de personalidad, satisfacción laboral, así como con la felicidad -incluso cuando se controlan variables de personalidad-.

En España, existe una adaptación al castellano de esta prueba con propiedades psicométricas muy similares a la escala original anglosajona (Pérez, 2003) y que muestra evidencias de su validez de criterio (concurrente e incremental) respecto a depresión y a distintos trastornos de la personalidad.

### c) Emotional Competence Inventory (ECI).

Este cuestionario surge a raíz del segundo libro de Goleman (1998) *La práctica de la inteligencia emocional*, donde propone una teoría de ejecución sobre la base de un modelo de inteligencia emocional

construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial.

Este modelo está basado en diversas competencias, identificadas a lo largo de investigaciones en cientos de compañías y empresas, que aparecen como distintivas en los trabajadores más brillantes (Goleman, 2001a). Tal y como se comentó con antelación, aunque su modelo de 1998 identifica 5 dimensiones fragmentadas en 25 competencias, un trabajo posterior reduce estas dimensiones a 4 -divididas éstas, a su vez, en 20 competencias- (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Algunos años antes, Goleman había elaborado el EQ-test (Goleman, 1995) para medir las áreas de inteligencia emocional esbozadas en su primer libro; aunque, más tarde afirmaría que no fue creado con objeto de evaluar rigurosamente la inteligencia emocional (Goleman, 2001b). Sin embargo, su segundo inventario presenta evidencias de solidez científica. Partiendo de una medida previa de Boyatzis, estos investigadores conciben el ECI con una aplicabilidad netamente centrada en el mundo laboral y empresarial.

El ECI, formado por 110 ítems -con un mínimo de tres para evaluar cada competencia- contempla dos formas de evaluación: por un lado, una medida de autoinforme en la que se pide una estimación personal en cada una de las competencias a través de una escala Likert de 6 puntos y, por otro lado, se solicita la evaluación por parte de un observador externo, ya sean compañeros de trabajo o superiores. Si recurrimos al superior inmediato, a los colaterales y subordinados se utiliza el “enfoque 360”, mientras que si suprimimos a los colaterales o subordinados se emplea el “enfoque 180”.

Como se ha comentado anteriormente, el ECI mide cuatro dimensiones de inteligencia emocional orientadas al mundo laboral y el liderazgo empresarial. La primera área, *autoconciencia*, incluye medidas de conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y autoconfianza. La segunda área, *automanejo*, mide autocontrol, fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa. La tercera área, *conciencia social*, está compuesta por empatía, orientación al cliente y comprensión organizativa. Y la cuarta, *manejo de las relaciones*, incluye medidas de desarrollo de los demás como liderazgo, influencia, comunicación, manejos de los conflictos, impulso del cambio, desarrollo de relaciones, trabajo en equipo y colaboración.

Las propiedades psicométricas del ECI, analizadas en jefes de dirección y profesionales de varias industrias y compañías de servicios, son prometedoras. Así, las fiabilidades de la escala varían entre .61 y .86 en la versión autoinformada por la persona, y entre .79 y .94 en la versión del evaluador externo (Boyatzis y Burckle, 1999). No obstante, esta escala proporciona un perfil emocional social y de personalidad que va más allá de los componentes de inteligencia emocional originarios (Mayer et al., 2000b).

d) Cuestionario de Inteligencia Emocional (CIE).

Este instrumento realizado por el grupo de investigación de Cádiz (Mestre, 2003), está basado en la propuesta de modelos mixtos y, especialmente, en el primer modelo de Goleman (1995). Consta de 56 ítems que son respondidos en una escala Likert de 5 puntos, y se dividen en cuatro subescalas y una puntuación total.

La primera subescala, *autoconocimiento/bienestar psicológico*, está compuesta por 16 ítems y muestra el grado en que una persona es dinámica, abierta al trato con los demás, perseverante en los objetivos que se propone y que sabe demorar las gratificaciones en la consecución de las metas. Además, proporciona información sobre el grado de conocimiento de sus estados emocionales, habilidades cognitivas y apertura mental. La segunda escala de *autorregulación* presenta 11 ítems y facilita información sobre el grado de capacidad del individuo para comprobar y manejar sus emociones e impulsos. La escala de *autoeficacia* está formada por 10 elementos que evalúan el grado de expectativas que la persona desarrolla para conseguir objetivos personales y grupales. Y, por último, la subescala de *empatía* a través de 9 ítems, muestra el grado en que una persona sabe entender y comprender las emociones y sentimientos de los demás. El resto de los ítems no son descartados sino utilizados para hallar el valor total de la escala.

Su validez predictiva ha sido demostrada con un gran abanico de medidas de personalidad basadas en el modelo de los cinco grandes, utilizando el *Big Five Questionnaire*, variables metacognitivas relacionadas con el uso de las emociones en la consecución de metas académicas y diversos factores del clima familiar (Mestre, Guil y Guillen, 2003). Además, su consistencia interna para las distintas subescalas y su fiabilidad test-retest fueron aceptables.

En general, las medidas de autoinforme han sido criticadas por diversos motivos, primordialmente, porque propician una estimación de las habilidades de inteligencia emocional de las personas más que una puntuación de la capacidad emocional real. Otros consideran que las

respuestas de los sujetos a este instrumento pueden estar sesgadas por problemas de deseabilidad social, o bien porque existan procesos emocionales automáticos no conscientes que el alumno utiliza en su vida cotidiana pero que no percibe y, por tanto, no informa en el cuestionario (Geher, 2004). Como consecuencia a estas críticas y para desarrollar una medida acorde a la conceptualización de la inteligencia emocional como una habilidad para procesar la información emocional, desde finales de los 90, Mayer y Salovey han centrado su interés en el desarrollo y la validación de nuevas formas de evaluación a priori más objetivas denominadas “de ejecución” (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

#### *1.3.4.2. Medidas de habilidad o ejecución.*

La actual corriente de investigación en inteligencia emocional comienza a defender la utilización de las llamadas medidas de ejecución o habilidad para evaluar qué tan inteligente es una persona (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). Su principal ventaja es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad.

Con objeto de disponer de una medida fiable y válida en consonancia con el modelo de habilidad defendido y, por otro lado, para evitar las dificultades inherentes al uso de cuestionarios, Mayer, Salovey y Caruso han sido los primeros en elaborar medidas basadas en un acercamiento práctico y dirigido a medir niveles actuales de inteligencia emocional de las personas.

A continuación, describiremos su herramienta de evaluación original (el MEIS) y su última versión depurada (el MSCEIT).

#### 1.3.4.2.1. Multifactor Emotional Intelligence (MEIS).

Basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997), esta escala está compuesta por 4 áreas que evalúan las habilidades expuestas en su formulación teórica.

En la primera área, *percepción emocional*, se pide a la persona que identifique emociones en una serie de estímulos. Concretamente, esta área presenta cuatro subescalas que miden la percepción de emociones en caras, historias, música y diseños abstractos. La segunda área, denominada *asimilación emocional*, comprende tareas que valoran la habilidad para asimilar emociones, y está integrada por la subescala de sinestesia y sentimientos sesgados. La tercera área es la *comprensión de emociones* y en ella se incluyen cuatro tareas: combinación de emociones (comprensión de sentimientos formados por dos o más emociones), progresiones (comprensión sobre cómo las reacciones emocionales varían a lo largo del tiempo), transiciones (comprensión sobre cómo las emociones y las situaciones que las generan se siguen unas a otras), y relatividad (capacidad para precisar el estado afectivo de otras personas en una situación de conflicto social). La última área, titulada *manejo emocional*, está compuesta por dos tareas: por un lado, el manejo de emociones ajenas y, por otro, el manejo de los propios sentimientos.

Las respuestas correctas de las personas son estimadas en función de tres criterios: *consenso*, *experto* y *target*. El primer método, evalúa el grado en que la respuesta emocional dada por una persona está relacionada con la del público en general. El segundo, confía en las opiniones de reconocidos investigadores en el campo de la emoción o prestigiosos psicoterapeutas. Y, en el tercero, sólo posible para ítems de expresiones faciales o diseños abstractos, la respuesta considerada correcta será la del artista.

Mayer et al. (1999) informaron correlaciones positivas entre los tres métodos, similitudes que permitieron identificar ciertas respuestas como más acertadas que otras.

En general, las puntuaciones totales obtenidas por este instrumento son fiables; aunque ciertas tareas, especialmente las relacionadas con el manejo de emociones, poseen menor fiabilidad. Es una herramienta distintiva, es decir, que no se solapa -a diferencia de los autoinformes- con medidas de afectividad (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), muestra validez divergente con escalas de personalidad como el 16PF (Caruso, Mayer y Salovey, 2002) y presenta, como era de esperar, una correlación moderada con inteligencia verbal. Su consistencia interna oscila entre .81 y .96, con un coeficiente general de .96 (Mayer et al., 1999).

Sin embargo, el MEIS presenta deficiencias ya que, como nombramos con anterioridad, algunas subescalas no gozan de niveles de fiabilidad satisfactorios. A esto se le suma, por un lado, la aparición de ciertas incongruencias en los resultados obtenidos con cada método de baremación (Roberts, Zeidner y Mathews, 2001; Zeidner, Mathews y Roberts, 2001) y, por otro, la gran cantidad de tiempo que requiere para su administración individual. Además, a día de hoy, no se conoce ninguna adaptación de esta escala validada en muestras de habla castellana.

#### 1.3.4.2.2. *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT).*

Diseñado para solventar las dificultades presentadas por su predecesor, se han llegado a desarrollar dos versiones, el MSCEIT v.1.1. (Mayer, Salovey y Caruso, 1999) y el MSCEIT v.2.0 (Mayer, Salovey y Caruso, 1999;

adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, 2002) que es una versión más corta diseñada para ser utilizada tanto en el ámbito profesional como en investigación.

Presenta las mismas áreas que el MEIS, aunque se han depurado y eliminado algunas tareas con propiedades psicométricas relativamente pobres. Además, se han mejorado los métodos de puntuación, especialmente el de experto -que junto con el de consenso son los utilizados para hallar las puntuaciones finales- y muestran una convergencia adecuada (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

La versión MSCEIT v.2.0 está formada por 8 tareas y 141 ítems, donde cada factor se compone de dos grupos de tareas: una basada en la experiencia de identificar emociones para facilitar el pensamiento, y otra basada en la comprensión y manejo de emociones a través del razonamiento.

En el factor *percepción emocional*, los sujetos deben identificar las emociones que suscitan determinadas fotografías de caras, así como de diversos paisajes y diseños abstractos. En el área de *asimilación emocional*, se pide que las personas describan sentimientos utilizando vocabulario no emocional (sinestesia), y que indiquen los sentimientos que facilitarían o interferirían con la realización exitosa de diversas tareas cognitivas o conductuales (facilitación emocional). En la esfera de *comprensión emocional*, la persona debe responder preguntas sobre la manera en que las emociones evolucionan y se transforman a través del tiempo (cambio) y cómo algunos sentimientos forman combinaciones de emociones más complejas (combinación). Finalmente, la *habilidad para manejar emociones* es evaluada por una serie de escenarios en los que las personas deben elegir la manera más adaptativa de regular sus propios sentimientos



(autocontrol emocional) y los sentimientos que surgen en situaciones sociales y con otras personas (manejo social).

Aunque todavía no hay demasiados datos empíricos con este instrumento, los hallazgos son bastante prometedores; muestra de ello son la adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, así como las propiedades psicométricas (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2002; Mayer et al., 2003; Salovey, Mayer, Caruso y Lopes, 2002).

En general, los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional descritos nos otorgan una visión general del estado actual de la situación. Y es que son todavía bastantes los científicos que muestran su desconfianza hacia el hecho de que este tipo de inteligencia pueda ser evaluada por medio de test de “papel y lápiz”. Otros tantos ponen en duda la propia naturaleza empírica del constructo, y sus detractores resaltan su parecido con otras inteligencias similares e incluso, lo más escépticos, la consideran un simple compendio sumativo de variables emocionales y de personalidad ya constatadas (Extremera et al., 2004).

A pesar de ello, cada vez más se articula un mayor consenso teórico en este campo que va paralelo al desarrollo de nuevas medidas. Aunque quedan muchas incógnitas por resolver, los avances empiezan a ser una realidad y las investigaciones más recientes proponen el desarrollo y la puesta en práctica de herramientas de habilidad o ejecución.

La hegemonía de los autoinformes empieza a decaer, emergiendo nuevas formas de evaluación que suministran información novedosa sobre el funcionamiento emocional de las personas. Dado que todas las medidas presentan ventajas y desventajas, cada una será válida en función de su propósito.

Si consideramos la inteligencia emocional como una habilidad mental basada en procesos emocionales, quizá sería más adecuado utilizar un método que evalúe directamente a través de tareas que prueben nuestra capacidad emocional de resolución. Igualmente, medidas como el MSCEIT serían ideales para evaluar situaciones en las cuales se quisiera crear una imagen positiva, ya que este instrumento -debido a sus cualidades- no permite distorsionar las respuestas con facilidad.

Por otra parte, sería más apropiado utilizar medidas de autoinforme si nos posicionamos en un acercamiento a la inteligencia emocional más amplio, basado en rasgos de personalidad, pues proporcionan un mapa completo del perfil socio-emocional de la persona incluyendo competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables. En el ámbito de los recursos humanos y la selección de personal, el ECI presenta un enfoque eminentemente aplicado al mundo laboral y proporciona datos sobre perfiles laborales en una amplia gama de competencias emocionales.

En definitiva, la evaluación de la inteligencia emocional con instrumentos de medición sistemáticos y rigurosos acaba de empezar. Sigue siendo necesario el desarrollo de nuevos instrumentos y el perfeccionamiento de los existentes ya que, en gran medida, la consolidación de este campo de estudio y el desarrollo técnico de este constructo recae en la calidad y creación de medidas fiables y rigurosas para evaluarlo (Extremera et al., 2004).

### ***1.3.5. Relación de la inteligencia emocional con el mundo laboral.***

Las emociones determinan en gran medida nuestros comportamientos y actitudes en todos los ámbitos de nuestra vida; y alcanzar el éxito en el mundo real implica conceder importancia a los problemas humanos en todos los ámbitos incluido, por tanto, el de la empresa (Murga y Ortego, 2003).

Prats (2000) asegura que las emociones influyen en nuestro trabajo por lo que, si somos conscientes de su existencia y capaces de controlarlas, nuestro entorno laboral se verá favorecido redundando en un aumento en el rendimiento de la empresa y, por ende, de su beneficio. Una empresa competitiva será, entonces, aquella que cuente entre sus empleados con personas que sean capaces de controlar sus emociones y que transmitan su entusiasmo.

Dentro del ámbito laboral la búsqueda del máximo rendimiento en los trabajadores ha llevado a investigar las habilidades que poseen los empleados más exitosos que aumentan el rendimiento en la empresa. En el análisis de estas capacidades diversos autores (Boyatzis et al., 2000; Goleman, 1995, 1998, 2001; Mayer y Salovey, 1990, 1997; Salovey y Mayer, 1990) han llegado a la conclusión de que la inteligencia no sólo general, sino también la socio-emocional y los factores de personalidad forman parte del complejo entramado de competencias que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional.

A pesar de la importancia atribuida a algunos aspectos propiamente no-intelectuales de la inteligencia, como la inteligencia social y emocional en el logro académico y profesional y en el desarrollo profesional en general (Coté y Miners, 2006; Dulewicz, Higgs, y Slaski, 2003; Lopes et al., 2006;

Pérez y Castejón, 2007), es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación, una vez que no siempre se pone de manifiesto la influencia de estas variables (Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003; Zeidner, Mathews y Roberts, 2004). Asimismo, resulta necesario fijar la contribución de estos factores a la inserción laboral de los egresados universitarios en estudios bien diseñados en los que se controlen otras variables consideradas tradicionalmente muy importantes, tales como las variables de personalidad, las variables intelectuales y los conocimientos técnicos (Davies, Stankov y Roberts, 1998; Sternberg, 2003). Se ha de establecer, por tanto, la validez incremental de cada constructo para predecir un criterio más allá de la contribución de las medidas de la inteligencia general, de la personalidad y de los conocimientos técnicos adquiridos (Amelang y Steinmayer, 2006; Bastian, Burns y Nettelbeck, 2005; Brackett y Mayer, 2003; Van-der-Zee, Thijs y Schakel, 2002).

Según Ariza (2000) “la empleabilidad está condicionada por la interacción de dos variables que actúan de elementos propulsores del proceso. Por un lado, la propia situación del mercado laboral; por otro, el ajuste de las competencias del candidato a las demandas de éste”.

Autores como Planas et al. (2000) plantean la hipótesis de que la cualificación formal de los individuos es menos importante, porque es una condición común a una gran masa, siendo lo que aumenta las oportunidades laborales un grupo de competencias actitudinales y habilidades sociales ante el trabajo (Mora, 1997) y la formación complementaria. En esta línea, García-Aracil y Van der Velden (2008) señalan que los estudiantes graduados con mayores competencias profesionales consiguen mayores ingresos económicos y muestran mayor satisfacción laboral.

En el mundo laboral las capacidades cognitivas son muy importantes, sobre todo cuando el trabajo es más complejo (Gottfredson, 2003), pero se considera que las competencias socio-emocionales son críticas para el desempeño efectivo de la mayoría de los trabajos (Ariza, 2001; Cherniss, 2000), así como para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací y Moriano, 2003; Palací y Topa, 2002).

Las competencias socio-emocionales, de las que más adelante hablaremos, son muy valoradas en el mercado laboral, de hecho la mayoría de los trabajos exigen no sólo conocimientos y competencias técnicas, sino además un cierto nivel de competencias sociales y emocionales (Repetto y Pérez-González, 2007). Incluso, como señala Cherniss (2000), gran parte de la inversión que hace la industria americana en formación está destinada a la formación en capacidades sociales y emocionales.

La misión que persiguen las universidades consiste, entre otras, en promover la obtención de empleo. El papel central de éstas en el Espacio Europeo de Educación Superior es educar al estudiante en términos de adquisición de capacidades, habilidades, competencias y valores, adoptando una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencias, entre ellas las socio-emocionales (Bolonia, 1999).



## 1.4. El marco de las Competencias

La perspectiva actual de estudio de las competencias abarca tanto el ámbito académico (González y Wagenaar, 2003) como profesional (McClelland, 1999). Hace más de 30 años, McClelland (1973), cuestionó la validez de las pruebas de capacidad cognitiva para predecir los criterios del mundo real –tales como el desempeño en el trabajo–, argumentando a favor de pruebas de competencia que reflejaran de forma más cercana el propio desempeño profesional. Los trabajos sobre la inteligencia práctica en el mundo laboral y en la vida diaria, y sobre constructos similares como los de la inteligencia emocional, constituyen nuevos instrumentos para evaluar competencias necesarias en el medio profesional (Sternberg et al., 2000).

El término competencia, como veremos a continuación, abarca un conjunto de habilidades comprometidas en la obtención de logros y resolución de problemas de los ámbitos personal o profesional (García, 2003; Greenspan y Granfield, 1992; Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 1997), mientras que la inteligencia se refiere a los subcomponentes de estas habilidades presentes en las formas generales del pensamiento y el entendimiento (Sternberg et al., 2000).

Las habilidades comprometidas en la inteligencia emocional, una vez relacionadas con el desempeño en el ámbito personal, profesional y en la vida diaria en general, constituyen modelos de competencias (Boyatzis, 1999; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Sternberg et al., 2000). En especial, los modelos mixtos de la inteligencia emocional incluyen competencias amplias de carácter socio-emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2000b). Además, la mayor parte de las competencias profesionales identificadas

como competencias clave para el desempeño profesional constituyen o están muy cercanas a los aspectos estudiados dentro de la inteligencia emocional. En una encuesta nacional a empleadores americanos, se encontró que seis de las siete competencias consideradas clave para el éxito profesional forman parte de la inteligencia emocional (Ayers y Stone, 1999; Goleman, 1998); a pesar de lo cual estas competencias no están incorporadas en la mayor parte de los programas universitarios (Boyatzis et al., 1995; Echevarría, 2002).

Y es que, aunque el desempeño profesional no parece ser predicho o explicado únicamente a través de competencias socio-emocionales (Schmidt y Hunter, 1998), sí aportan un poder explicativo más allá de lo que lo hacen otras variables (Caruso y Wolfe, 2001; Goleman, 1998, 2001; Sternberg et al., 2000). Estas competencias tienen también efecto sobre otros aspectos importantes de la carrera profesional como la inserción laboral o empleabilidad (Caruso y Wolfe, 2001; Fallows y Steven, 2000; y particularmente, Hettich, 2000).

En este marco de adaptación de los estudios y programas al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), se propone formular los objetivos de enseñanza como resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales para los que preparan los estudios. Emanado del ámbito de la formación y la gestión profesional, el concepto de competencia ha saltado durante los últimos años al terreno de la educación en general (Eurydice, 2002). No hay, sin embargo, consenso acerca de lo que son las competencias y los documentos institucionales no añaden mayor precisión sobre cómo conviene entender este concepto en el trabajo universitario, al margen de su vinculación directa con el mundo laboral. El término no aparece en la



declaración de la Sorbona de 1998 y sólo de manera muy genérica en la declaración de Bolonia (1999) y en los comunicados oficiales posteriores.

En orden a establecer programas educativos coherentes con este marco parece, pues, aconsejable comenzar clarificando el concepto de competencia, al que todo el mundo se refiere, pero que en contados casos se identifica de manera precisa.

### ***1.4.1. Origen.***

Cada vez resulta más común hablar de las competencias profesionales para la inserción y desarrollo profesional, ya que este concepto goza de una gran popularidad en el mundo empresarial.

Esta creciente importancia de los modelos de competencia profesional y el interés que ha suscitado en numerosas organizaciones dentro y fuera del ámbito empresarial, puede hacernos creer que se trata de una nueva moda en la gestión de los Recursos Humanos o un tema de reciente aparición (Palací y Moriano, 2003). Sin embargo, podemos situar su origen en el año 1973, cuando el departamento de Estado Norteamericano encargó a David McClelland, profesor de la Universidad de Harvard, un estudio para mejorar la selección de personal.

El objetivo de este estudio era detectar las características presentes en las personas a seleccionar, es decir, cuáles eran los rasgos personales que podrían predecir el éxito en el desempeño laboral. A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, McClelland propone, en un artículo titulado “Midiendo las competencias en lugar de la inteligencia”, que la evaluación de la inteligencia debería ser sustituida por la evaluación de

competencias, ya que los test de inteligencia mostraban una alta correlación con los resultados académicos, pero no con el éxito profesional o personal.

En general, Palací y Moriano resumen la tesis de McClelland (1973) en los siguientes puntos:

- a) Las calificaciones obtenidas en la escuela no predicen el éxito en el trabajo.
- b) Los test de inteligencia y las aptitudes no predicen el éxito laboral u otros importantes logros de la vida.
- c) Los test a menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres y las personas de los niveles socio-económicos más bajos.
- d) Las competencias tendrían más éxito en predecir los comportamientos importantes para las organizaciones.

Por lo tanto, McClelland se centra en las competencias como aquellas características esenciales de la persona causantes de un eficiente rendimiento laboral.

Diferentes autores han tomado el relevo a la propuesta de McClelland y las competencias profesionales han tenido un impacto sustancial tanto en la psicología como en el ámbito laboral. En el marco más específico de la psicología, este término responde a la concepción de la psicología cognitiva y del constructivismo, que concibe una mayor fluidez en la estructura del intelecto, en el procesamiento de la información y en la adaptabilidad del ser humano (Palací y Moriano, 2003). Igualmente, Rodríguez-Trujillo (1999) señala su estrecha relación con el trabajo, ya que la concepción de las competencias responde muy bien a la situación actual del mundo laboral,

caracterizado por un alto nivel de flexibilidad y cambio, con una exigencia cada vez mayor a las habilidades individuales.

En síntesis, podríamos decir que el término de competencia profesional constituye algo más que una moda, ya que cuenta con el respaldo de años de investigación desde el campo de la Psicología. De hecho, Blas (1999) afirma que siendo una propuesta conceptual que merece el calificativo de “clásica”, conserva actualmente una vigencia incuestionable.

### ***1.4.2. Conceptualización.***

Como hemos visto, las competencias se han impuesto de forma generalizada en la Psicología del Trabajo y las Organizaciones, así como en la gestión de los Recursos Humanos. Sin embargo, la diversidad de modelos y definiciones propuestos pueden provocar confusión al utilizar el mismo concepto con diferentes acepciones.

En un primer intento por delimitar el concepto de competencia resulta interesante analizar el origen de esta palabra. Según Levy-Leboyer (1997), competencia se deriva del verbo «competere», que a partir del siglo XV pasó a significar «pertenecer a» o «incumbir», dando lugar al sustantivo «competencia» y al adjetivo «competente» para indicar apto o adecuado. Por lo tanto, podemos decir que la palabra competencia hace referencia a «capacitación». Sin embargo, a través del análisis de las definiciones propuestas por diferentes autores, podemos comprobar que actualmente el término competencia tiene un significado más amplio que la simple capacitación.

Pero la etimología deja todavía demasiado campo abierto, que nos obliga a buscar un marco teórico en el que situar este concepto.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2002:4) en su proyecto DeSeCo (*Definition and Selection of Competences*), delimita el término de competencia definiéndolo como “la habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes con las dimensiones cognitivas y prácticas”, precisando que las competencias son sólo observables en acciones específicas. Esta concepción considera que las competencias se aprenden a lo largo de la vida y en múltiples ámbitos; que son importantes en la mayoría de las facetas vitales, y que contribuyen a una vida más plena y a una sociedad más funcional.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) lo define como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En concreto, se especifica como “una capacidad efectiva para llevar exitosamente una actividad laboral plenamente identificada” (Vargas, 2004), existiendo muchas otras acepciones del concepto (Cfr. CIDEC, 1999).

En la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE, 2002) el término competencia profesional viene definido como “el conjunto de conocimientos y capacidades que permite el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo”.

Mientras que, en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), este concepto trata de seguir un enfoque integrador, considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos que juntos

permiten un desempeño competente como parte del producto final de un proceso educativo, lo cual enlaza con el trabajo realizado en educación superior. Las competencias y las destrezas se entienden como *conocer y comprender* (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender), *saber cómo actuar* (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y *saber cómo ser* (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social). Las competencias representan, de esta forma, una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.

En este contexto, el poseer una competencia o conjunto de competencias significa que una persona, al manifestar una cierta capacidad o destreza, puede demostrar que la realiza de tal forma que permita evaluar el grado de realización de la misma. Además, las competencias pueden ser verificadas y evaluadas, esto quiere decir que una persona corriente ni posee ni carece de una competencia en términos absolutos, pero la domina en cierto grado, de modo que las competencias pueden situarse en un continuo.

Según los estudios realizados por Pereda y Berrocal (1999), no existe un acuerdo unánime en el significado del dinámico concepto de competencia. Si utilizamos la clasificación propuesta por Agut y Grau (2001), diferenciamos ocho definiciones del término las cuales, a su vez, se agrupan por componentes.

**Tabla 2.** Clasificación de las distintas definiciones de competencia, propuesta por Agut y Grau (2001). Extraído del libro de Palací y Moriano (2003).

Componentes	Autor(es)	Definición
Conductas	Woodruffe (1993)	Conjunto de patrones/pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones de un puesto de forma eficaz.
	Levy-Leboyer (1997)	Repertorio de comportamientos que unas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada.
Conocimientos y habilidades	Quinn, Faerman, Thompson y McGrath (1990)	Conocimientos o habilidades para desempeñar una cierta tarea o rol de forma apropiada.
	Ulrich, Brockbank, Yeung y Lake (1995)	Conocimiento, destrezas y habilidades demostradas por un individuo cuando se añade un valor a la organización.
Conocimientos, habilidades y conductas	Arnold y McKenzie (1992)	Conocimientos, habilidades y/o conductas transferibles al contexto específico de la organización.
	Olabarrieta (1982)	Conjunto de conocimientos, habilidades y conductas que constituyen el input para el funcionamiento de la organización.
Conocimientos, habilidades y otras características individuales.	Boyatzis (1982)	Mezcla de motivos, rasgos, conocimientos, habilidades y aspectos de autoimagen o rol social que se relacionan causalmente con un desempeño efectivo y/o superior en el puesto.
	Spencer y Spencer (1993)	Características esenciales (motivos, rasgos, autoconcepto, conocimientos y habilidades) de una persona que se relacionan, de forma causal, con un criterio establecido efectivo y/o un desempeño superior en un puesto de trabajo o situación.

Para comprender la amplia variedad de definiciones planteadas, según Palací y Moriano (2003) sería interesante analizar dos aproximaciones con diferentes perspectivas que sustentan la investigación y aplicación de las competencias profesionales.

a) *La perspectiva estadounidense.*

Podemos situar el origen de esta primera perspectiva en los Estados Unidos, concretamente en el estudio realizado por McClelland (1973), el cual se inscribe en la tradición de la Psicología Industrial y, más específicamente, en la tradición que tiene como objeto de estudio la gestión y dirección de los Recursos Humanos (Blas, 1999).

El modelo de competencias profesionales de Boyatzis (1982), podría considerarse el más significativo dentro de esta corriente. Este autor, siguiendo la estela de McClelland, define las competencias como una característica subyacente en la persona que está causalmente relacionada con un desempeño excelente en un puesto de trabajo y organización concreta.

En dicha definición se habla de una característica subyacente a la persona que determina las conductas. Estas características personales se clasificarían en cinco grupos:

- *Motivos.* Son las necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona (por ejemplo, el motivo de logro).
- *Rasgos de personalidad.* Es la predisposición general a comportarse o reaccionar de un modo determinado (por ejemplo, la tenacidad).

- *Autoconcepto*. Es lo que la persona piensa, valora, hace o está interesada en hacer (por ejemplo, orientación al trabajo en equipo).
- *Contenidos de conocimientos*. Hace alusión a los conocimientos tanto técnicos como los referidos a las relaciones interpersonales que posee la persona (por ejemplo, conocimiento de mercado).
- *Capacidades cognoscitivas y de conducta*. Es la capacidad que poseen las personas para llevar a cabo un determinado tipo de actividad, tanto observable como no observable.

Respecto al desempeño, este autor propone distinguir entre *competencias umbral* y *diferenciadoras*, haciendo alusión a las primeras como aquellas que permiten lograr una actuación laboral suficiente, mientras que las segundas son las que distinguen a un empleado con un desempeño excelente de otro normal.

En cuanto al puesto de trabajo, para Boyatzis una competencia, aún teniendo el mismo nombre, no tiene que significar lo mismo en dos puntos distintos, ya que las conductas asociadas a ella serán diferentes. Y es que el concepto de competencia se presenta especialmente útil en el mercado laboral actual, donde se está difuminando el concepto de puesto de trabajo y al trabajador se le requiere cierta flexibilidad y adaptabilidad, así como iniciativa y proactividad.

Por otro lado, se hace referencia a una organización concreta debido a que las competencias exigidas dependen de los valores, la cultura, la misión y la estrategia de la organización. De esta forma, cada empresa debe definir específicamente cuáles son las competencias más importantes que deben poseer o desarrollar sus trabajadores de acuerdo con la cultura y política de la compañía.



Según Blas (1999), las características más significativas de esta perspectiva se resumirían en las siguientes:

- Énfasis en el desempeño exitoso como indicador de las competencias profesionales. Las competencias se infieren de los desempeños superiores y son aquellas características que diferencian el desempeño óptimo del ordinario.
- Los modelos de competencias elaborados dentro de esta perspectiva están concebidos preferentemente para los directores, ejecutivos y gestores de las organizaciones empresariales, y no tanto para los empleados ordinarios.
- Estos modelos conciben y definen la competencia profesional en términos de capacidad y habilidad potencial de un sujeto, es decir, como lo que una persona puede hacer, más que como aquello que efectivamente hace.

b) *La perspectiva europea.*

La segunda perspectiva sobre los modelos de competencias surge en Inglaterra durante la década de los ochenta como respuesta a las crisis de los sistemas formativos, particularmente, a la formación profesional (Blas, 1999). De hecho, en el *Libro Blanco de la Comisión Europea* (1995) se hace referencia explícita a la recuperación de las competencias que poseen los ciudadanos europeos y que no han sido reconocidas por no estar validadas por un título oficial.

Por lo tanto, este concepto de competencia pone el acento en la idea de que existen diferentes habilidades que no se adquieren mediante la formación académica y no están reconocidas por títulos formales. Sin embargo, estas

competencias, que se desarrollan a través de la experiencia profesional, deben ser evaluadas de forma objetiva para que el empleado pueda beneficiarse de ellas y para que la organización pueda utilizarlas (Boada, Tous, Pastor y Vigil, 1998).

Desde esta perspectiva, Levy-Leboyer (1997) define las competencias como una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras, y que los transforman en más eficaces para una situación dada. Esos comportamientos son observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente en situaciones de evaluación.

La principal diferencia introducida con respecto a la definición planteada por Boyatzis estriba en que Levy-Leboyer se centra en los comportamientos observables, relegando a un segundo plano las características subyacentes. No obstante, este autor reconoce que también son necesarios un conjunto de componentes para que una persona sea capaz de llevar a cabo los comportamientos incluidos en las competencias que conforman el perfil profesional del puesto.

El modelo de competencias que Levy-Leboyer (1997) propone está constituido por tres componentes: competencias personales, competencias profesionales y eficiencia profesional.

Este modelo facilita la comprensión de la gestión por competencias que se está llevando a cabo en muchas empresas, simboliza un bucle cerrado en el que la eficacia profesional realimenta la competencia profesional, lo que suscita nuevas competencias desarrolladas mediante la experiencia y, a su vez, incita a alcanzar cotas más altas de eficacia profesional.

Con las competencias personales, este autor hace referencia a la *cualificación* como la pericia y conocimiento experto en los campos

culturales, científico y tecnológico; el *talento*, como las habilidades, destrezas, capacidades de índole general o específico; y *talante*, como voluntad, motivación, actitudes y valores.

En cuanto a la eficiencia en el rendimiento profesional, puede ser analizada desde dos puntos de vista diferentes:

- a) *Cotas de adecuación*: Se establecen fijando un punto por debajo del cual el trabajador es considerado insuficiente y poco idóneo para ejecutar las tareas y cometidos de la ocupación o profesión en cuestión (Levoy-Leboyer, 1997:19). Las cotas normalmente son determinadas a través del consenso de expertos.
- b) *Cotas de logro*: Se sitúan fijando un punto de excelencia que está por encima del rendimiento medio del personal evaluado. De esta forma, afloran aquellas personas denominadas de “éxito” en su puesto de trabajo.

Según Blas (1999), en contraste con las características de la perspectiva estadounidense señaladas anteriormente, la perspectiva europea:

1. Se centra en desempeños efectivos pero ordinarios, que se realizan en situaciones normales de trabajo.
2. Se interesa preferentemente por el análisis de las competencias profesionales más básicas. Por tanto, su ámbito de aplicación no son los directivos, sino la mayoría de la población activa.
3. La competencia es definida por las capacidades y destrezas que se expresan en comportamientos efectivos y observables. Por lo tanto,

la competencia está siempre asociada a sus correspondientes “criterios de realización”.

Tras analizar algunas de las definiciones más importantes sobre el concepto de competencia y las diferencias existentes según la perspectiva en la que nos situemos, podemos decir que las competencias se definen y enumeran dentro del contexto laboral en el que se ponen en práctica. Además, una competencia no se trata sólo de comportamientos observables, ni tampoco de características subyacentes, sino de la unión integrada de todos estos componentes enfocados en el desempeño laboral. Es decir, el concepto competencia se define como todas aquellas habilidades, conocimientos, actitudes y motivaciones que permitan al trabajador tener un desempeño superior, que puedan ser medidas y controladas, y que diferencian a un trabajador excelente de un trabajador que cumple meramente con su tarea.

En síntesis, según Palací y Moriano (2003), podría decirse que las competencias son:

1. *Repertorios de comportamientos observables* que algunas personas dominan mejor que otras, haciéndoles ser más eficaces en determinadas situaciones laborales.
2. Estos comportamientos observables integran *características subyacentes* a la persona como, por ejemplo, conocimientos, aptitudes o motivaciones.
3. Son el *nexo de unión* entre las características personales y las cualidades requeridas para desempeñar de forma excelente determinadas actividades profesionales dentro de una organización.

### ***1.4.3. Tipos y clasificaciones de competencias.***

El concepto de competencia se presenta, en virtud de lo expuesto hasta este momento, como la combinación de atributos que atañen a diversas órdenes de la persona relacionadas con: a) los conocimientos, aptitudes y destrezas técnicas -saber-; b) las formas metodológicas de proceder en una actividad -saber hacer-; c) las pautas y formas de comportamiento individuales y colectivas -saber estar-; d) las formas de organización e interacción -saber ser- (Fernández-Salineró, 2006).

Existen infinidad de clasificaciones. Así, por ejemplo, en el ámbito del trabajo las competencias pueden clasificarse en *laborales* y *profesionales*. Las primeras son propias de obreros cualificados, se desarrollan mediante estudios técnicos de formación profesional y se aplican a actividades muy específicas; las segundas son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por la capacidad para abordar imprevistos y para afrontar problemas de alto nivel de complejidad (Tobón, 2004).

#### ***1.4.3.1. Según el Proyecto DeSeCo.***

A través del proyecto DeSeCo sobre Definición y Selección de Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, la OCDE (2002) ha identificado, con la ayuda de estudiantes, expertos e instituciones, un conjunto de competencias clave cuyas características podrían sintetizarse en tres: Contribuir a evaluar los resultados, ayudar a las personas a enfrentarse a las demandas importantes

en una amplia variedad de contextos, y ser importantes no tanto para los especialistas como para los individuos.

Así, agrupa las que considera competencias clave en tres grandes dimensiones:

1. *Actuar autónomamente.* Incluye las habilidades de defender y reafirmar los propios derechos, intereses, responsabilidades, límites o necesidades, realizar y desarrollar planes de vida y proyectos personales, y adoptar una visión de conjunto.
2. *Utilizar instrumentos de forma interactiva.* Abarca las habilidades de usar el lenguaje y los símbolos interactivamente, usar el conocimiento y la información interactivamente, y utilizar las tecnologías interactivamente.
3. *Saber comportarse en grupos sociales heterogéneos.* Incorpora las habilidades de relacionarse adecuadamente con los otros, cooperar, y gestionar y resolver conflictos.

#### *1.4.3.2. Según el CINTERFOR y el INTECAP.*

El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional de la Organización Internacional del Trabajo (CINTERFOR) y el Instituto Técnico de Capacitación y Productividad (INTECAP), establecen tres tipos de competencias que unidas constituyen la competencia integral del individuo:

1. *Básicas o clave.* Se refiere a aquellas de índole formativo que requiere la persona para desempeñarse en cualquier actividad

productiva (tales como la capacidad de leer, interpretar textos, aplicar sistemas numéricos, saber expresarse y saber escuchar). Estas competencias se adquieren gradualmente a lo largo de la vida, así como a través de la educación formal.

2. *Genéricas o transversales.* Son aquellos conocimientos y habilidades asociados al desarrollo de diversas áreas y subáreas ocupacionales y ramas de la actividad productiva; es decir, son las competencias que definen un perfil concreto para las distintas actividades del mundo del trabajo. Estas competencias se pueden adquirir de forma autodidacta, por programas educativos y de capacitación, así como en el centro del trabajo.
3. *Específicas o técnicas.* Se refiere a aquellas competencias asociadas a conocimientos y habilidades de índole técnico y que son necesarias para la ejecución de una función productiva. Generalmente se refieren a un lenguaje específico y al uso de instrumentos y herramientas determinadas. Se adquieren y desarrollan a través del proceso de capacitación, en el centro de trabajo o de forma autodidáctica.

#### *1.4.3.3. Según el Proyecto Tuning.*

De igual forma, en el *Proyecto Tuning* (González y Wagenaar, 2003), tras pasar una encuesta a graduados, empleadores y académicos, se definieron dos tipos de competencias que más tarde se analizaron y desarrollaron en los “libros blancos” de cada titulación.

Por un lado, las *competencias genéricas o transversales* que son transferibles a multitud de funciones y tareas, e independientes del área de estudio. Estas competencias identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación (tales como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, las destrezas administrativas, etc.). Éstas, a su vez, se pueden subdividir en tres tipos de competencias:

- Instrumentales: Miden habilidades cognoscitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- Interpersonales: Miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos, así como la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares. Estas competencias tienden a facilitar los procesos de interacción social y cooperación.
- Sistémicas: Miden las cualidades individuales y la motivación laboral, ya que exigen destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad como un sistema.

Y, por otro lado, las *competencias específicas* que están relacionadas directamente con la ocupación, pertenecen a las áreas temáticas e incluyen destrezas y conocimientos. Éstas se subdividen en tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (saber); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como el *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).



#### 1.4.3.4. Según el SCANS

Un ejemplo más del enfoque de competencias centrado en los atributos personales se encuentra en el informe de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS), que diferenció dos grandes grupos: uno de base y otro de competencias transversales.

##### 1. Competencias básicas.

- Habilidades básicas: lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar.
- Aptitudes analíticas: pensar creativamente, tomar decisiones, solucionar problemas, procesar y organizar elementos visuales y otro tipo de información, saber aprender y razonar.
- Cualidades personales: responsabilidad, autoestima, sociabilidad, gestión personal, integridad y honestidad.

##### 2. Competencias transversales.

- Gestión de recursos: tiempo, dinero, materiales y distribución, personal.
- Relaciones interpersonales: trabajo en equipo, enseñar a otros, servicio a clientes, desplegar liderazgo, negociar y trabajar con personas diversas.
- Gestión de información: buscar y evaluar información, organizar y mantener sistemas de información, interpretar y comunicar, usar computadores.

- Comprensión sistémica: comprender interrelaciones complejas, entender sistemas, monitorear y corregir desempeño, mejorar o diseñar sistemas.
- Dominio tecnológico: seleccionar tecnologías, aplicar tecnologías en la tarea, dar mantenimiento y reparar equipos.

Algunos analistas como Punk (1994), llegan a distinguir hasta cuatro tipos de competencias, exigidas todas ellas por las rápidas transformaciones económicas y sociales. La adaptación de estas categorías, realizada en nuestro país por Echeverría y sus colaboradores (1999), indica que un profesional necesita: *competencia técnica* (conocimientos y destrezas requeridos para abordar tareas profesionales en un amplio entorno laboral); *competencia metodológica* (análisis y resolución de problemas, al mismo tiempo que transferencia de soluciones a otros contextos); *competencia participativa* (colaboración en las tareas de equipo); y *competencia personal* (participación activa en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades).

#### *1.4.3.5. Según Goleman y Boyatzis*

Por último, señalar el modelo de competencias que Goleman y Boyatzis establecen, agrupándolas en tres grandes ámbitos: de conocimiento y dominio personal, de gestión de relaciones, y cognitivas o de razonamiento.

##### 1. Competencias de conocimiento y dominio personal.

- Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.

- Conocimiento de uno mismo: reconocer las propias emociones, fortalezas y debilidades.
- Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.
- Autorregulación: capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada.
- Autoconfianza: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.
- Flexibilidad: capacidad de adaptación a situaciones de cambio.

## 2. Competencias de gestión de relaciones.

- Empatía: capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ellos.
- Liderazgo inspirador: capacidad para ejercer el papel de líder de grupo, generando ilusión y compromiso entre sus miembros.
- Conocimiento organizacional: capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.
- Gestión del conflicto: habilidad de negociar y resolver desacuerdos.
- Trabajo en equipo y colaboración: ser capaz de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.

- Desarrollo de otros: capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas, facilitando los medios adecuados para mejorar y desarrollarse profesionalmente.
- Sensibilidad intercultural: apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.
- Comunicación oral: saber escuchar y expresar mensajes no verbales.

### 3. Competencias cognitivas y de razonamiento.

- Pensamiento analítico: capacidad de comprender situaciones y resolver problemas a base de separar las partes que la constituyen, y reflexionar a cerca de ello de manera lógica y sistemática.
- Pensamiento sistémico: capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo.
- Reconocimiento de modelos: ser capaz de identificar conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.
- Pericia técnica o profesional (competencia experta): interés en utilizar, mejorar y ampliar los conocimientos y habilidades necesarios en relación con el propio trabajo.
- Análisis cuantitativo: capacidad para analizar, valorar y trabajar con datos y variables cuantitativas.
- Comunicación escrita: habilidad para redactar y sintonizar a través de mensajes escritos.

#### **1.4.4. Competencias socio-emocionales.**

En lo que a la clasificación de las competencias socio-emocionales se refiere, es preciso señalar que ésta varía según los diversos autores y las diferentes aproximaciones teóricas.

Desde mediados de los años 90, el progresivo interés en el estudio de la inteligencia emocional ha contribuido también al redescubrimiento de las competencias emocionales, en particular, y por extensión, de las socio-emocionales. A continuación, se mencionan los principales modelos teóricos sobre competencias socio-emocionales presentes en la literatura especializada (Repetto y Pérez-González, 2007).

Desde la Psicología Evolutiva, Carolyn Saarni (1999) habla de un total de ocho competencias emocionales: autoconciencia de las propias emociones, capacidad para discriminar y comprender las emociones de los demás, capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión, capacidad para la implicación empática, capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa, capacidad para enfrentarse adaptativamente a emociones negativas y circunstancias estresantes, conciencia de la comunicación emocional en las relaciones, y capacidad para la autoeficacia emocional.

Desde la perspectiva de las intervenciones educativas para el desarrollo de las competencias socio-emocionales, destaca el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), organismo de referencia internacional en investigación sobre programas de educación social y emocional, que elaboró un listado de competencias y habilidades socio-emocionales que pueden agruparse en cuatro categorías: conocerse a uno mismo y a los demás (un ejemplo de este grupo es la competencia para

reconocer y etiquetar los propios sentimientos), tomar decisiones responsables (para lo cual se requiere, por ejemplo, una adecuada regulación emocional), cuidar de los demás (donde destaca la empatía), y saber cómo actuar (grupo donde se incluyen competencias como la comunicación verbal y no verbal, el manejo de las relaciones interpersonales, o la negociación).

Los psicólogos cognitivos Mayer y Salovey (1997) no hablan de competencias propiamente dichas, sino de cuatro grandes capacidades emocionales o ramas de la inteligencia emocional ya comentadas en el bloque anterior: a) percepción, valoración y expresión de las emociones; b) facilitación emocional del pensamiento; c) comprensión de las emociones y conocimiento emocional; y d) regulación reflexiva de las emociones.

Respecto a las competencias más propiamente sociales, para Bunk (1994) algunos ejemplos de éstas son la capacidad de adaptación social, la disposición a la cooperación o el espíritu de equipo. En esencia, como indica Caballo (1993), la competencia social implica el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente, resuelve los problemas inmediatos que puedan surgir en la interacción, minimizando la probabilidad de aparición de futuros problemas.

A partir de su experiencia internacional en consultoría de Recursos Humanos y de trabajos previos llevados a cabo en el seno de la consultora *Hay Group* (Boyatzis, 1982), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000) –discípulos aventajados de la escuela de David McClelland– concluyen que las competencias socio-emocionales capitales para el éxito en el trabajo se

resumen en un conjunto de 20 competencias, las cuales pueden agruparse, a su vez, en cuatro bloques generales: autoconciencia emocional, autogestión o autogobierno (autocontrol), conciencia social (empatía), y gestión de las relaciones o habilidades sociales. Este modelo es uno de los más seguidos en el ámbito de la orientación y desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones, a pesar de que aún no se han desarrollado suficientes investigaciones empíricas que apoyen su validez.

Recientemente, tras un análisis de contenido de los principales modelos de inteligencia emocional como rasgo presentes en la literatura (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Salovey y Mayer, 1990), Petrides y Furnham (2001) elaboraron un listado de las 15 dimensiones socio-emocionales más relevantes para este constructo: adaptabilidad, asertividad, valoración emocional de uno mismo y de los demás, expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión del estrés, empatía, felicidad y optimismo.

#### ***1.4.5. Competencias socio-emocionales, desempeño laboral y empleabilidad.***

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales dice “La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumple con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos”. También hace referencia a las prácticas de las enseñanzas universitarias:

*La posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado, en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro. (p. 2)*

El punto 9 del apartado 9.4. Sistema de garantía de la calidad del Anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, numera como un procedimiento del sistema de calidad, los procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida.

Y es que el convencimiento de la importancia que las competencias socio-emocionales tienen para el crecimiento de los beneficios socio-económicos ya está patente en otras sociedades de occidente: “la industria americana gasta actualmente alrededor de 50 billones de dólares cada año en formación, y gran parte de esta formación se centra en capacidades sociales y emocionales” (Cherniss, 2000, p. 434). De hecho, si bien en España no existe tradición de investigación sobre estas competencias, sí que en países anglosajones –entre los que destaca Estados Unidos a la cabeza– pueden encontrarse importantes y sólidas investigaciones a este respecto, especialmente desde la última década. Un ejemplo fundamental de estas iniciativas es el CASEL, en cuyo marco se han desarrollado hasta la fecha decenas de programas escolares de formación en competencias socio-emocionales y donde, actualmente, se continúa prestando una gran atención a la investigación para la evaluación de los mismos (Zeidner, Roberts y Matthews, 2002; Zins, Travis y Freppon, 1997; Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).



Diversos estudios señalan las implicaciones de la inteligencia emocional y de las competencias socio-emocionales para la satisfacción en la vida, la salud mental, el desarrollo de la carrera, el desempeño laboral, el liderazgo efectivo, el afrontamiento del estrés laboral, o la disminución del nivel de agresividad en las organizaciones (Pérez, 2003). Hasta el momento, las contribuciones científicas en este campo han evidenciado importantes relaciones entre competencias socio-emocionales, desarrollo personal, desempeño laboral, y liderazgo efectivo en las organizaciones (Wong y Law, 2002). Cabe destacar que el continuo desarrollo de instrumentos para la evaluación de la inteligencia emocional está contribuyendo notablemente a la expansión de este ámbito de investigación (Pérez, Petrides, y Furnham, 2005; Pérez y Repetto, 2004).

Con todo, se considera que las competencias socio-emocionales son críticas para el desempeño efectivo en la mayoría de los trabajos (Cherniss, 2000). De acuerdo con ello, es razonable pensar que mediante programas de formación dirigidos al desarrollo de las competencias socio-emocionales podría facilitarse el desarrollo personal, la calidad de vida en el trabajo, y el desarrollo del liderazgo de los miembros de una organización.

Aunque es evidente que las capacidades cognitivas en el mundo laboral son muy importantes, especialmente cuando el trabajo se hace más complejo y exige una continua toma de decisiones (Gottfredson, 2003), se estima que para conseguir y mantener buenas relaciones sociales en el trabajo y para lograr altas cotas de desempeño, de desarrollo profesional, y también de aprendizaje organizacional, se requieren, además, otras competencias que son de tipo social y emocional. El desarrollo de tales competencias socio-emocionales juega un papel importante para reforzar el éxito individual en un contexto organizacional. La necesidad de este tipo de competencias

abarca un amplio abanico de tareas desde la dirección de grupos, el trabajo en equipo, la tolerancia al estrés laboral, las negociaciones, la resolución de conflictos, la planificación de la propia carrera profesional, la motivación hacia el propio trabajo, la motivación de otros, el afrontamiento de situaciones críticas, etc.

Hoy en día, en la mayoría de las organizaciones resulta insoslayable la necesidad del trabajo en equipo, de la cooperación y la coordinación con otros y, en definitiva, de una puesta en práctica de competencias socio-emocionales que faciliten y optimicen, tanto el trabajo conjunto como la calidad de las relaciones.

Parece claro, entonces, que las competencias socio-emocionales son importantes para el desarrollo profesional, así como presumiblemente también para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací y Moriano, 2003; Palací y Topa, 2002). En una primera aproximación podríamos definir la empleabilidad como “la capacidad de un candidato para conseguir y mantener un empleo o sucesivos empleos a lo largo de toda la vida profesional” (Sánchez, 2003, p. 274). Aunque no hay consenso absoluto al respecto, en general, puede afirmarse que las características imprescindibles para ser empleable se resumen en tres: 1) predisposición a la movilidad, 2) conocimientos, habilidades y competencias aplicables a distintos contextos laborales, y 3) conocimientos actualizados del mercado de trabajo.

No obstante, es importante matizar que la empleabilidad no es una cuestión que dependa exclusivamente del individuo, dado que, en definitiva, lo que hace a una persona empleable es su adecuación a las exigencias variables del mercado de trabajo. Pero, por otro lado, el hecho de que una persona posea aquellas competencias más ampliamente demandadas por el mercado

de trabajo le concede una gran ventaja y flexibilidad para encontrar y mantener un empleo (Repetto y Pérez-González, 2007).

Tal y como se ha señalado previamente, las competencias socio-emocionales son consideradas tanto competencias genéricas como competencias clave, y por ello pueden ser útiles para una gran gama de trabajos y profesiones. No obstante, en el marco de la formación profesional caben destacar como ejemplo, al menos siete familias profesionales en las cuales las competencias socio-emocionales cobran presumiblemente un mayor protagonismo, pues implican habitualmente condiciones de trabajo en equipo y de trato directo y/o personal (entre ellas cada uno de los ámbitos académico-profesionales objeto de nuestro estudio).

#### ***1.4.6. Identificación y validación de las competencias profesionales.***

La identificación constituye una de las dimensiones clave dentro de la gestión de competencias. Su objetivo es determinar cuáles son las competencias que un individuo requiere para desempeñar de forma excelente una determinada actividad (Díaz y Sánchez, 2006).

Según Larrain y González (2005), las competencias laborales sólo se pueden establecer y evaluar a través del desempeño de una persona en su trabajo. Por ello, para certificar una competencia laboral se requieren condiciones reales o simuladas de un lugar de trabajo.

Dado este requerimiento, los especialistas en diseño curricular basado en competencias han ideado distintas formas para identificar competencias

laborales y, en función de ellas, establecer los planes y programas de estudio. Las tres más divulgadas son:

1. *El análisis funcional.*

Analiza cada función productiva con miras a establecer certificación de competencias. Además, incorpora la relación del trabajador con sus pares e identifica conocimientos, actitudes, aptitudes y la comprensión que se requiere para un desempeño competente. También toma en consideración las condiciones de calidad, seguridad y salud del trabajador. El análisis funcional tiene una lógica que va desde el propósito principal (de una materia, una profesión o una institución) desagregando sucesivamente las funciones de lo general a lo particular. Para ello se utilizan entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios y también observación participante. Utiliza el mapa funcional como metodología.

2. *El análisis constructivista.*

Basado en el análisis del trabajo en su dimensión dinámica, tiene su origen y mayor desarrollo en Francia. Según Rojas, “el análisis reflexivo del trabajo favorece una noción cognitivista y constructivista de competencia laboral” y es que, mientras el análisis funcional identifica competencias como atributos de funciones dirigidas a un resultado, este análisis utiliza un constructo denominado ETED (*L’emploi typue dans sa dynamique*) que concibe las competencias como capacidades movilizadas en el proceso de producción, guiadas por el ejercicio de un rol profesional y de otro interfase entre trabajadores. El concepto de empleo-tipo, estudiado

en su dinámica, se refiere a un cúmulo de situaciones individuales lo suficientemente próximas unas de otras como para constituir un núcleo de competencias que forme una entidad coherente.

### 3. *El análisis ocupacional.*

Es definido como “la acción que consiste en identificar, por observación y estudio, las actividades y los factores técnicos que constituyen una ocupación. Este proceso comprende la descripción de las tareas que deben cumplirse, así como los conocimientos y calificaciones requeridas para desempeñar con eficacia y éxito una ocupación determinada” (OIT, en su Glosario de Términos). Éste es uno de los análisis que se utiliza con mayor frecuencia para el diseño curricular basado en competencias.

Según el Instituto Nacional de Empleo de España (INEM, 1995) el proceso de análisis ocupacional se centra en la revisión de diferentes fuentes (clasificación de ocupaciones, información económica sectorial, estudios de necesidades de formación) y se desarrolla en dos grandes fases: la primera, es el establecimiento de la estructura ocupacional de la familia profesional y, la segunda, es la determinación de perfiles profesionales de ocupaciones. Utiliza el método de análisis funcional como un instrumento superior del análisis de tareas. Considera a la ocupación una agrupación de actividades profesionales pertenecientes a diferentes puestos de trabajo con características comunes cuyas tareas se realizan con normas, técnicas y medios semejantes, y responden a un mismo nivel de cualificación.

Para identificar y normalizar competencias laborales se dispone de, al menos, tres metodologías:

a) Desarrollo de un currículum (*Developing a Currículo*; DACUM).

Orientado a obtener resultados de aplicación inmediata en el desarrollo de currículum de formación, permite determinar las funciones y tareas que una persona realiza en un puesto de trabajo o en un área de desempeño determinada. Este método incluye las siguientes etapas: panel de expertos (entre 8-12 personas), revisión de los puestos de trabajo o áreas de desempeño, identificación y jerarquización de funciones para cada área de desempeño, identificación y distribución de tareas por función, determinación de las competencias profesionales, y elaboración del perfil del egreso.

Se caracteriza por establecer una conexión orgánica entre la norma de competencia, expresada en criterios de desempeño, y la construcción del currículum que debe conducir a su cumplimiento. Las premisas sobre las que DACUM constituye su soporte teórico son tres: los trabajadores expertos describen y definen su trabajo de manera más precisa que cualquier otra persona de la organización, una manera efectiva de definir una función es describir las tareas que los trabajadores expertos realizan, y todas las tareas requieren para su adecuada ejecución el uso de determinados conocimientos, habilidades y destrezas, herramientas y actitudes positivas de la persona.

Mientras que CINTERFOR/OIT se ciñe a dos componentes centrales: por un lado, el taller de análisis de funciones y tareas, y por otro, el proceso de verificación de las tareas identificadas anteriormente.

b) Desarrollo sistemático de currículo y formación (*Systematic Curriculum and Instructional Development*; SCID).

Es un análisis detallado de las tareas, realizado con el fin de facilitar la identificación y realización de acciones de formación altamente relevantes a las necesidades de los trabajadores. Puede realizarse como una profundización del DACUM o a partir de procesos productivos específicos con base en otras metodologías (opinión de expertos o entrevistas con trabajadores, por ejemplo) que produzcan un ordenamiento de las tareas que componen un puesto de trabajo.

c) Un modelo (*A Model*; AMOD).

Es una variante del DACUM caracterizada por establecer una fuerte relación entre competencias y subcompetencias, el proceso con el que se aprende y la evaluación del aprendizaje. Este método parte de los mismos principios básicos que el DACUM, es decir, de que son los trabajadores expertos quienes mejor pueden expresar las competencias requeridas en el trabajo o la función. No obstante, el ordenamiento de subcompetencias que, de acuerdo con su grado de complejidad se realiza dentro de cada una de las competencias identificadas, es su rasgo diferenciador.

La perspectiva de la Organización Internacional del Trabajo en la identificación de competencias es abalada por otros autores.

Así, para la identificación, definición y construcción de las competencias, fundamentalmente con vistas a los procesos de formación, Díaz y Sánchez (2006) proponen estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de

tarea o comités de trabajo; mientras que Hawes (2005) y Rodríguez y Sánchez (2006), buscan el consenso de los participantes en un trabajo colaborativo como proceso de validación de un perfil.

Otros enfoques en el análisis de competencias son propuestos por autores como Clark (1995) quien, para validar los componentes de la competencia en el trabajo, distingue cinco enfoques: por consenso de expertos, desde los modelos o teorías, por la “historia natural” de la práctica social, por el análisis de tareas, y por la comparación sistemática de la visión de los trabajadores de la empresa. Por su parte, Escobar (2005), además de señalar el panel de expertos como técnica utilizada para determinar las competencias requeridas, añade las entrevistas, más concretamente las entrevistas focalizadas.

De este modo, un currículo por competencias profesionales que articule conocimientos globales, conocimientos profesionales y experiencias laborales, se propone reconocer las necesidades y problemas de la realidad. Tales necesidades y problemas se definen mediante el diagnóstico de experiencias de la realidad social, la práctica profesional, el desarrollo disciplinar, el mercado laboral y la propia misión de la Institución. Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales se orientará la formación profesional, de donde se desprenderá también la identificación de las competencias profesionales integrales o genéricas indispensables para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional (González y López, 2004).



### **1.4.7. Perfil profesional del egresado.**

La tarea universitaria es formar al profesional al nivel de egresado, es decir, bajo el concepto de profesional básico, entendido éste por Hawes y Corvalán (2005) como:

*Un egresado calificado para desempeñarse en las competencias centrales de la profesión, con un grado de eficiencia razonable, que se traduce (positivamente) en el cumplimiento de las tareas propias y típicas de la profesión y (negativamente) en la evitación de errores que pudieran perjudicar a las personas o a las organizaciones. (p. 11)*

Más propiamente, el perfil profesional es concebido como el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permite que alguien sea reconocido por la sociedad como tal profesional, pudiéndosele encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente (Hawes y Corvalán, 2005).

Caben al respecto, entonces, dos lecturas: a) el perfil profesional como conjunto de rasgos identificadores de competencias en un sujeto que recibe su título o grado: que corresponde al *profesional básico*; y b) el perfil profesional como caracterización de un sujeto que se ha desempeñado en la profesión durante un tiempo razonable: que permite calificarlo como *profesional experto*.

Por tanto, disponer de una descripción del perfil profesional a nivel de egresado (del profesional inicial o básico) es relevante en cuanto a promoción y reclutamiento de estudiantes, a diseño y evaluación curricular, como en cuanto a conocer el grado de ajuste con lo que predomina como demanda del mercado laboral. Cuando se trata de procesos de

reclutamiento de estudiantes y promoción, la lectura del perfil profesional de una carrera debería dar a una persona (como un futuro postulante a la carrera) una imagen lo más aproximada posible a la realidad respecto de cuáles son las actuaciones profesionales de un egresado de la carrera.

Por otra parte, un perfil bien construido indica a los desarrolladores del curriculum las claves para este mismo proceso, proporcionando así las claves para determinar la consistencia y validez de los currículo, la selección y secuenciación de contenidos y métodos de enseñanza, y las evaluaciones más recomendables.

Asimismo, un perfil bien diseñado y certificado por la universidad y sus acreditadores proporciona información valiosa al mercado laboral, particularmente cuando se trata de empleadores de los servicios de estos profesionales (los que pueden ser empresariales, institucionales, organizacionales o individuos que requieren sus servicios).

Y es que el perfil profesional tiene como rol orientar la construcción del currículo, sustentar decisiones que se tomen, y ser un referente para el permanente diálogo entre los esfuerzos formadores institucionales, el mundo del trabajo y los propios practicantes de la profesión. De este diálogo surgirán orientaciones para permitir el permanente reajuste de los planes de formación e, incluso, definiciones de competencias consideradas clave para las profesiones. La velocidad de cambio dependerá del nivel de profundidad del componente en relación a la estructura del currículo (Hawes y Corvalán, 2005).

De esta forma, parece importante señalar como principios fundamentales los siguientes:

- Un perfil se compone de dominios de competencias, es decir, está definido por los desempeños típicos y propios de un profesional sin especialización ulterior, y que pueden legítimamente serle demandados a éste por la sociedad.
- Un perfil, más que la mera adición de dominios, es una particular integración de los mismos en la originalidad de la formación y se traduce en un profesional o graduado egresado.
- Un dominio de competencia está formado por competencias, ahora bien, una competencia puede corresponder a diversas áreas de competencias: cognitivas, procedimentales, e interpersonales. Una competencia, por tanto, está conformada por subcompetencias o capacidades (cognitivas, procedimentales, actitudinales, interpersonales).

#### **1.4.8. Competencias genéricas del egresado universitario (EEES).**

##### *1.4.8.1. Antecedentes.*

En 1996, la UNESCO publicó el *Informe Delors*, donde hacía referencia a los cambios de estilos de vida del mundo contemporáneo, analizando las tensiones que ello provoca y planteando soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI. Tras aportar recomendaciones respecto a cómo superar estas tensiones, el informe dice textualmente:

*Eso que proponemos, supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene*

*en su globalidad la educación: la realización de las personas, que toda entera debe aprender a ser.* (pág. 76, cap. 4)

El informe destaca así el papel de las emociones, haciendo hincapié en la necesidad de educar también la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Y explica los cuatro pilares de la educación, en los que se hace clara referencia al mundo emocional:

1. *Aprender a conocer*: implica conocer los factores emocionales que potencian y estimulan el aprendizaje.
2. *Aprender a hacer*: implica adquirir una formación para desempeñar un trabajo y, a la vez, una serie de competencias personales que forman parte de la inteligencia emocional (como trabajar en grupo, tomar decisiones, crear sinergias, etc.).
3. *Aprender a convivir*: hace referencia a competencias propias de la inteligencia emocional (intrapersonal), al autoconocimiento, la empatía y la destreza social.
4. *Aprender a ser*: esta referencia a la educación integral por sí sola justificaría la necesidad de educar con inteligencia emocional.

Dos años más tarde la UNESCO (1998), en la *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*, pretende forjar una nueva visión de la educación superior y cita, entre otras, la necesidad de reforzar la cooperación con el mundo del trabajo y el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.

De esta forma, el 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido acuerdan, en una declaración solemne aprobada en la Sorbona, impulsar la creación del Espacio Europeo de Educación Superior para promover la movilidad y las posibilidades laborales de los ciudadanos, así como el desarrollo global del continente.

Un año más tarde, la iniciativa lanzada en París es asumida por los Ministros de Educación de una treintena de países europeos (de dentro y fuera de la Unión) reunidos de nuevo en Bolonia, como una manera de hacer los sistemas de enseñanza superior más compatibles y favorecer la movilidad en el entorno europeo y la competitividad a escala internacional. La declaración de Bolonia (1999) recoge así, los planteamientos hacia la creación de ese espacio europeo común de enseñanza, con la voluntad de lograrlos antes de la finalización del primer decenio del siglo XXI, destacando el papel central de las universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales europeas y la importancia de la educación en términos de adquisición por parte del estudiante de capacidades, habilidades, competencias y valores, adoptando una nueva metodología orientada al aprendizaje de competencia (entre ellas las socio-emocionales).

Iniciativas institucionales y sociales posteriores (Bergen, 2005; Berlín, 2003; Göteborg, 2001; Praga, 2001; Salamanca, 2001) han venido a reafirmar, ampliar y a veces matizar los objetivos de Bolonia. A su vez, la Unión Europea asumió esta iniciativa desde el objetivo estratégico formulado por el Consejo Europeo de Lisboa en marzo de 2002 de “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

En este marco de adaptación de los estudios y programas al Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES), se propone formular los objetivos de enseñanza como resultados de aprendizaje, expresados en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales para los que preparan los estudios. Emanado del ámbito de la formación y la gestión profesional, el concepto de competencia ha saltado durante los últimos años al terreno de la educación en general (Eurydice, 2002). No hay, sin embargo, consenso acerca de lo que son las competencias y los documentos institucionales no añaden mayor precisión sobre cómo conviene entender este concepto en el trabajo universitario, al margen de su vinculación directa con el mundo laboral. Y es que el término no aparece en la declaración de la Sorbona de 1998, y sólo de manera muy genérica en la declaración de Bolonia (1999) y en los comunicados oficiales posteriores.

En orden a establecer programas educativos coherentes con este marco se desarrolla el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates del que hablaremos en el siguiente apartado.

#### *1.4.8.2. Propuestas de competencias genéricas.*

Las competencias genéricas son denominadas de formas diversas y bajo diferentes perspectivas (*generic* competencias, *core* competencias, *key* competencias, *transfereable* competencias, etc.). Responden, por tanto, a aquellas competencias que son clave, transversales y transferibles en relación a una amplia variedad de contextos personales, sociales, académicos y laborales a lo largo de la vida (González y Wagenaar, 2003; Yáñez, 2006).

Si los programas de formación universitaria preparan para el ejercicio de la profesión, la necesidad de incorporar las competencias genéricas en el perfil de formación es incuestionable.

En nuestro país, estamos un tanto rezagados. Mora (2003), presenta los resultados de una encuesta realizada a jóvenes titulados superiores en Europa en la que se indaga sobre su situación laboral, así como sus opiniones acerca de las competencias profesionales que tenían en el momento de acabar sus estudios y aquellas que exige su actual puesto de trabajo. Se constata que los requerimientos del trabajo son mayores que los adquiridos en la carrera. Los jóvenes graduados españoles perciben que están en un nivel claramente inferior al de sus homólogos europeos en dominio informático, idiomas, capacidad de trabajo bajo presión y atención al detalle. Todos coinciden en señalar que los mayores déficit formativos se dan en las que podríamos denominar competencias socio-emocionales (capacidad de liderazgo, tomar decisiones, asumir responsabilidades). Y, en el caso de la universidad española, se considera que no desarrolla ni estimula el trabajo en equipo, la confianza en sí mismo, la capacidad crítica así como la rigurosidad en el trabajo o, simplemente, una actitud positiva hacia éste.

Ante el proceso de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior debe asumirse plenamente el reto de atender a la formación de competencias genéricas que, según las fuentes consultadas (Corominas et al., 2006), pueden ser muy diferentes.

Aubret y Gilbert (2003: 132), por ejemplo, distinguen cuatro categorías de competencias:

- De orden intelectual (generar ideas nuevas, aplicar ideas ya existentes a nuevas situaciones, hacer deducciones complejas).
- De orden interpersonal (comprender las necesidades de los otros, persuadir, confiar en los otros).
- De orden empresarial (establecer objetivos realistas y evaluar las actuaciones en referencia a estos objetivos, trabajar autónomamente, esforzarse para incrementar la propia eficacia o para mejorar las actuaciones, etc.).
- De orden madurativo (cuidar la apariencia, adaptar los comportamientos a las situaciones, controlar comportamientos intuitivos, etc.).

En un estudio conjunto de cuatro universidades canadienses (Grayson, 1999) se utilizan las siguientes siete categorías de competencias (se indican sólo algunos de los tópicos que incorpora cada categoría):

- Analítica (identificar pros y contras de una cuestión controvertida, explicar los propios puntos fuertes o débiles a un potencial empresario, etc.).
- De comunicación (leer un artículo, escribir un informe, etc.).
- De relaciones interpersonales (valorar sentimientos de las personas, aceptar los propios errores, etc.).
- Organizativas (planificar estrategias, organizar prioridades, etc.).
- Comparativas (establecer comparaciones entre países, entre épocas, etc.).
- De cálculo (calcular descuentos, determinar porcentajes, etc.).



- De uso del ordenador (procesar textos, usar hojas de cálculo, etc.).

Una propuesta bastante simplificada es la de Bennet, Dune y Carré (1999) que diferencian:

- Dirección/gestión de sí mismo (distribuir el tiempo efectivamente, establecerse objetivos y prioridades, mostrar flexibilidad intelectual, afrontar situaciones de estrés, etc.).
- Dirección/gestión de la información (utilizar las fuentes de información apropiadas, emplear el lenguaje adecuado a las diversas actividades y situaciones, uso innovador y creativo de la información, etc.).
- Dirección/gestión de los otros (respetar puntos de vista y valores de los otros, tomar la iniciativa y liderar el grupo, saber negociar, trabajar productivamente en un contexto cooperativo, etc.).
- Dirección/gestión de las tareas (identificar la estructura clave de un proceso, saber planificar y llevar a cabo una actuación, evaluar resultados, etc.).

Lawrence K. Jones, profesor emérito de la *North Carolina State University*, ha desarrollado un recurso de orientación disponible en la red (*The Career Key* <http://www.careerkey.org>) que agrupa las competencias genéricas en cuatro apartados:

- Competencias básicas (lectura, escritura, matemáticas, escuchar y hablar).
- Competencias de pensamiento (pensamiento creativo, solución de problemas, toma de decisiones, visualización).

- Competencias de relación con personas (relación social, negociación, liderazgo, trabajo en equipo y comprensión de la diversidad cultural).
- Cualidades personales (autoestima, autogestión, responsabilidad).

El *Career Center* de la *Bowling Green State University a Ohio* (*Competencies Defined*) propone para sus estudiantes la consecución de competencias en los siguientes bloques:

- Planificación y organización.
- Comunicación oral y escrita.
- Toma de decisiones, supervisión, gestión y/o liderazgo.
- Gestión financiera.
- Pensamiento crítico, solución de problemas y resolución de conflictos.
- Construcción de un equipo de trabajo y trabajo en equipo.
- Tolerancia y ética.
- Gestión personal y profesional.

Ya en el año 1982 Paul Breen y Urban Whitaker en *San Francisco State University* establecieron las competencias transferibles a las artes liberales (*Career Development Liberal Arts Skills at Evergreen*) después de una consulta a los estudiantes, profesores y empresarios. La propuesta, que ha sido adoptada por otros centros superiores, constituye un amplio repertorio agrupado en nueve categorías:

- Gestión de la información.
- Diseño y planificación.
- Investigación.

- Comunicación.
- Relaciones humanas e interpersonales.
- Pensamiento crítico.
- Gestión y administración.
- Valoración.
- Desarrollo personal y profesional.

La Universidad de Cambridge tiene establecidos cuatro categorías de competencias transferibles para todos sus estudiantes (*Transferable Skills for Undergraduate Students, 1998-2003*):

- Competencias intelectuales (análisis, síntesis, valoración crítica, solución de problemas, etc.).
- Competencias de comunicación (oral y escrita).
- Competencias de organización (trabajar independientemente, iniciativa, gestión del tiempo, etc.).
- Competencias interpersonales (trabajar con otros, motivarlos, flexibilidad/ adaptación, etc.).

La *European Space Agency* tiene establecido un modelo de competencias genéricas para sus empleados dividido en cuatro categorías (*ESA-Careers at ESA-Core Skills*):

- Cognición (pensamiento): aprendizaje continuo, pensamiento sistémico y estratégico, innovación y creatividad, solución de problemas.
- Relaciones (interacción): comunicación, acompañamiento y motivación de los otros, gestión de las relaciones, trabajo en equipo.

- Identidad corporativa (manera de ser): integridad, auto-motivación y disciplina, sensibilidad cros-cultural.
- Acciones (manera de hacer): orientación hacia los resultados, planificación y organización, enfoque hacia el cliente, tomar riesgos de forma responsable.

El informe *Employer's Needs and Graduate Skills* (1998) describe la consulta hecha a 80 empresarios de los graduados en la Universidad de Surrey en Reino Unido. Las competencias que más pedían, en orden descendente eran: comunicación (oral, escrita e interpersonal), trabajo en equipo (incluyendo habilidades de liderazgo), solución de problemas, dominio de tecnologías de la información, planificación y organización, (incorporando la autogestión), iniciativa, y flexibilidad/adaptabilidad.

Bennett (2002) llevó a término, también en el ámbito del Reino Unido, un análisis de las *transferable skills* que se piden en 1.000 anuncios de oferta de trabajo a recién graduados. En orden de mayor a menor frecuencia aparecen: comunicación, organización, trabajo en equipo, relación interpersonal, pensamiento analítico, autoconfianza, razonamiento numérico, iniciativa, presentación, lengua extranjera, liderazgo, y adaptabilidad. Este listado y el establecido previamente a partir de un análisis bibliográfico muestran notables coincidencias. No obstante, en las conclusiones se reclama un trabajo conjunto de conceptualización entre las asociaciones de empresarios, las universidades y las organizaciones gubernamentales para hacer un informe de la terminología y definiciones.

La *University of Western Australia* (Paton, 1996) a través de una encuesta a los estudiantes analiza el nivel de competencias genéricas logrado poco antes de completar sus estudios (el asterisco indica aquellas competencias

genéricas en las que los estudiantes valoraban que habían recibido un desarrollo significativo durante sus estudio/s): comunicación oral, comunicación escrita\*, aprendizaje de nuevas habilidades y nuevos procedimientos\*, trabajo en equipo, toma de decisiones, solución de problemas\*, adaptación de los conocimientos a nuevas situaciones\*, trabajar con supervisión mínima\*, comprender la ética y las implicaciones sociales y culturales de las decisiones, cuestionar los saberes establecidos, estar abierto a nuevas ideas y posibilidades\*, pensamiento y razonamiento lógico\*, pensamiento creativo, análisis\*, y madurez de juicio y responsabilidad en aspectos morales, sociales y prácticos.

En la también australiana *University of Western Sidney* (Martin et al., 2000) al evaluar el contraste entre la satisfacción de los graduados y la percepción que tenían de cómo los habían preparado para conseguir ocupación en los más altos niveles de satisfacción con el desarrollo de competencias genéricas se asociaba con los más altos niveles de preparación para la ocupación percibidos. Las competencias genéricas que se tomaban en consideración eran pensamiento crítico, solución de problemas, comunicación efectiva y gestión de la información.

Acabaremos esta revisión haciendo referencia al *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), un interesante trabajo sobre competencias genéricas en el proceso de convergencia de estudios superiores europeos.

Este proyecto, con el objetivo de definir los perfiles académicos y profesionales entre otros, seleccionó un total de 30 competencias genéricas que fueron objeto de estudio a través de un cuestionario en varias universidades con muestras de graduados recientes, profesorado docente y personas vinculadas a la práctica profesional. La categorización de estas

competencias se presenta seguidamente (el asterisco destaca aquellas que consideraron prioritarias los empresarios y los recién graduados):

a) Competencias instrumentales.

Capacidad de análisis y síntesis\*. Capacidad de organizar y planear. Conocimientos básicos generales\*. Conocimientos básicos de la profesión\*. Comunicación oral y escrita en lengua materna\*. Conocimiento de una segunda lengua\*. Habilidades informáticas fundamentales\*. Habilidades para gestionar la información. Solución de problemas. Toma de decisiones\*.

b) Competencias interpersonales.

Capacidad crítica y autocrítica\*. Trabajo en equipo\*. Habilidades interpersonales\*. Habilidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. Habilidad para comunicarse con expertos de otras áreas. Sensibilidad con la diversidad y multiculturalidad. Habilidad para trabajar en un contexto internacional. Compromiso ético\*.

c) Competencias sistémicas.

Capacidad de llevar el conocimiento a la práctica\*. Habilidades investigadoras\*. Capacidad de aprender. Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Capacidad de generar nuevas ideas (creatividad)\*. Liderazgo. Comprensión de las culturas y costumbres de otros países. Habilidad para trabajar de manera autónoma. Capacidad para diseñar proyectos y dirigirlos. Iniciativa y espíritu empresarial. Preocupación por la calidad. Voluntad de éxito.

Tras la aplicación del cuestionario utilizado en el proyecto *Tuning*, una de las conclusiones más sorprendentes fue la notable correlación (.97 de Spearman) entre la clasificación formulada por empleadores y graduados, donde las competencias consideradas más importantes son de tipo socio-emocional: destreza para la resolución de problemas, adaptación a situaciones nuevas, trabajo autónomo y grupal, habilidades interpersonales, motivación hacia el éxito, espíritu emprendedor, etc.

Se hace difícil elaborar una síntesis del conjunto de propuestas presentadas. Como dice Bennet et al. (1999), las propuestas de los empresarios, las listas de competencias genéricas de las universidades o los informes gubernamentales suelen ser tan diversos en extensión como en propósito y reflejan diferencias tanto en las definiciones como en las interpretaciones de su significado.

Y es que, tal y como hemos podido ver, el Espacio Europeo de Educación Superior se ha hecho eco de diferentes estudios realizados (proyecto Tuning, encuesta Cheers, Reflex, UEConverge, etc.) desde la década de los noventa en los que, a través de amplias encuestas realizadas entre graduados y empleadores, se ha puesto de manifiesto la importancia de las denominadas competencias transversales o genéricas en el desempeño académico y profesional de los titulados universitarios. Por ello, los nuevos títulos de grado y posgrado adaptados al EEES incorporan la exigencia de que los estudiantes sean formados en esas denominadas competencias transversales, o genéricas, formación cuyo logro debe ser constatado o evaluado.

### *1.4.8.3. Inclusión de las competencias genéricas en el currículum universitario.*

Las principales razones para la inclusión de este tipo de competencias provienen, por un lado, de las instituciones y las empresas que contratan a los titulados universitarios, quienes demandan una formación basada en competencias para poder contar con recursos humanos que no sólo posean competencias técnicas, sino también competencias metodológicas, humanas y sociales. Es decir, que cuenten con todas aquellas competencias relacionadas con la capacidad de actuación efectiva en las situaciones concretas de trabajo y en la vida, en general (Rychen y Salganik, 2001, 2003).

Por otro lado, la inclusión de estas competencias en la formación universitaria es lo que permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las competencias profesionales específicas sino proporcionando una formación integral al individuo (Yañiz, 2006)

La Unión Europea señala que, en la *Sociedad del Conocimiento*, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y que muestra múltiples interconexiones. Estas competencias genéricas son de gran relevancia para el Marco Europeo de Cualificaciones Europeo.

De ahí que en el ámbito académico de la enseñanza superior universitaria, se estén desarrollando recientemente varias líneas de trabajo orientadas a la formación basada en competencias. La implementación de la Declaración de Bolonia de 1999 sobre el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, ha llevado a propuestas concretas de diseño y



desarrollo de programas educativos y currículo universitarios basados en competencias, tales como las del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) en el que, como hemos podido ver, se establecen una serie de competencias genéricas la mayor parte de las cuales coinciden con las competencias socio-emocionales estudiadas bajo las denominaciones de inteligencia emocional, social y práctica. Quedan, sin embargo, cuestiones abiertas acerca de “si estas competencias son comunes o específicas, cómo identificarlas, cómo incorporarlas a los currículo universitarios o cómo desarrollarlas en los estudios de Grado” (Tuning Project, Preliminary Report Conference, p. 40; Bruselas, 31 de Mayo 2002, accesible en [www.unizar.es/enfez/enfermeria/03062004.pdf](http://www.unizar.es/enfez/enfermeria/03062004.pdf)). Para trasladar estos resultados a los programas de formación, una de las propuestas planteadas por las organizaciones es estructurar mejor los programas de prácticas en empresas con objetivos claros y compartidos (Repetto y Pérez-González, 2007), al tiempo que potenciar la formación específica en competencias y habilidades profesionales desde las asignaturas curriculares. Como señala Campos (2008), las empresas necesitan a profesionales altamente cualificados y formados en todos los ámbitos del individuo, y la universidad debe ser capaz de dar respuesta a esa necesidad.

Se trata por tanto de avanzar con nuevas propuestas para la integración y el desarrollo de estas competencias en los currículo de la Educación Superior, como las recogidas en el libro editado por Fallows y Steven (2000), y otras orientaciones surgidas en Estados Unidos y Canadá contenidas en Boyatzis, Cowen y Kolb (1995), y Boyatzis, Wheeler y Wright (2001). Existen, además, planes de estudio y currículos universitarios en los que se están implementando dichas competencias, como es el caso de varias universidades australianas (Nunan, George y McCausland, 2000), la

*Harvard Business School* de la Universidad de Harvard (Jaeger, 2003; Prahaland y Hamel, 1990) en EEUU, o la *Sheffield Hallam University*, en Inglaterra, por citar algunas de ellas.

#### **1.4.9. Competencias profesionales.**

En los últimos años los países europeos han experimentado la necesidad de introducir cambios en sus sistemas educativos, ya que el mercado laboral no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino también la capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. De esta forma surge la figura de un nuevo tipo de trabajador: el “profesional flexible”.

Tanto dentro de España como en otros países, se han llevado a cabo diversos estudios con el fin de concluir las competencias que las empresas desean que tengan los egresados universitarios. El mercado laboral ha cambiado en los últimos años velozmente, no siempre logrando una correcta adaptación de la universidad a dichos cambios. Antes la profesión estaba bien definida, las economías eran cerradas y las habilidades necesarias para cada trabajo estaban determinadas. En la actualidad, las actividades de los trabajos son dinámicas, la economía está globalizada y además de los conocimientos son necesarias competencias transversales. Los propios cambios que han tenido lugar en el mercado laboral han generado mayores exigencias no sólo educativas y de conocimiento, sino de actitudes, habilidades, rasgos de personalidad, etc.

Actualmente, se concede una gran importancia a las competencias profesionales desde el mercado laboral, lo que ha supuesto que este tipo de formación se haya convertido hoy en una necesidad para la inserción laboral de los graduados universitarios, ya que así se refleja también en los procesos de selección. Con este nuevo concepto de profesional flexible surgen interrogantes acerca de qué competencias requieren los graduados en educación superior para integrarse en la sociedad del conocimiento y qué papel desempeñan las universidades en el desarrollo de dichas competencias.

La ANECA a través de su página web hace públicos varios informes en relación a las competencias requeridas, donde se resaltan situaciones ya confirmadas por otros estudios, como es el hecho de que las competencias requeridas por el mercado laboral de los distintos países europeos sean muy semejantes; es decir, no existen grandes diferencias entre las competencias requeridas en los puestos de trabajo españoles y la media del resto de países de la muestra. Esta es una circunstancia que muestra cómo los mercados laborales se han unificado mucho antes que los propios sistemas educativos.

La impresión de que globalmente ninguna de las ramas de conocimiento ha ofrecido una formación orientada a dar cuenta organizadamente de las competencias requeridas por los titulados en sus puestos de trabajo, se refuerza a la luz de la debilidad de las correspondencias observadas, salvo en casos puntuales, entre la contribución de la carrera al desarrollo de competencias y el énfasis en métodos de enseñanza en las mismas. Por ello, y sobre la base de investigaciones como la presente, simplemente resta hacer hincapié en la necesidad de centrarse en el trabajo de diseño e implantación sistemática de procesos que contribuyan decisivamente a

mejorar las debilidades que, una vez más, han demostrado ser más evidentes e importantes en lo que respecta a la contribución del sistema universitario a la mejora de las condiciones sociales y laborales de los egresados.

Si referenciamos investigaciones como la llevada a cabo por la Universidad de Murcia (COIE, 2007), con el objetivo principal de conocer las competencias profesionales de tipo transversal más demandadas a los titulados universitarios, así como aquellas en las que poseen mayores carencias, los resultados dicen que -casi el 100% de las veces- las competencias de los egresados son muy valoradas en las empresas. Entre ellas se destacan las siguientes: trabajo en equipo, responsabilidad y compromiso, flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio, iniciativa, capacidad de resolución de problemas, autonomía, comunicación interpersonal y capacidad para hablar en público, orientación hacia el cliente externo e interno y habilidades sociales. Otras competencias que también se incluyen entre las más demandadas, pero con un grado de acuerdo menor son la capacidad de organización y planificación, el liderazgo y la creatividad. Comparando las competencias que destacan las empresas como importantes con las valoradas como menos desarrolladas, dicho estudio destaca la iniciativa, la capacidad para resolver problemas, la comunicación interpersonal, la capacidad para hablar en público, el trabajo en equipo, la capacidad de organización y la planificación.

Una vez comprobado que las competencias profesionales son valoradas por el mercado laboral, y señalando aquellas más significativas para los titulados universitarios, se consideró analizar los métodos más adecuados para la adquisición de esas competencias. Como método para adquirir las competencias profesionales mencionadas se plantea la formación continúa

para el desarrollo de competencias, prácticas en empresas, experiencia profesional, y formación en valores desde la educación básica. De igual forma, destaca que las empresas y organizaciones demandan personas que se involucren con su trabajo. Hace referencia al hecho de que el trabajador se muestre entusiasmado por su tarea y eso refleje calidad en su servicio, así como con los clientes y compañeros miembros de la organización. El mercado laboral demanda profesionales preparados técnicamente, pero mejor preparados en sus actitudes y, por tanto, en sus comportamientos en el ámbito laboral. Los profesionales han insistido en el aumento de la importancia concedida desde el mercado laboral a estos aspectos. Esto no quiere decir que disminuya la exigencia de estar preparados técnicamente, sino que la exigencia de tener unas competencias adecuadas para el desarrollo de su carrera profesional ha incrementado su importancia relativa con respecto a los conocimientos.

En el año 2007, la empresa Accenture en colaboración con Universia elaboró un informe denominado *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Este informe hace referencia al principal responsable de enseñar ciertas competencias, siendo en todos los casos una responsabilidad dividida entre distintos ámbitos: la familia, el individuo, el sistema educativo y la universidad, principalmente.

Otro trabajo, el *Estudio sobre calidad e Inserción Laboral y Encuesta a Empleadores* de la Universidad de Castilla-La Mancha (CIPE, 2005) destaca la responsabilidad, la capacidad de aprendizaje y la honestidad personal por encima del expediente académico. Es decir, el empleador busca profesionales bien formados desde un punto de vista profesional y personal.

La Universidad Carlos III (Fundación Universidad Carlos III, 2005), también llevó a cabo un trabajo en el que participaron más de 300 empresas. Se les

plantearon 25 competencias transversales, de las cuales, las consideradas como muy importantes por las organizaciones fueron las siguientes: capacidad de aprendizaje (85.4%), trabajo en equipo y cooperación (73.7%), responsabilidad en el trabajo (67.4%), actitud positiva y optimismo (60.1%), flexibilidad/capacidad de adaptación a nuevos entornos (58.7%), orientación al cliente (58.2%) y resolución de problemas (56.8%).

En general, los estudios mencionados compartían el objetivo general de valorar el ajuste cualitativo existente entre la formación adquirida por los graduados y los requerimientos de conocimientos de las empresas, subrayando el importante papel de la formación en competencias como herramienta para la reducción de los desajustes. De igual forma, ambos trabajos concluyen que hay que difundir ideas, de una manera más amplia, dirigidas a estudiantes y egresados, sobre la importancia concedida por el mercado laboral a las competencias profesionales, así como de aquellas competencias más demandadas a los titulados universitarios. Además de difundir y destacar la cada vez mayor importancia concedida a las actitudes de las personas en el ámbito laboral, se plantean métodos a través de los cuales las competencias profesionales demandadas puedan ser una realidad.

A modo de conclusión, puede decirse que mediante una formación sólida, tanto teórica como práctica, actualmente se busca construir en los estudiantes un perfil profesional que le permita su desempeño en distintos entornos. Dicho perfil se puede resumir en las siguientes competencias profesionales:

- Capacidad de aplicar y valorar las técnicas de planificación, organización y evaluación de sistemas, unidades y servicios de información.

- Capacidad de usar y aplicar las técnicas, normativas y otros instrumentos utilizados en la reunión, selección, organización, representación, preservación, recuperación, acceso, difusión e intercambio de la información.
- Habilidades en el manejo de las tecnologías como medio indispensable en los procesos de tratamiento y transferencia de la información.
- Habilidades en la autenticación, el uso, el diseño y la evaluación de fuentes y recursos de información.
- Habilidades para analizar, asesorar y formar a productores, usuarios y clientes de servicios de información, así como habilidades en los procesos de negociación y comunicación.
- Habilidades en la obtención, tratamiento e interpretación de datos sobre el entorno de las unidades y servicios de información; y el estudio, la gestión y la evaluación de los procesos de producción, transferencia y uso de la información y de la actividad científica.





## 1.5. Educación Superior e Inserción laboral

La necesidad de un análisis reflexivo de las relaciones entre la educación superior y el mercado laboral no es nueva y, de hecho, se recoge de forma explícita en la declaración de Bolonia (Confederación de Rectores de la Unión Europea y Asociación de Universidades Europeas, 1999). El proceso de transformación de las universidades que promovió el Plan Bolonia supuso, entre otras cosas, la adaptación de la formación que estas impartían a las necesidades del mercado laboral actual, para lo cual resultó fundamental determinar qué factores actuaban como mediadores entre el ámbito educativo y el puesto de trabajo.

Durante los últimos años, las universidades españolas vienen realizando un considerable esfuerzo en la investigación sobre la inserción laboral de sus titulados, tal y como atestigua la creación de observatorios –de los cuales hablaremos más adelante– en las distintas instituciones de educación superior.

Facilitar el acceso al mercado laboral de los estudiantes en base a una oferta formativa adecuada, integral y de calidad, es un compromiso esencial que así establece en su Planificación Estratégica la Universidad de Alicante. De ahí que el objetivo principal de este estudio sea el de analizar, desde el punto de vista competencial, los factores que facilitan la incorporación de los egresados al mercado laboral.

Asumiendo que la preocupación de las instituciones académicas por la inserción laboral de los estudiantes universitarios no es nueva, en los últimos años se han incrementado las medidas conducentes a evaluar y

mejorar la incorporación de estos jóvenes titulados. En esta línea, uno de los objetivos del Sistema de Garantía Interna de la Calidad de la ANECA (Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y la Acreditación) –a través del programa AUDIT para la evaluación de las enseñanzas e instituciones– es el de introducir mecanismos y acciones par la mejora constante de la calidad universitaria y de la empleabilidad de sus estudiantes.

En este sentido, se trataría de conocer las expectativas y necesidades de los empleadores para la contratación de titulados universitarios en cuanto a las competencias, las habilidades y los requisitos para una óptima inserción laboral. Para ello, se busca conocer cuáles son las demandas que desde el ámbito laboral se hacen sobre las características que deberían tener estos universitarios en su acceso al mercado de trabajo.

### ***1.5.1. Transición de los titulados universitarios al mercado laboral.***

La cuestión de la inserción laboral de los jóvenes universitarios es muy compleja, pues la transición desde la universidad al mercado de trabajo presenta trayectorias cada vez más dispares.

Es una realidad que el problema del empleo, y concretamente la búsqueda y pérdida del mismo, supone una de las cuestiones más acuciantes a las que se enfrentan las sociedades avanzadas como es el caso de la española. La razón de ello es que el acceso al mundo laboral es un derecho básico y una de las formas más positivas para lograr la integración social (Palací y Moriano, 2003); además de ser una de las fases más importantes para la

vida del ser humano, ya que el futuro laboral de los titulados depende –en gran medida– de lo que acontezca en este período y de la duración de éste.

Tal y como se ha reflejado hasta ahora, en la actualidad, la inserción laboral de los recién graduados se constata como un proceso complejo debido a que algunas de las consecuencias de la constante evolución del mercado laboral son: la menor estabilidad en el empleo (con la aparición de los llamados *contratos basura* y la figura del becario), el aumento de la competitividad y la mayor cualificación del puesto de trabajo. Esto afecta en mayor medida a los recién licenciados, ya que el mínimo exigido en el mercado laboral para ellos es una titulación universitaria y además se les exige cierta formación complementaria (como los idiomas, la formación de postgrado o la informática). De hecho, una de las previsiones futuras es el aumento del nivel de requerimiento exigido a los trabajadores, lo que acentuará la importancia de la formación. Según Juan Ramón Cuadrado –catedrático de Estructura Económica de la Universidad de Alcalá de Henares– actualmente en España uno de cada tres titulados universitarios trabaja en un puesto que exige una cualificación menor.

Algunas de las formas que tienen los titulados universitarios de hacer frente a este aumento de la competitividad en el mercado de trabajo son: la realización de prácticas de trabajo en empresas a través de los Convenios de Cooperación Educativa entre la universidad y la empresa (para adquirir, así, una experiencia práctica complementaria a la formación teórica recibida en las aulas), la realización de cursos de postgrado (para hacer frente a la exigencia de las empresas de una formación especializada de sus trabajadores) y estudiar algún idioma o, al menos, la informática básica para manejarse frente a un ordenador.

Según los resultados de la encuesta CHEERS (*Career after Higher Education: a European Research Study*, 1997) publicados en los Cuadernos de Investigaciones Económicas (Ivie), los graduados españoles son los que más tardan en encontrar su primer empleo en comparación con los graduados de otros 10 países europeos comparados en dicha encuesta y Japón. Los titulados españoles tardan una media de 9 meses en encontrar su primer empleo, mientras que en Japón o la República Checa (dos de los países comparados en la encuesta) son los que menos tardan con una media de 1 mes. Es necesario advertir que en el informe presentado por el Ivie se han excluido aquellos titulados con empleos casuales y a los jóvenes autoempleados.

Y es que el análisis de la transición desde el sistema educativo al mercado de trabajo es un fenómeno complejo en su estudio, pero que presenta una gran relevancia económica y social en los países desarrollados.

Hasta hace unos años, dicho proceso consistía en un breve período de tiempo entre la finalización de los estudios y la obtención de un empleo en una empresa que, en muchas ocasiones, era la misma donde el trabajador se jubilaba. En la actualidad, la inserción juvenil en el mercado de trabajo se ha convertido en una etapa prolongada y de gran complejidad, en la que los jóvenes se ven más afectados por el paro y se mueven con mayor frecuencia entre situaciones de empleo, desempleo e inactividad que en décadas anteriores. Dadas estas circunstancias, no es de extrañar que la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo haya sido un tema que ha atraído fuertemente la atención de numerosos investigadores, tanto en el ámbito internacional como en nuestro país.

Dentro de los estudios internacionales pueden destacarse tres líneas de investigación principales. La primera de ellas evalúa la inserción de los

jóvenes en el mercado de trabajo, realizando un seguimiento a los individuos hasta que obtienen su primer empleo (Wolpin, 1987, para Estados Unidos; Franz et al., 1997, para Alemania; y Bratberg y Nilsen, 2000, para Noruega). En segundo lugar, existen diversos estudios dedicados a valorar determinados aspectos institucionales que influyen en la eficacia con la que se produce la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo (Groot y Plug, 1998, para Holanda; Bonnal et al., 2002, para Francia; Dolton, 1999, para el Reino Unido). Finalmente, un tercer grupo de investigaciones analiza las diferencias en el proceso de transición desde el sistema educativo al mercado laboral en distintos países europeos, incidiendo en aspectos relacionados con la influencia del entorno familiar (Ianelli, 2002), la regulación del mercado de trabajo (Gang, 2002), o el efecto de diversas características personales como el género (Smyth, 2002), la nacionalidad (Kalter y Kogan, 2002) y el nivel de estudios alcanzado (Davia, 2003; Kogan y Schubert, 2002).

Las investigaciones desarrolladas en nuestro país pueden clasificarse atendiendo al ámbito geográfico analizado y al colectivo objeto de estudio. Así, algunos trabajos estudian la inserción laboral de los jóvenes en todo el territorio nacional (Aguilar, 2002; Albert et al., 2000, 2003; Corrales y Rodríguez, 2003; Lassibille et al., 2001); otras se centran en el estudio de la transición de la universidad al mercado de trabajo en una determinada Comunidad Autónoma (García-Montalvo et al., 1997, para la Comunidad Valenciana; García Espejo, 1998, para Asturias; Congregado y García, 2002, para Andalucía) y, finalmente, un tercer grupo de trabajos abordan la inserción laboral de jóvenes que ostentan un determinado nivel educativo y residen en una región concreta (Gil, 1999, para graduados de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria; Salas, 1999, para el caso de titulados

universitarios de Granada; González-Betancor, 2003, para titulados de Formación Profesional en la isla de Gran Canaria).

El presente trabajo se encuadra en la tercera de las líneas de investigación citada para el ámbito nacional, ya que la fuente estadística utilizada contiene información acerca de la transición del sistema educativo al mercado de trabajo de los jóvenes egresados de la Universidad de Alicante.

### ***1.5.2. Análisis del mercado laboral actual.***

Para llevar a cabo un análisis de la inserción y el desarrollo profesional de los titulados universitarios en España es imprescindible, previamente, explorar el actual mercado laboral y las características que en estos momentos lo definen. Hoy en día las personas que buscan trabajo deben enfrentarse –tal y como hemos comentado con anterioridad– a un mercado laboral en constante evolución que es cada vez más flexible y dinámico, que exige a los trabajadores una mayor movilidad y una continua adaptación a las organizaciones.

En la actualidad el mercado de trabajo experimenta continuos cambios, y los datos disponibles hasta el momento hacen suponer que sea previsible que estos se acentúen en el futuro, ya que la economía mundial se ha resentido de una crisis que está afectando duramente al mercado español. Y es que el mercado laboral es el vivo reflejo de la incertidumbre económica que reina actualmente.

La situación actual de los titulados universitarios españoles pasa por considerar las tasas de actividad y desempleo, el tipo de contrato y los salarios así como el nivel de iniciativa empresarial. El profesor José García

Montalvo –investigador del Ivie–, realizó un estudio publicado por Bancaja (García-Montalvo, 2001) donde se ponen de manifiesto aspectos como la calidad de enseñanza, los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios, y la compatibilidad entre competencias adquiridas y requeridas en el puesto de trabajo. Este estudio revela que los graduados españoles tienen unos ingresos muy inferiores a la media de los demás países europeos, teniendo en cuenta que los salarios percibidos en relación al desempeño o desarrollo de las tareas realizadas en el puesto de trabajo, determinan la calidad del mismo. Así, por ejemplo, en Alemania la media del salario de los jóvenes titulados es de 38.300 €, mientras que en España los ingresos anuales de los titulados españoles no superan los 16.000 € de media. Otros países con salarios altos son el Reino Unido o Suecia.

Esto pone de manifiesto la necesidad de que el sistema educativo superior se adecúe convenientemente a las demandas del mercado laboral. La oferta y la demanda de trabajadores varía en función del sector de actividad, la situación geográfica o el nivel de estudios. La demanda de mano de obra demuestra la necesidad creciente de especialistas técnicos en nuestro país que procedan de la Formación Profesional. Además, la presencia creciente de extranjeros en España empieza a tener importantes implicaciones en el campo laboral.

Las dificultades que presenta el mercado laboral para los titulados en España son peculiares. Los graduados españoles son muy críticos con la universidad, pero se consideran a sí mismos aceptablemente preparados. La realidad es que los estudiantes, para lograr un puesto de trabajo, a menudo convierten su ciclo de formación superior en una sucesión de etapas, grados, post-grados, master, cursos, etc. De esta manera se aumenta la posibilidad de encontrar empleo.

Este panorama ha sido analizado por un estudio sobre Capital Humano elaborado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE). El informe está basado en el proyecto CHEERS, y de él se desprende que los licenciados españoles están en los últimos puestos de Europa en lo que a la relación cualificación académica–inserción laboral se refiere. Es decir, el poder lograr un puesto estable y una carrera profesional acorde con el esfuerzo intelectual y económico realizado no se cumple en muchos casos.

El tipo de contrato es otro de los factores que define la calidad del puesto de trabajo. En España cerca del 45% de los jóvenes titulados trabaja con contratos temporales, siendo los sectores de Investigación y Desarrollo, Educación y Salud donde esta temporalidad de contratos es más frecuente (todo ello teniendo en cuenta datos de otros países como Reino Unido, Alemania o Japón).

En función de la carrera estudiada, y según recogen los resultados obtenidos en el Ivie y publicados por Bancaja, los jóvenes arquitectos e ingenieros junto con los licenciados en Empresariales poseen en España tasas de contratación indefinidas superiores al 70%; los médicos son los titulados con menor proporción de este tipo de contratos temporales (sólo un 22%); a continuación se sitúan los licenciados en Filosofía, Sociología, Pedagogía, Psicología; y los diplomados en Enfermería y Magisterio.

A los titulados universitarios les espera una extrema incertidumbre laboral, porque resulta más fácil reducir el desempleo en la población menos cualificada que en la que está mejor preparada, al menos entre los jóvenes, ya que se ha producido un cambio notable en el nivel educativo de la población española.



Realizando un análisis por área de conocimiento y sector de actividad, actualmente podríamos afirmar que el nivel de actividad en el sector de Humanidades es poco alentador, presentando éste la tasa de desempleo más elevada. Asimismo, el sector relacionado con las Nuevas Tecnologías, la Informática y las Telecomunicaciones, muestra un gran retroceso en términos de generación de empleo. Por el contrario, los licenciados en Ciencias Ambientales se presentan con mejores perspectivas (siendo la construcción el primer sector). Y la Consultoría y Auditoría se sitúan en segunda posición en cuanto a ofertas de empleo se refiere.

Por todo ello resulta necesario que exista una planificación y una comprensión del impacto de la inserción laboral de los jóvenes titulados. El no conseguir un puesto de trabajo adecuado a la formación recibida genera insatisfacción con el trabajo y con los estudios realizados, mermando el nivel de satisfacción personal y de autoestima. La sociedad debe cambiar y las políticas sociales deben ajustarse a las necesidades reales de nuestros jóvenes.

### ***1.5.3. Seguimiento de egresados.***

Anteriormente, el seguimiento de egresados se limitaba a cuantificar diversos indicadores académicos y laborales. Esta información solía ser parcial e incompleta puesto que se basaba en información seleccionada a partir de la iniciativa individual de cada universidad. En cambio, encuestas como CHEERS, REFLEX o PROFLEX –de las que hablaremos más adelante– permiten comparar los resultados a nivel nacional e internacional.

Y es que un correcto seguimiento de egresado induce, sobre todo a los gestores universitarios, a plantearse cuestiones como: ¿conocemos los puntos fuertes y las áreas de mejora en la formación de nuestros graduados?, ¿sabemos si sus competencias son las requeridas por el mercado?, ¿conocemos la trayectoria laboral de nuestros egresados?, ¿y su posicionamiento respecto a los egresados de su país y otros países de Latinoamérica y Europa?

El nuevo enfoque sobre el seguimiento de egresados plantea reconsiderar la formación del egresado no sólo como el resultado de la aplicación de diversos métodos de enseñanza y conocimientos durante un período de tiempo, sino como el resultado por excelencia de la universidad que, como tal, debe ser valorado y perfeccionado con el tiempo con el fin de lograr una mejor adaptación a la sociedad donde trabaja.

De esta forma, el seguimiento de egresados plantea la posibilidad de realizar una evaluación continua que permita no sólo conocer la situación de los mismos en un momento determinado de tiempo, sino comparar su evolución en el tiempo de acuerdo con su perfil académico y la situación del mercado laboral.

### *1.5.3.1. El nuevo contexto de la educación superior.*

En la sociedad actual, la demanda de más cualificación entre los trabajadores hace que la formación universitaria y de especialización sea cada vez más importante, de ahí surge la idea de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

La Unión Europea marcó para el año 2010 dentro de sus objetivos de la enseñanza superior, el de mejorar la empleabilidad de los graduados

universitarios. Este hecho justifica que, en los últimos años, haya habido profundas transformaciones en el contexto de las instituciones de educación superior (IES). Uno de los factores con mayor relevancia lo constituye la generalización del acceso a esta educación, puesto que la universidad comienza a perfilarse como una institución que proporciona formación a una mayoría de la población a lo largo de toda la vida.

Vivimos momentos en los que la sociedad está sufriendo cambios profundos, y sería necesario que la universidad se adaptase a ellos si no quiere verse convertida en una institución obsoleta que ya no responde a las demandas sociales. No obstante, podemos observar –con gran pesar– que, en la actualidad, el modelo de formación universitaria aún sigue respondiendo a las necesidades de una sociedad y de un mercado laboral que está desapareciendo. El contexto al que ha de responder la educación superior está cambiando, y es necesario que también se modifique el modelo de formación si se quiere dar respuesta a estas nuevas necesidades.

La globalización del contexto de la educación superior es casi una obviedad. El mercado laboral –sobre todo el de los graduados universitarios– se está haciendo global en un doble sentido: no solo los graduados trabajan con creciente frecuencia en otros países, sino que lo hacen en compañías transnacionales cuyos métodos de trabajo, de organización y de actividades tienen un carácter global. Esa globalización, y por tanto la de sus requerimientos formativos, afecta de manera muy directa al funcionamiento de las instituciones universitarias, que deberá dar respuesta a unas necesidades de formación que ya no son las específicas de un entorno inmediato. Otra característica importante de la globalización es la velocidad con la que se mueve el conocimiento. La relativa estabilidad de las

profesiones –típica de la era industrial– ligada a unos conocimientos constantes y a un entorno específico ya no es la situación imperante.

La aparición de la llamada *sociedad del conocimiento*, se presenta como otro de los cambios dentro del contexto de la educación superior que va a ejercer mayor influencia sobre el funcionamiento de las universidades. El valor económico de la educación –y en particular de la superior–, ha estado latente desde el siglo XIX, cuando las universidades se dispusieron a dar respuesta a las nuevas demandas de la era industrial. Sin embargo, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando el valor económico de la educación fue universalmente reconocido por los analistas. Durante este período, que fue testigo de un gran desarrollo tecnológico, los expertos empezaron a percibir con claridad que ese desarrollo solo era posible si se disponía de recursos humanos muy calificados. En la sociedad del conocimiento, a diferencia de la sociedad industrial, se considera que los elementos de mayor impacto para el desarrollo económico y social de las comunidades son el conocimiento y la tecnología, ya no la mera producción industrial.

Es precisamente dentro de este nuevo concepto de sociedad donde la educación superior y las universidades están adquiriendo –si cabe– mayor relevancia, ya que éstas no solo se presentan como una de las principales fuentes para generar conocimiento (gran parte de la investigación que realizan los países se lleva a cabo en las universidades), sino como centros básicos de transmisión de conocimiento, ciencia y tecnología. Si las universidades han sido importantes en la era industrial, su papel en la sociedad del conocimiento puede serlo todavía mucho más siempre que se sepa responder con flexibilidad a las nuevas demandas que se plantean. La universidad se vislumbra, por tanto, como una generadora de conocimiento

-aunque no la única- y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y desarrollo tecnológico del entorno.

Esta sociedad del conocimiento espera de los egresados universitarios, no sólo que posean los conocimientos y aptitudes suficientemente avanzados y especializados correspondientes a profesionales de alto nivel, sino también que sean muy flexibles y adaptables, capaces y dispuestos a enfrentarse a retos nada relacionados al campo específico en el que han sido entrenados. Ante la búsqueda de este nuevo tipo de empleado, surge una modalidad de profesional desconocida hasta entonces y caracterizada por su capacidad de adaptación a nuevos ámbitos profesionales.

Obtener información cuantitativa acerca de la evolución de las carreras profesionales de los egresados se constata, por tanto, como un hecho imprescindible si lo que pretendemos conseguir es una mejora en los procesos de transición hacia el mercado laboral. De esta forma, el desarrollo de indicadores de calidad que se ajusten a la realidad universitaria y que reflejen, no sólo su contribución a los procesos educativos, sino también la aportación de los factores influyentes en dichos procesos y pertenecientes de manera exclusiva al ámbito del estudiante (como, por ejemplo, pueden ser el entorno social o el comportamiento de los estudios) se consolida como una labor fundamental y primordial.

El simple hecho de no focalizar la atención en el proceso formativo de enseñanza-aprendizaje sino en los resultados, es decir, en lo que ocurre con los egresados una vez que finalizan sus estudios universitarios, permitirá a las Instituciones de Educación Superior obtener información muy valiosa a la hora de reconsiderar sus objetivos, la forma de abordar los procesos didácticos y, en general, el modelo educativo. La observación, primeramente, del periodo de transición del graduado al mundo laboral y,

con posterioridad, la reflexión acerca de la experiencia de los egresados, aparece como elemento clave en la mejora de la calidad de los procesos (en especial el de enseñanza-aprendizaje) y del modelo de formación.

En este sentido los estudios de seguimiento de egresados constituyen una valiosa e imprescindible herramienta, ya que son una inagotable fuente de información sobre la aportación de la universidad a sus graduados.

### *1.5.3.2. Importancia en las decisiones estratégicas de la universidad.*

El estudio de las competencias que se adquieren durante la educación superior y las requeridas en el lugar de trabajo constituye una línea de investigación elemental para la comprensión de los procesos de transición al mercado laboral de los egresados universitarios. Es precisamente en esta dirección donde las instituciones de educación superior actúan como agentes facilitadores del acceso a mayores oportunidades laborales y/o profesionales, proporcionando una formación completa y adecuada a las necesidades del egresado. Sin embargo, existen multitud de factores académicos, laborales y socio-personales (condicionantes todos ellos de sus oportunidades laborales), que hacen de la inserción laboral un proceso caracterizado fundamentalmente por un alto nivel de heterogeneidad. Toda esta complejidad sólo se puede analizar y valorar mediante herramientas complejas entre las que la principal y cada vez más generalizada -y a la vez utilizada en dicho estudio- es la de estudios de seguimiento de egresados basados en encuestas.

### *1.5.3.3. Beneficios que aporta el seguimiento de egresados.*

Son múltiples los beneficios que se obtienen al desarrollar un seguimiento al egresado, ya que se considera una fuente directa de información para retroalimentar los programas y para conocer el impacto que dicho estudio tiene en el campo profesional donde se desarrolla. Además, las numerosas cuestiones a las que este tipo de estudio puede dar respuesta proporcionan información valiosa para diversos grupos de interés.

Los primeros beneficiados son los propios estudiantes, quienes pueden disponer de información relevante sobre la formación de expectativas y la toma de decisiones con respecto a los estudios superiores. De esta forma, se encuentran capacitados para autoresponder a cuestiones de carácter académico-profesional que se plantean en relación, por ejemplo, a las características de las diferentes carreras, el grado de esfuerzo que los estudios superiores requieren, la posibilidad de realizar prácticas en algún centro adscrito a la universidad, las oportunidades profesionales a las que tendrá acceso una vez finalizado sus estudios superiores, si necesitará cursar estudios adicionales para poder trabajar, cuál será el volumen de ingresos al que podrá aspirar, si se sentirá verdaderamente satisfecho con su trabajo, o si tendrá posibilidad de prosperar dentro de una trayectoria profesional.

De igual forma, una vez finalizados sus estudios, estos mismos estudiantes se convertirán en graduados universitarios con nuevas expectativas acerca de su inclusión en el mercado profesional. En este sentido, los resultados proporcionados por los estudios de seguimiento de egresados serán la herramienta más precisa y fiable para dar respuesta a cuestiones sobre, por ejemplo, el tiempo que le llevará acceder a una ocupación de trabajo

directamente relacionada con sus estudios, si el principio de su carrera profesional vendrá marcado por el paro, cuáles serán las condiciones de trabajo durante los primeros años, si la adquisición de experiencia laboral le permitirá mejorar sus condiciones futuras de trabajo, la necesidad de ampliar su formación, o si el estar abierto a posibles cambios de residencia al extranjero se planteará como una situación habitual dentro de su campo profesional.

A raíz no sólo del incremento del coste laboral asociado a la contratación de nuevos recursos humanos, sino también debido a la importancia de la correcta gestión del trabajo y la dedicación de las personas a su ocupación profesional, los empleadores se plantean habitualmente cuál es el perfil de empleado más apropiado para desempeñar el trabajo diario en la organización. De ahí que se cuestionen acerca de las competencias actuales de los graduados y su forma de adaptarlas a los requerimientos exigidos por su puesto de trabajo, que se planteen quiénes son los más apropiados para ocupar los empleos de mayor responsabilidad o complejidad, si verdaderamente se desaprovechan los conocimientos y habilidades de los empleados en el trabajo, o si existen diferencias significativas entre las competencias que los graduados adquieren en la universidad dependiendo de la titulación cursada.

Como se desprende de la lectura de las consideraciones anteriores, son múltiples los beneficios que se consiguen al desarrollar esta actividad de seguimiento a través de los egresados. Ésta es una excelente fuente directa de información para retroalimentar los programas universitarios y para conocer el impacto que dichos estudios tienen en el campo profesional donde se desarrollan (Fernández y Rodríguez, 1995).



Así, una posible lista de los beneficios que el seguimiento a egresados proporciona podría ser la siguiente:

1. Se conoce la realidad del posgrado en su impacto sobre la sociedad.
2. Se conoce la realidad de la vinculación institucional con el egresado y su lugar de trabajo.
3. Ayuda al fortalecimiento y la consolidación del posgrado tanto institucional como nacional.
4. Permite valorar el impacto y pertinencia del programa de grado a través de los egresados.
5. Logra que las empresas participen, se involucren y retroalimenten de los programas de posgrado.
6. Permite la congruencia entre objetivos, perfil del egresado, expectativas y demanda o campo profesional.
7. Ayuda a conocer las principales causas de deserción de los estudiantes.
8. La continuidad en los estudios de seguimiento propicia una cultura y tradición evaluativa en las instituciones para crear, o en su caso consolidar, aspectos o áreas de vinculación interna y externa.
9. Es un medio eficaz para la mejora en calidad de la educación.

#### *1.5.3.4. Proyectos de investigación sobre seguimiento de egresados.*

Como hemos venido comentando, los estudios de seguimiento de egresados surgieron hace tiempo con el objetivo de analizar la relación entre el gasto

en educación y el crecimiento económico, así como los vínculos entre la inversión en educación y los beneficios que obtienen los individuos.

A pesar de ser muchas las universidades que empezaron a realizar estudios parciales de egresados, fueron dos proyectos de reconocida notoriedad a nivel internacional los que -financiados por la Comisión Europea- realizaron un estudio a nivel general en Europa. Por un lado *Careers after Higher Education: a European Research Study* -CHEERS- (1998, financiado por el IV Programa Marco de la UE) y, por otro lado, *The flexible professional in the knowledge society* -REFLEX- (2004, VI Programa Marco de la UE).

Posteriormente y sirviéndose de la experiencia acumulada, los investigadores de estos proyectos -consolidados para entonces como uno de los grupos de investigación con mayor prestigio internacional en el seguimiento de egresados-, coordinaron un proyecto ALFA bajo el nombre de PROFLEX (2006) -Profesional Flexible en la sociedad de conocimiento- cuyo objetivo fue el estudio de egresados en universidades latinoamericanas, basándose para ello en la misma encuesta utilizada en países europeos.

#### 1.5.3.4.1. CHEERS

En 1997 un consorcio formado por 9 universidades, 3 institutos de investigación europeos y una universidad japonesa obtuvo financiación de la Unión Europea en el programa TSER para un gran proyecto de investigación (*Higher education and Graduate Employment in Europe*). De esta forma, desde el otoño de 1998 hasta la primavera del 2000 un total de 40.000 graduados universitarios de 11 países europeos (Austria, Finlandia,

Francia, Alemania, Italia, Países Bajos, España, Suecia, Reino Unido, Noruega y la República Checa) y un país económicamente avanzado fuera de Europa (Japón), respondieron –cuatro años después de finalizar sus estudios universitarios– a un cuestionario estándar traducido a distintos idiomas. En la confección de dicho instrumento participaron expertos en educación universitaria de muy diferentes ramas del conocimiento (Sociología, Psicología, Economía, Ciencias de la Educación, etc.), de manera que este proyecto se consolidó como el mayor análisis comparativo pionero en temas relacionados con la educación superior, la transición al mercado laboral y las competencias de los egresados.

Y es que, además de contribuir con unos resultados relevantes a nivel académico y político, este proyecto aportó la base conceptual, metodológica e instrumental para la realización de encuestas sistematizadas a gran escala dirigidas a graduados universitarios europeos.

Las implicaciones y/o conclusiones obtenidas tras la finalización del proyecto CHEERS, revelaron una marcada diversidad entre los diferentes países en lo referente a la educación superior y el acceso al mercado laboral (Schomburg, 2002). Los resultados de este proyecto pueden ser consultados con mayor detalle en cualquiera de los dos libros publicados por Schomburg y Teichler (2003) y Teichler (2003), o accediendo a la página web del proyecto (disponible en la dirección: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>).

#### *1.5.3.4.2. REFLEX*

El Proyecto de investigación REFLEX (2009) –iniciativa que forma parte del 6º Programa Marco de la Unión Europea– utilizó, perfeccionó y amplió la

información, ideas e instrumentos desarrollados en el Proyecto CHEERS mediante la aportación de nuevos instrumentos y la adaptación de los ya existentes a objetivos con mayor perspectiva.

La encuesta formulada en este proyecto durante los años 2005/06 –y cumplimentada cinco años después de que los estudiantes acabaran sus estudios– se diseñó de manera que la información obtenida pudiera ser directamente comparable con la obtenida previamente en el Proyecto CHEERS. De esta forma se facilitó el análisis de la evolución de la perspectiva de los egresados en cuanto a la educación superior, la transición al mercado laboral y las competencias inevitablemente vinculadas al desarrollo de la sociedad del conocimiento que se produjo durante estos años.

La gestión y coordinación de este proyecto a nivel europeo se llevó a cabo por el *Research Centre for Education and the Labour Market* de la Universidad de Maastricht; mientras que, en España, el coordinador del proyecto fue el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES) de la Universidad Politécnica de Valencia –contando con la colaboración de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)–.

Cabe mencionar que en este proyecto se involucraron todos los países que ya participaron en CHEERS (con excepción de Suecia) y se incorporaron nuevas universidades de otros países como Bélgica, Estonia, Portugal y Suiza hasta formar un conjunto de universidades procedentes de catorce países de Europa, junto con Japón. A partir de la encuesta realizada en el marco de este proyecto, se obtuvieron bases de datos por países, con un total de 40.787 egresados universitarios europeos encuestados. De esta cifra, más de 5.500 graduados fueron españoles, datos obtenidos gracias a

la participación de 48 universidades pertenecientes a las comunidades autónomas de Andalucía y Castilla y León.

La publicación de numerosos informes y la realización de seminarios o conferencias entre un amplio público de científicos, ha permitido una amplia y consolidada divulgación de los resultados alcanzados con el proyecto. Para conseguir una información más detallada sobre estos resultados, así como consultar referencias para cualquiera de las publicaciones derivadas del proyecto, es posible acceder a la siguiente dirección: <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htm>

#### 1.5.3.4.3. PROFLEX

Más tarde, ya en el año 2006, y con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de las universidades latinoamericanas de sistemas efectivos de seguimiento de egresados, el mismo equipo de investigadores se embarcó en otro proyecto cuya finalidad era poner a disposición de la sociedad latinoamericana la experiencia adquirida en estudios previos. Un total de 36 universidades pertenecientes a 10 países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Puerto Rico y Uruguay) participaron en la ejecución de dicho proyecto, que contó finalmente con una base de datos aproximada de 40.700 registros. Así, manteniendo la filosofía de mejora de la calidad institucional, y al mismo tiempo adaptando la iniciativa a la realidad y contexto de los países de Latinoamérica, arrancó el Proyecto PROFLEX.

Enmarcado dentro del Programa ALFA de la Unión Europea, este proyecto fue concebido como un programa de cooperación entre Instituciones de Enseñanza Superior de la Unión Europea y América Latina cuyo objetivo

fue, además de obtener resultados sobre los graduados universitarios de Latinoamérica, poder establecer una comparación entre los países latinoamericanos colaboradores y los países europeos que participaron en los anteriores Proyectos CHEERS y REFLEX.

A pesar de que la iniciativa u opción recomendada por los coordinadores de este proyecto fuera recoger la información del egresado a través de un sistema de encuestación on-line formado por más de 150 preguntas estructuradas en secciones dependiendo de la formación recibida, la transición al mundo laboral, las competencias y la satisfacción -entre otros aspectos-, opciones como el correo postal, las llamadas telefónicas o las visitas a domicilio fueron también consideradas con el fin de posibilitar la distribución del cuestionario.

#### ***1.5.4. El reto de los Observatorios Laborales.***

Junto con los proyectos e informes anteriormente comentados resulta imprescindible, en el ámbito de los estudios de inserción laboral, tener en cuenta el papel de los Observatorios laborales. A lo largo de los últimos años ha proliferado la constitución de este tipo de centros de investigación dependientes de las Administraciones Públicas, de las universidades o de otras instituciones.

Para acercarnos a esta nueva realidad es útil partir del Observatorio Universitario de Inserción Laboral de la Aneca. Dicho observatorio es un espacio virtual en el que tanto las universidades nacionales e internacionales como las instituciones vinculadas al ámbito laboral (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad, DGE o FPE, entre otros) o al

académico (Aneca o AQU) publican estudios de inserción y estudios estadísticos como cuestionarios, herramientas metodológicas, artículos, ponencias e informes. En la actualidad, según datos facilitados por la propia Aneca, se dispone de más de 900 documentos y más de 3.000 usuarios registrados.

Con respecto al papel de los Observatorios Universitarios de Empleo cabe destacar que la legislación, concretamente el RD 1393/2007, estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; en el que se solicitaba, como parte del proceso de verificación de los nuevos títulos de grado y dentro del apartado de garantía de calidad, describir los procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida. Este real decreto, de esta forma, puso base legal a la proliferación de los OUE en las universidades españolas, además de ubicar sus objetivos y funciones dentro de los procedimientos de garantía de calidad de las instituciones de enseñanza superior.

Una primera revisión no exhaustiva, dado que éste no es el objetivo del presente estudio, de los trabajos publicados en el Observatorio Universitario de Inserción Laboral de la Aneca pone de relieve: Por una parte, la amplia dispersión y la falta de una metodología común a la hora de abordar temas similares; en este sentido, se constata el riesgo en el que pueden caer los observatorios de empleo de elaborar informes que consistan meramente en el volcado de datos de encuestas automatizadas o en un conjunto de tablas que apenas dicen nada y que a menudo no son comparables. Y, por otra parte, la importancia que se confiere en todos los estudios realizados por las universidades a las competencias como uno de

los aspectos a tener en cuenta, tanto en las encuestas de inserción como en los estudios e informes específicos.

En consecuencia, dado que las competencias juegan un papel central en la posibilidad de encontrar un empleo y mantenerlo, deviene indispensable la identificación de las mismas y la determinación de su concepto y alcance. La mayor parte de los estudios centrados en las competencias versan, como indica García-Aracil et al. (2004), sobre la determinación de las competencias clave para la empleabilidad de los egresados o sobre cómo y cuándo se han adquirido las mismas.

En este sentido, uno de los principales retos que la Aneca plantea en su Observatorio para seguir avanzando eficazmente en el estudio de las competencias que el mercado laboral requiere de los recién graduados, es realizar estudios de competencias diferenciados por grados. Y es que, hasta el momento, el abordaje del análisis de las competencias que requiere el mercado laboral se ha efectuado de forma global en referencia a la totalidad de titulaciones. Pero, aunque las competencias genéricas son transversales y su definición es aplicable a la totalidad de los estudios, presenta matices y connotaciones distintas en función de la profesión.

### ***1.5.5. Una aproximación al término “satisfacción laboral”.***

Aunque el estudio sistemático de la naturaleza y las causas de la satisfacción laboral no comienza hasta los años 30, ya antes algunos autores estudiaron diversas actitudes de los empleados ante distintos aspectos del trabajo (Alonso, 2006).



En la actualidad, no existe una definición unánimemente aceptada sobre el concepto de satisfacción laboral. Es más, en muchas ocasiones cada autor elabora una nueva definición para el desarrollo de su propia investigación (Harpaz, 1983).

En primer lugar, existen una serie de definiciones que hacen referencia a la satisfacción laboral como estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas (Crites, 1969; Locke, 1976; Smith, Kendall y Hullin, 1969). Price y Mueller (1986) y Mueller y McGloskey (1990), entienden la satisfacción laboral como una orientación afectiva positiva hacia el empleo.

Un segundo grupo de autores considera que la satisfacción laboral va más allá de las respuestas afectivas o emocionales, de ahí la importancia que ésta tiene en las conductas laborales. Estos autores conciben la satisfacción laboral como una actitud generalizada ante el trabajo (Arnold, Robertson y Cooper, 1991; Beer, 1964; Bravo, 1992; Griffin y Bateman, 1986; Harpaz, 1983; Peiró, 1984; Salancik y Pfeffer, 1977). De este modo, el estudio de la satisfacción laboral se enmarca dentro del estudio de las actitudes hacia el trabajo.

Mientras que otros autores han considerado diferentes facetas en la satisfacción laboral (Bravo, 1992; Cook, Hepwoorth, Wall y Warr, 1981; Peiró, 1984; Vroom, 1964). No obstante, muchas de esas facetas únicamente difieren entre sí en cuanto a su denominación o etiqueta, pues el contenido al que hacen referencia es muy similar. Así, por ejemplo, la dimensión de satisfacción con la retribución (Smith, Kendall y Hulin, 1969; Warr y Routledge, 1969) ha sido etiquetada por otros autores como satisfacción con las recompensas extrínsecas (Schmitt y Loher, 1984) o como satisfacción extrínseca (Weiss, Davis, England y Lofquist, 1967) pero definiéndose todas ellas del mismo modo.

En general, las facetas de satisfacción más mencionadas tienen que ver con la satisfacción con el contenido del trabajo (interés intrínseco del trabajo, las oportunidades de aprendizaje o promoción, el planteamiento de nuevos retos y autonomía), con el salario, con el desarrollo personal, con las condiciones de trabajo (horario, descansos, condiciones ambientales) y con la empresa.

### ***1.5.6. Indicadores del éxito profesional y/o laboral del egresado.***

El cimienta de las investigaciones en el seguimiento de egresados recae en el análisis de la calidad de los servicios educativos superiores, donde el propósito a alcanzar es doble: por una parte, se busca sintetizar en una unidad de medida (índices, distribución porcentual, etc.) las percepciones de los graduados sobre la calidad de la formación recibida y, por otra, construir indicadores agregados sobre sus trayectorias académicas, laborales y de creación de empresa como expresiones del aprendizaje realizado en la universidad y, por ende, reflejo de la pertinencia social de sus programas.

El proceso permanente de cambio en el que se encuentran inmersos los mercados laborales europeos, obliga a redefinir las trayectorias profesionales de las personas tanto desde el punto de vista laboral, como de las propias expectativas y/o intereses de los individuos. Es por esta razón por la que, desde hace unos años, las carreras profesionales de los graduados universitarios vienen experimentando un considerable cambio. La adquisición de nuevas competencias socio-profesionales requeridas por el empleo o el incremento de la movilidad de los individuos aparecen como

claros indicadores de la necesidad de redefinir los conceptos de trayectoria y éxito profesional (Seibert, Kraimer y Crant, 2001).

Las perspectivas dominantes en el estudio del éxito laboral (más asiduamente analizadas dentro de la literatura económica y social) se han servido de factores netamente estructurales con independencia de las diferentes expectativas y percepciones de los propios individuos –es decir, asumiendo homogeneidad en estas expectativas–, para explicar el logro profesional (Mora, Badillo, Carot, Conchado, Nyssen y Vila, 2008). Pero, los estudios sobre egresados de instituciones de educación superior son tan disímiles como los mismos graduados, ya que el enfoque con que se trabaja está supeditado al objetivo y las necesidades de la institución u organismo que los realice y del uso que se les dé.

Aunque, hasta el momento, siempre se ha considerado como “exitosa” la carrera profesional que concluía con el desempeño de una ocupación bien remunerada y posicionada dentro de la jerarquía organizacional, numerosos estudios han manifestado que los individuos con este perfil no siempre se encuentran satisfechos con su situación laboral. De hecho, algunos incluso experimentan cierta sensación de pérdida de sentido del trabajo que realizan, frustración y estrés (Korman, Wittig-Berman y Lang, 1981). Y es que cada vez resulta más complicado alcanzar el éxito profesional tal y como se ha entendido tradicionalmente, es decir, mediante un alto nivel de ingresos y una buena promoción. Este cambio de concepción adquiere un gran significado, no sólo a nivel individual sino también a nivel de empresa, ya que múltiples estudios corroboran la relación entre el éxito personal de los empleados y el éxito de la organización (Sturges, 1999). La identificación de los factores personales y laborales que influyen en la

obtención del éxito profesional se convierte, así, en objeto de estudio por numerosas empresas (Boudreau, Boswell y Judge, 2001).

Si analizamos el estudio de Arthur, Khapova y Wilderom (2005), donde se recojen de forma comparativa las valoraciones de más de 80 artículos referentes al éxito laboral –publicados entre 1992 y 2002–, veremos cómo el predominio del enfoque objetivo al que hacemos referencia aparece claramente evidenciado. Además, este mismo estudio resalta la necesidad de incorporar una nueva perspectiva subjetiva referida a la satisfacción laboral o la percepción de éxito por parte del individuo. Aparece aquí, por tanto, el establecimiento de una doble perspectiva de estudio en relación al éxito laboral:

Por un lado, se mantiene la dimensión objetiva, entendida ésta como el conjunto de indicadores cuantificables que definen la situación laboral del individuo (el salario o la posición en la escala jerárquica de la organización, serían claros modelos de esta visión). No obstante, existen estudios donde la consideración de otros indicadores es contemplada como un hecho sustancial de análisis. Así, la duración del período de búsqueda del primer trabajo (Schomburg, 2007); la movilidad del empleo, el tipo de contrato, el ajuste entre la educación recibida y la ocupación desempeñada (Allen y de Weert, 2007; Teichler y Schomburg, 2007); o los beneficios no monetarios –entendidos como tales tanto los bienes y servicios que recibe el individuo por su condición de trabajador y que son sufragados por el empleador, como las condiciones laborales relativas al entorno de trabajo– (Mora et al., 2005; O'Shea, Betsinger y King, 1999).

Mientras que, por otro lado, se propugna la dimensión subjetiva definida como la concepción y evaluación individual de la carrera profesional, donde la satisfacción laboral aparece como el indicador más adecuado y preciso

del éxito profesional (Judge et al., 1995; Mora et al., 2007). No obstante, a menudo se trata de indicadores globales que combinan demasiadas dimensiones diferentes en un solo indicador impreciso y difuso; lo que imposibilita establecer distintos tipos de éxito definidos intersubjetivamente en el seno de los grupos sociales y, por tanto, se vuelve imprescindible desagregarlos para su apropiada comprensión y estudio de forma más acorde con las diferencias semánticas que los propios titulados establecen. Por tanto, adicionalmente a las perspectivas para el estudio del éxito profesional ya mencionadas, será de gran interés incluir otros indicadores relacionados con los valores y expectativas personales del individuo como: el intento de encontrar un equilibrio entre la vida laboral y familiar, el afán por alcanzar nuevos retos, la autonomía en el puesto de trabajo, la búsqueda del reconocimiento, o la utilidad social del trabajo. La dimensión subjetiva del éxito laboral engloba, así, el conjunto de valores y expectativas del individuo relativas a una ocupación vinculada a su proyecto de vida.

Sin embargo, todavía en la actualidad, sigue sin lograrse establecer una clara relación entre ambas dimensiones; ya que existen investigaciones que apoyan la prevalencia de la dimensión objetiva sobre la subjetiva y viceversa, mientras que, por el contrario, otros estudios descartan el predominio de una dimensión sobre otra defendiendo la existencia de una relación de interdependencia entre ambas (Seibert, Kraimer y Liden, 2001).

Llegados a este punto, es evidente que no existe una definición única de aquello que los graduados entienden por una incorporación exitosa al mercado de trabajo sino que, probablemente, haya tantas definiciones como titulados. Sin embargo, sí resulta viable concretar determinados perfiles típicos de éxito que han demostrado ser relevantes como son, por ejemplo,

el contexto del país de residencia o la rama de conocimiento en que se graduó el titulado (Schomburg, 2007).

Se vuelve visible, de esta forma, un amplio espectro de temas que pensamos deben ser considerados como medidores del éxito profesional de los estudios. Atendiendo a razones metodológicas, estas mediciones podrían clasificarse en cuatro grupos:

#### *1.5.6.1. Mediciones objetivas en la fase de transición entre el período de estudio y el empleo.*

A este tipo pertenecen, por ejemplo, el tiempo de búsqueda de trabajo, incluyendo aquí el tiempo que pasa entre la graduación y el primer trabajo regular, el número de aplicaciones exitosas o no exitosas, el período de búsqueda de trabajo y un desempleo de larga duración, así como el estatus y las características del primer empleo.

Las interpretaciones del significado de tales sucesos relacionados con el período de transición pueden diferir ya que, por una parte, estamos convencidos de que este proceso es de gran importancia para las universidades y, por otra parte, los datos concernientes al éxito profesional son de poco interés, puesto que cualquier decisión posterior se toma en gran medida en base a la experiencia profesional. Por lo tanto, es al inicio del empleo cuando se pueden obtener las medidas más puras acerca del resultado profesional adquirido durante los estudios.

Sin embargo, para cada vez mayor número de graduados que trabajan en empleos que no llenan sus expectativas, los primeros años pueden ser atípicos en el sentido de que el inicio del empleo no es siempre indicativo del uso de las capacidades y competencias adquiridas durante los estudios

y solo posteriormente pueden redirigir su carrera. Desde este punto de vista, las características del primer empleo deben ser tomadas en cuenta como mediciones indirectas del éxito profesional, cuyo valor real puede ser revisado únicamente al analizar la correlación entre el éxito al inicio del empleo y el éxito profesional posterior.

#### *1.5.6.2. Mediciones objetivas del éxito profesional.*

Este apartado incluye tres grandes bloques relacionados con la transición laboral, la calidad del primer trabajo y la calidad del empleo actual (3 años después de la graduación).

El primero correspondería a la duración de la búsqueda de trabajo u obtención del primer trabajo regular después de la graduación; el segundo a la ocupación o posición, tiempo completo o parcial, temporal o permanente; y el tercero a la ocupación o posición, tiempo completo o parcial, temporal o permanente, actividad principal e ingresos.

#### *1.5.6.3. Mediciones subjetivas del éxito profesional y para la situación profesional.*

Estas mediciones incluyen declaraciones concernientes a la satisfacción profesional, el estatus y la reputación, así como las características generales de la profesión que son influenciadas por la idea de lo que es deseable para esa profesión; por ejemplo, la oportunidad de utilizar las cualificaciones adquiridas, la independencia en la toma de decisiones en el trabajo, las posibilidades de mayor formación profesional, buena cooperación entre compañeros, etc.

En general se trata de abstraer información sobre la satisfacción general del egresado respecto a su situación profesional y en relación a las diferentes características del trabajo, si ocupa una posición apropiada al nivel de estudios, y dispone de cierta amplitud en el uso del conocimiento y las destrezas o competencias adquiridas durante sus estudios universitarios.

#### *1.5.6.4. Valoración de la relación entre estudio y profesión.*

Hasta el momento, las mediciones señaladas se centran en discutir el éxito profesional; no obstante, esta parte se relaciona con los indicadores por medio de los cuales los graduados establecen en sus declaraciones la relación entre los estudios universitarios y el empleo. Aquí se enfatiza la medida del uso de las capacidades o competencias en general, o la utilidad profesional de contenidos particulares.

#### **1.5.7. Empleabilidad: interfases con la academia.**

Los procesos de socialización y formación para el trabajo, ligados a la universidad y demás actores sociales relacionados con el fenómeno del mundo del trabajo, se cuestionan frente a la revisión de los desfases actuales entre perfiles de competencias de las personas y los requerimientos cada vez más volátiles y cambiantes de los mercados (Rentería, 2001, 2007; Rubery, Earnshaw y Marchington, 2005). Lo que se espera de las personas en relación al trabajo como actividad económico-productiva es la explicitación de cuáles son las características y



condiciones que los hacen empleables o no, ya que unos logran entrar y mantenerse en el mercado de trabajo y otros no.

Es cierto que los intereses del sector productivo y los de la academia, la familia y grupos de referencia como agentes que inciden en la socialización para el trabajo, son diferentes –de ahí que sean espacios y organizaciones sociales distintas–; sin embargo, no pueden distanciarse unos de otros. Si la academia no está atenta a los requerimientos, al tipo de profesional que se precisa actualmente para trabajar en la sociedad, es altamente probable que se dificulte una de sus funciones sociales de proveer profesionales y especialistas altamente cualificados. Esta situación es particularmente grave en países en los que se observa que el sistema educativo tradicional se mantiene en el marco de formación para el empleo. Formación que implica el desarrollo de competencias tradicionalmente ligadas a lo técnico sin el desarrollo de la totalidad de competencias requeridas de un profesional. Esto da lugar a cuestionamientos sobre un posible desfase entre lo que la academia ofrece y las exigencias del mercado de trabajo, creando así dudas alrededor de cuáles son los perfiles de empleabilidad adecuados para cada modalidad de trabajo dentro del sector productivo.

Actualmente, nuestro país acusa una importante y continuada pérdida de empleos en el marco de una crisis económica mundial. En este contexto, las acciones de formación profesional ocupacional y orientación para la inserción laboral cobran una especial importancia.

Tradicionalmente, en las acciones de formación para el empleo, se utilizaban únicamente herramientas y recursos encaminados a la obtención de competencias técnico–profesionales imprescindibles en una profesión u ocupación. Entre ellas, el dominio de conocimientos básicos y especializados, el dominio de las habilidades y las técnicas necesarias en

una profesión, la capacidad de organización, coordinación o gestión del entorno, el trabajo en equipo, y la adaptación e innovación (Alberici y Serreri, 2005; Bisquerra y Pérez, 2007; Le Boterf, 2001). Sin embargo, recientemente y como demanda creciente en el entorno laboral, se ha constatado la necesidad de introducir en la formación y orientación profesional actividades encaminadas al desarrollo de competencias genéricas o transversales (Cherniss, 2000; Fernández Vázquez, 2005; Hué, 2003; Valls, 2007); también denominadas personales, relacionales, interpersonales o socio-emocionales, entre otros términos.

Por otro lado, numerosas investigaciones destacan el impacto que psicológica y socialmente produce el hecho de no conseguir ocupar un puesto de trabajo (Pérez y Ribera, 2009). Desde esta perspectiva, se demandan acciones eficaces para reforzar la estabilidad emocional como medida para afrontar la baja inserción laboral o, lo que es lo mismo, el alto nivel de desempleo que actualmente se está produciendo.

La introducción del diagnóstico y desarrollo de las competencias emocionales en los procesos de búsqueda y formación para el empleo se manifiestan como aspectos clave a tener en cuenta para mejorar las capacidades del egresado en el afrontamiento eficaz de las situaciones de acceso al mercado laboral.

Tanto en los currículos de formación universitaria como en los procesos de capacitación y búsqueda de empleo, el diagnóstico de las competencias emocionales y personales deviene un punto de partida para ayudar al usuario a desarrollar una actuación más positiva en el acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo. La educación emocional ofrece al egresado una mayor conciencia de sus posibilidades o puntos fuertes y de sus carencias -entendidas como potencialidad de desarrollo-. Así, la

orientación socio-emocional se convierte en un proceso de fortalecimiento personal del usuario en el proceso de inserción laboral (Pérez y Ribera, 2009).

La experiencia presentada en este estudio contribuye a la concienciación de las administraciones públicas y fundamentalmente de las universidades -que actualmente se encuentran inmersas en la constatación de los nuevos planes de estudios-, de incorporar la gestión de competencias emocionales en las metodologías utilizadas en los procesos de formación para el empleo ya que, como la bibliografía revisada constata, no se puede obviar el destacado valor que en los procesos de selección de personal se otorga a las competencias socio-emocionales de los futuros empleados.

El proceso de Bolonia, con desafíos y problemas, con sus velocidades asimétricas en términos nacionales, ha de procurar -y así lo ha reconocido recientemente la Conferencia Europea de Ministros de Educación Superior- la adecuación de la formación a las necesidades del mercado de trabajo, que se muestra exigente en cuanto a la calidad de los egresados y a sus competencias transversales, tanto a la salida tradicional del sistema educativo como a lo largo del ciclo vital.

El cambio que pretende Bolonia busca el compromiso entre la formación universitaria, el desarrollo económico y el empleo, esa empleabilidad que recorre transversalmente los nuevos textos normativos y que no deja de plantear debates permanentes respecto a la misión genuina de la universidad. Pero, más allá de discusiones que siempre estarán presentes, la enseñanza superior ha de encontrar el equilibrio entre la especialización aplicable, la comprensión y el saber más global.

Es un hecho constatado que los estudiantes expresan una gran insatisfacción ante las dificultades encontradas a la hora de insertarse en el mercado de trabajo, tanto en lo referente al tiempo que tardan en hallar un primer empleo, como –en un plano más cualitativo– respecto a la naturaleza de esos empleos, la adecuación de la formación a los requerimientos del puesto, la desilusión en cuanto a la remuneración o al propio estatus como trabajador. Desde un punto de vista subjetivo, los egresados no dejan de manifestar un temor a la falta de preparación y a un cierto desvalimiento en que se quedan al abandonar la universidad (Neira y Ucaldeborde, 2011).

No podemos olvidar que, en Europa, el número de estudiantes en el sistema de enseñanza superior se ha más que duplicado en veinticinco años, representando un porcentaje superior al 15 por ciento del total de jóvenes inscritos en los diferentes niveles. La llegada de estos egresados al mercado de trabajo plantea muchos interrogantes respecto a sus perspectivas profesionales, en medio de profundas transformaciones económicas y sociales.

El proceso de Bolonia y otras actuaciones en cada país enfrentan este desafío y han de estar en condiciones de responder con rapidez y flexibilidad al reto de la inserción profesional, porque si la universidad debe ser una auténtica escuela de autonomía individual en su esencia más auténtica, no puede tampoco renunciar a la preparación para el empleo (Tixhon, 2008). En la misma dirección, el Parlamento Europeo ha adoptado una resolución a principios de julio pasado, en la que urge la instauración de un sistema de certificación y reconocimiento del saber y de las competencias adquiridas, a propósito de los contratos de aprendizaje y de las prácticas, a fin de aumentar la movilidad de los trabajadores jóvenes.

### ***1.5.8. Perspectiva de los empleadores.***

La experiencia de los empleadores en los procesos de incorporación de recién licenciados les lleva a considerar como predictor del éxito profesional, no tanto los conocimientos teóricos sino las competencias, habilidades y actitudes profesionales. Esta percepción, tradicional en la cultura empresarial, ha ido ganando complejidad tanto conceptual como terminológica; y es que este proceso es consecuencia, en cierta medida, del acercamiento entre la universidad y la empresa. Aún así, queda mucho camino por recorrer para que confluyan los discursos académicos y empresariales porque, aunque en apariencia los términos utilizados son cada vez más coincidentes, cuando se indaga sobre el contenido subyacente con frecuencia los sentidos difieren. Esta equivocidad se observa incluso en el propio concepto de competencia, ya que desde el ámbito académico se considera un concepto vinculado al saber hacer –que engloba tanto habilidades como actitudes, aptitudes y valores– mientras que, por el contrario, desde la perspectiva de los empleadores, los conceptos de competencias, habilidades y actitudes se utilizan indistintamente. Paradójicamente, la proliferación de estudios encaminados a verificar la opinión de los empleadores sobre las competencias está ahondando en esta confusión. Estas investigaciones normalmente consisten en cuestionarios cerrados con una relación de competencias. Ello ha favorecido, por un lado, la asunción de la cultura de las competencias por parte de las empresas pero, por otro, ha generado un supuesto lenguaje común del que con frecuencia no se ha consensuado el sentido. Debido a la importancia de las competencias reconocida por todos los agentes que intervienen en el proceso de inserción laboral es imprescindible, a través de estudios

cualitativos, procurar un acercamiento no sólo terminológico sino especialmente conceptual.

Este proceso de acercamiento a la perspectiva de los empleadores ha de abarcar realidades muy distintas y complejas vinculadas, en gran medida, a la dimensión de las organizaciones. Las grandes empresas han integrado la cultura de las competencias tanto en el proceso de selección como en el desarrollo profesional. Ello es fruto, por una parte, de una mayor inversión en el departamento de RRHH -que les permite incluso el desarrollo de herramientas de evaluación- y, por otra, de una mayor relación con las universidades. Por el contrario, las Pymes, a pesar de su gran peso en la estructura económico-laboral de nuestra sociedad, no han participado en la misma medida en el diálogo universidad-empresa. Como consecuencia, al analizar el redactado de las ofertas de trabajo se evidencia la utilización de términos propios de su cultura empresarial imbuidos de valores éticos tales como, por ejemplo, la honestidad e integridad. A pesar de que las Pymes también confieren mucha importancia a las competencias, tanto los procesos de selección como la evaluación de las competencias con frecuencia son más subjetivos y están menos procedimentados. Ello hace que cobre aún mayor importancia el averiguar la polisemia competencial y la jerarquización que hacen las Pymes de estas competencias y compararla con la de la Gran empresa.

En general, independientemente de sus tamaños y culturas propias, las empresas esperan que las instituciones educativas formen tanto en conocimientos como en competencias. El EEES asume estas expectativas incorporando en los planes de estudios la dimensión práctica de los conocimientos profesionales y el desarrollo de actitudes y habilidades demandadas por el mercado laboral. Este encuentro entre el mundo

académico y laboral requiere un seguimiento constante que se retroalimente con la experiencia de todos los actores intervinientes. De ahí que cobra especial importancia que los Observatorios laborales fomenten una investigación continuada en la que participen empleadores, profesores, estudiantes y egresados.

De hecho, estudios como el realizado por el Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad de la Universidad de Alicante (2010) –en colaboración con el Gabinete de Iniciativas para el Empleo (GIPE) y el Observatorio de Inserción Laboral– analizan desde el punto de vista del ámbito empresarial, los factores que facilitan la incorporación del egresado al mercado laboral. Este informe, además de hacer hincapié en el trabajo en equipo, la empatía y comunicación, la creatividad e innovación, la flexibilidad, la sociabilidad, la inteligencia emocional o la asunción de responsabilidades –entre otras– como entrenamiento de habilidades desde la universidad; pone de relieve la necesidad de seguir avanzando en el diálogo entre empresas, instituciones y universidad, para poder llevar a la práctica la conjunción entre formación en conocimientos y desarrollo en habilidades y destrezas, y mejorar también de ese modo la empleabilidad de los estudiantes universitarios (Mateo y Albert, 2010).





# 2. ESTUDIO EMPÍRICO



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante







## 2.1. Objetivos

El trabajo que presentamos establece distintos objetivos que pretenden otorgar al mismo un carácter tanto teórico como práctico, pues entendemos que los resultados obtenidos no deben ser de utilidad únicamente a la comunidad científica del ámbito referido, sino que también deben satisfacer las necesidades de las universidades y empresas de conocer y profundizar en las características de sus titulados, para así incidir y desarrollar mejor su labor educativa y orientadora en cuanto a competencias socio-emocionales se refiere.

Y es que el entorno económico y laboral actual está exigiendo a los titulados universitarios un conjunto de capacidades, habilidades y actitudes complementarias a su formación teórica. La valoración de las denominadas competencias socio-emocionales se está convirtiendo en un factor determinante en los procesos de selección y, por ello, un universitario que complemente su currículo académico con una formación reconocida en este tipo de capacidades incrementa sus posibilidades de acceso al mercado laboral.

De este modo, el objetivo principal del proyecto no es otro que analizar el papel que tienen las competencias intelectuales, personales y socio-emocionales, junto con los conocimientos técnicos evidenciados en el rendimiento académico, en la predicción/explicación de la inserción laboral

de los egresados universitarios, con la finalidad añadida de incorporar estas competencias en los programas educativos desarrollados en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. A partir de aquí, y dada la importancia atribuida a los aspectos “no-intelectuales” en el logro profesional, se examina la contribución específica de la inteligencia social y emocional a la predicción/explicación de la inserción laboral de los estudiantes universitarios pertenecientes a las diferentes titulaciones y ámbitos científico-profesionales que toman parte en el estudio. Finalmente, a partir de la identificación de competencias socio-emocionales claves para las diferentes titulaciones y ámbitos académico-profesionales, se establecerán implicaciones para la incorporación de este tipo de competencias genéricas en los programas universitarios elaborados dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los objetivos concretos de esta investigación podrían resumirse, por tanto, en los siguientes:

- 1) Realizar el seguimiento de una muestra amplia de 906 estudiantes egresados de la Universidad de Alicante, pertenecientes a distintas titulaciones, que han participado en un estudio anterior y sobre los que se tienen datos acerca de distintos aspectos relativos a características intelectuales, personales, competencias socio-emocionales y rendimiento académico, con el objetivo de estudiar los factores que están relacionados con la inserción laboral y el desempeño profesional de los mismos.
- 2) Examinar la relación existente entre los factores intelectuales, personales y socio-emocionales con la inserción laboral; así como con la satisfacción o logro profesional.

- 3) Comprobar el valor de los factores propiamente no intelectuales en la predicción/explicación del logro profesional –inserción laboral y desempeño profesional–, estableciendo la validez incremental de los aspectos incluidos en la inteligencia no-académica, sobre la inteligencia psicométrica tradicional y los factores generales de personalidad.
- 4) Establecer un modelo general de predicción/explicación del desempeño profesional y, en especial, de la inserción laboral, en el que se tienen en cuenta diferentes aspectos ligados al desempeño; tales como la capacidad intelectual general, características de personalidad, aspectos relacionados con la inteligencia emocional y competencias socio-emocionales, así como los conocimientos técnicos evidenciados en el rendimiento académico.
- 5) Derivar implicaciones para la inclusión y desarrollo de las habilidades o competencias-clave identificadas, en los planes de estudio y/o programas educativos de la educación superior, elaborados en el marco del espacio europeo, con la finalidad posterior de favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes universitarios.



## 2.2. Método

### 2.2.1. *Participantes.*

Aunque inicialmente se consiguiera recoger información a cerca de las características intelectuales, personales y socio-emocionales de una muestra de 906 estudiantes universitarios pertenecientes a la Universidad de Alicante (más concretamente a los ámbitos científico-tecnológico, socio-económico, educativo, bio-sanitario y humanidades), y matriculados en el último curso de cada titulación (lo que nos aseguraba la superación de las materias troncales correspondientes), la muestra final está compuesta por un total de 339 egresados que, tres años después de finalizar sus estudios universitarios, prestaron su colaboración mediante la cumplimentación de un cuestionario sobre inserción laboral.

La muestra se eligió siguiendo un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado proporcional al número de alumnos matriculados en cada uno de los cuatro grandes ámbitos científico-profesionales mencionados y al número de estudiantes matriculados en las titulaciones incluidas en cada una de dichas áreas. Se recurrió a esta técnica, ya que la teoría en que se basa este tipo de muestreo y, en general, todo el proceso de inferencia, es a grandes rasgos la siguiente: “si se puede seleccionar una muestra lo más representativa posible de una población, cualquier observación sobre esa muestra se deberá cumplir también para la población” (Ibíd., pg. 101). La estratificación saca provecho de la homogeneidad conocida de las subpoblaciones, de tal forma sólo se requieren muestras relativamente pequeñas para estimar las características de cada subpoblación. De esta

manera, las estimaciones individuales (subpoblaciones) pueden ser fácilmente combinadas para producir una estimación de toda la población; así mismo, es bien conocido que las estimaciones basadas en esta técnica, usualmente tienen mayor precisión, o lo que es lo mismo menor error muestral, que si la población entera fuese muestreada mediante la técnica estadística de muestreo aleatorio simple. Además de la economía en el tamaño de la muestra, un valioso subproducto del esquema de muestreo estratificado es que las estimaciones obtenidas para diferentes partes de la población se pueden usar posteriormente para hacer comparaciones.

Bien es cierto que la selección de la muestra no se hizo con criterios cien por cien aleatorios, pues recurrimos al centro universitario donde la que escribe estas líneas, desempeñó sus funciones académicas como estudiante de magisterio y psicopedagogía para, con posterioridad, continuar su labor profesional como becaria FPU en el departamento al que se adscribe el desarrollo de la presente tesis. Este hecho, derivado de una selección de muestreo incidental, supone ciertas limitaciones de orden práctico, aunque podemos decir que, por las características de la metodología y de los recursos empleados, se hace difícil realizar una selección aleatoria en la mayoría de los estudios de investigación del ámbito psicoeducativo.

Así, y con el fin de no restar validez a los resultados ofrecidos por este trabajo, trataremos de reflejar las características más relevantes de la muestra seleccionada, fundamentalmente aquellas que puedan ofrecer una visión más específica de nuestro punto de partida y que nos ayuden a comprender e interpretar los resultados con mayor verosimilitud.

Como ya hemos señalado, la muestra inicial estuvo compuesta por 906 estudiantes que cursaban estudios universitarios en diferentes ámbitos científico-académicos de la Universidad de Alicante. No obstante, de esta

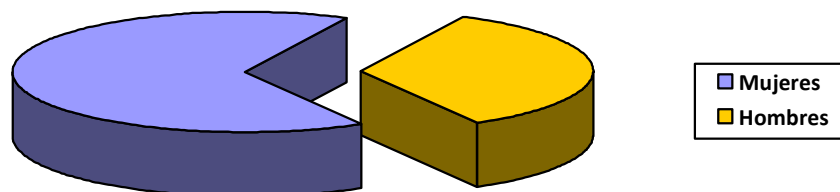


primera cifra, y tras la fase de seguimiento, conseguimos mantener una muestra final de N=339. Como se puede comprobar, existe un índice de mortalidad experimental bastante elevado, debido fundamentalmente a aspectos relacionados todos ellos con el seguimiento a egresados (limitaciones a las que haremos referencia con posterioridad).

No obstante, desde un primer momento, éramos conscientes de que al interactuar varios sectores (institución universitaria, profesorado, alumnado y egresados) no todos tendrían la misma disposición para involucrarse en las tareas que los estudios de seguimiento conllevan; por lo que era de esperar que se presentaran obstáculos que limitaran el desarrollo de nuestra función.

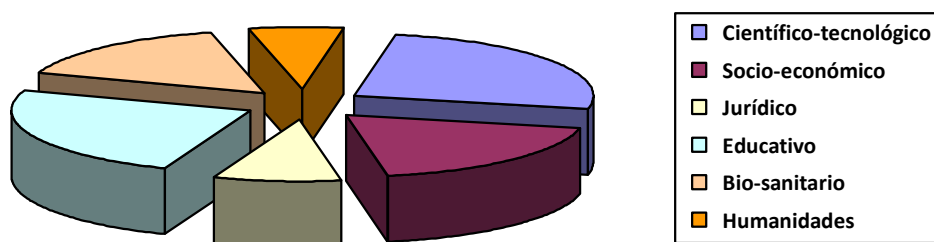
Estos hechos, unidos a la falta de tiempos para repescar a los participantes que no habían asistido a la sesión utilizada para la recogida de datos durante la primera fase, así como la imposibilidad de contactar telefónicamente con el alto porcentaje de egresados que no devolvieron el formulario on-line durante la segunda fase de la investigación, produjo que la muestra final se redujese en un 65%, hasta alcanzar los 339 sujetos.

Si concretamos en las características propias de la muestra concluyente, 222 sujetos son mujeres y 117 hombres, lo que representa un 65.5% y 34.5% del total, respectivamente (véase Figura 2).



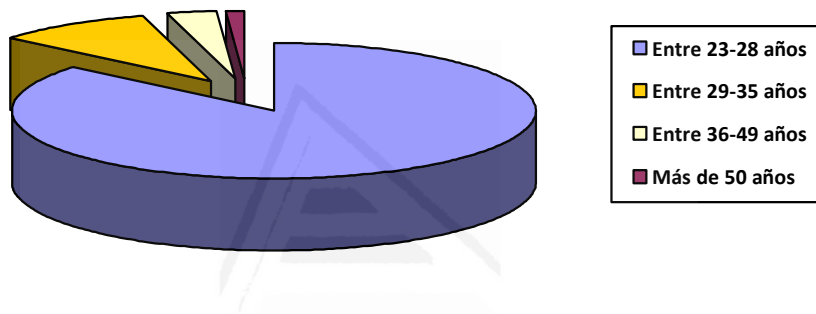
**Figura 2.** Distribución de la muestra según SEXO.

Según la titulación estudiada, el 25.7% de la muestra está formada por egresados pertenecientes al ámbito Científico-Tecnológico, porcentaje equivalente a 87 participantes repartidos en tres titulaciones: 17.4% perteneciente al grado de Informática, 4.7% a Arquitectura y el 3.5% restante a Química. El 18.9% de sujetos corresponde al ámbito Socio-Económico, formado por 64 participantes repartidos entre las titulaciones de Empresariales, Administración y Dirección de Empresas, y Publicidad - 5.9%, 6.2% y 6.8% respectivamente-. El porcentaje de 8.6% es el correspondiente a los 29 participantes del área Jurídica, los cuales se agrupan en dos grados: 5.3% pertenecen a Derecho y 3.2% a Criminología. El área de Educación está formada por el 24.5%, cifra equivalente a 83 estudiantes repartidos entre Psicopedagogía -8.6%- , Magisterio de Primaria -12.2%- y Magisterio Infantil -3.8%-. El campo Bio-Sanitario está representado por un porcentaje del 15.9% o, lo que es lo mismo, 54 estudiantes repartidos entre Enfermería y Nutrición -14.5% y 1.5% respectivamente-. Y, finalmente, el 6.5% restante corresponde al ámbito de Humanidades, es decir, 22 sujetos que cursaron estudios de Filología Hispánica, Filología Francesa y Filología Inglesa -0.6%, 0.3% y 5.6% respectivamente- (véase Figura 3).



**Figura 3.** Distribución de la muestra según ÁMBITO CIENTIFICO-TÉCNICO.

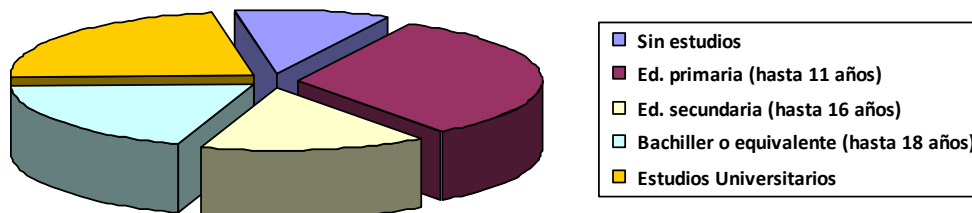
La distribución de los participantes atendiendo a su edad –representada por la Figura 4–, apunta cómo el rango de la muestra en el momento de la encuesta sobre inserción laboral comprende entre los 23 y 57 años; no obstante, aunque la media de edad se sitúe alrededor de los 26 años, los mayores índices de puntuación se dan entre los 23 y 28 años, contando con unos porcentajes de 86.13%, 9.74%, 2.95% y 1.18% si atendemos al cuadro siguiente.



**Figura 4.** Distribución de la muestra según EDAD.

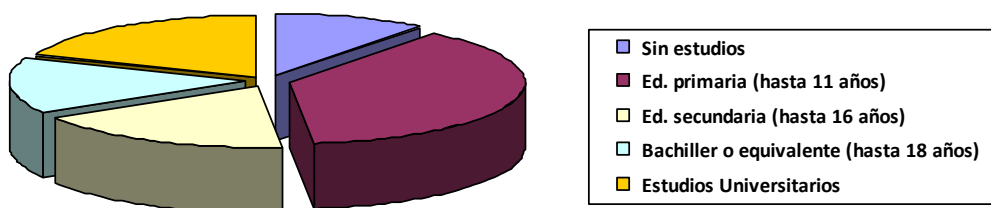
Del mismo modo, tratamos de contemplar el índice de participantes que provenía de familias con estudios, así como qué porcentaje del total alcanzaba estudios universitarios o –en su defecto– niveles inferiores. Pensamos que este dato podría aportar datos relevantes a la hora de interpretar y extraer conclusiones, así como ofrecer un pequeño reflejo de la realidad actual en este sentido (véanse Figuras 5 y 6). De esta forma, encontramos que, de los 339 sujetos que componen la muestra final, curiosamente solo 35 descienden de padres sin estudios, lo que representa un 10.3% del total. Mientras que 110 de los participantes, esto es un 32.4% de la muestra, dispone de estudios de enseñanza primaria; y 51 encuestados, es decir el 15% de la muestra, dice provenir de padres con estudios de enseñanza secundaria. Los hijos de padres que han cursado

hasta los 18 años, es decir hasta bachillerato o equivalente, son 66, un 19.5% de total. Y, finalmente, un 22.7% -lo que equivale a 77 sujetos- ha adquirido estudios universitarios (ya sean de ciclo corto o largo).



**Figura 5.** Distribución de la muestra según el NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LOS PADRES.

De igual forma, el índice de participantes que proviene de madres sin estudios es de 356 sujetos, lo que corresponde al 10.6% de la muestra. Mientras que 128 descienden de madres que han cursado estudios de enseñanza primaria; y 61 participantes, esto es un 18% del total, son hijos de madres que han cursado estudios de enseñanza secundaria. El 14.5% - cifra equivalente a 49 sujetos- ha cursado hasta el nivel de bachillerato o equivalente. Y, finalmente, 65 sujetos -lo correspondiente a 19.1%- ha adquirido estudios universitarios.



**Figura 6.** Distribución de la muestra según el NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO POR LAS MADRES.

### 2.2.2. Variables e Instrumentos.

Las variables incluidas, atendiendo a la temporalización del proyecto de investigación, podríamos agruparlas en dos grandes bloques.

De esta forma, el primer bloque del estudio recogería las variables competencia socio-emocional, personalidad, cociente intelectual y rendimiento, concretadas cada una de ellas por los siguientes indicadores:

#### 1) Competencia socio-emocional.

- *Cuestionario TMMS-24*: atención emocional, claridad emocional y control emocional.
- *Cuestionario EQi de Bar-On*: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, humor general y puntuación total.

#### 2) Personalidad.

- *Cuestionario NEO*: neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad.

#### 3) Cociente intelectual.

- *Factor “g” de Cattell & Cattell*.

#### 4) Rendimiento.

- Nota final de la carrera facilitada por los propios participantes.

El cuestionario dirigido a egresados universitarios, se organizó con el objetivo de explorar un amplio conjunto de variables –que posteriormente serán seleccionadas atendiendo al objetivo específico de nuestra

investigación-: 1) social general: nombre, edad y sexo; 2) acceso al mercado laboral, primer empleo y empleo actual: tipo de trabajo, tipo de contrato, tamaño de la empresa contratante, régimen de la empresa, horas de trabajo y salario; 3) calidad de la formación académica: principales limitaciones académicas para encontrar trabajo, grado de coincidencia entre el nivel de estudios y la actividad laboral, y sugerencias de modificación al plan de estudio; y, 4) valoración de las competencias: habilidad que más desarrolló en su vida académica y en su ejercicio profesional.

No obstante, puesto que el presente estudio se inserta en un proyecto más amplio, para el segundo y más importante de los dos bloques que componen esta investigación, las variables a estudiar han sido:

1) Inserción laboral.

Como indicador se ha utilizado la pregunta 7 del cuestionario sobre inserción laboral que hace referencia a la situación actual del encuestado diferenciando -dentro de un rango ordinal-, entre egresados que actualmente ocupan un puesto de trabajo relacionado con sus estudios, hasta aquellos otros cuya categoría laboral es en paro.

2) Logro, satisfacción o éxito laboral.

Ya que la conceptualización de dicho término viene definida ampliamente en la parte teórica del estudio, mencionaremos simplemente que como indicador de esta variable se ha empleado el ítem 9 del cuestionario sobre inserción laboral. Esta pregunta pedía a los graduados que indicaran el grado de importancia que tiene, en una escala de uno a cinco, cada uno de los siguientes aspectos: ingresos elevados, estabilidad económica, autonomía en el trabajo, satisfacción y

desarrollo personal, posibilidad de promoción (buenas perspectivas profesionales), reconocimiento y prestigio social, afrontar nuevos retos, oportunidad para hacer algo útil para la sociedad, facilidad para combinar trabajo y familia, y tener tiempo para actividades de ocio. Además, se obtuvo un índice de satisfacción general con el trabajo actual.

Las variables mencionadas fueron medidas utilizando los siguientes *instrumentos*.

Para la que podría denominarse primera parte del estudio, los instrumentos de evaluación utilizados para recabar información sobre competencias socio-emocionales y personales incluyeron cuestionarios como el TMMS, EQ-i y NEO. Mientras que para inferir la variable rendimiento, se empleó la escala 3 del test de factor “g” de Cattell, prueba de evaluación de la inteligencia psicométrica tradicional.

La escala de autoinforme Trait Meta Mood Scale-24 -adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) a partir de la desarrollada en 1990 por Mayer y Salovey-, 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 emocional*: Es el grado en que las personas prestan atención a sus sentimientos. Un ejemplo de ítem medidor de esta dimensión es: “Pienso en mi estado de ánimo constantemente”.

- *Claridad emocional*: Se refiere a cómo las personas creen percibir y comprender sus propios sentimientos. Por ejemplo: “Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”.
- *Regulación o reparación emocional*: Alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. Un claro ejemplo es el ítem: “Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”.

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).

Otro de los instrumentos empleados, el EQ-i de Bar-On (1997; adaptado al castellano durante el curso de esta investigación), es un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales compuesto por 5 factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas:

- *Inteligencia intrapersonal*: Entendida ésta como la habilidad para auto-reconocer las emociones y darse cuenta del potencial de las propias capacidades, para ser asertivo, auto-dirigir y controlar los propios pensamientos y acciones quedando, de esta forma, libres de dependencias emocionales. Evalúa, por tanto, las habilidades de *autoconciencia-emocional*, *autoestima personal*, *asertividad*, *auto-actualización* e *independencia*. Un ítem representativo de este factor es: “Me resulta difícil expresar mis sentimientos íntimos”.
- *Inteligencia interpersonal*: Considerada como la habilidad para empatizar -establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria



relaciones- y cooperar como miembro constructivo de un grupo social. Comprende las subescalas de *empatía*, *relaciones interpersonales* y *responsabilidad social*. Un ejemplo de ítem encargado de medir este tipo de inteligencia es: “Me preocupa lo que ocurra a otras personas”.

- *Adaptación*: Definida como la habilidad para identificar y solucionar dificultades, para evaluar la realidad y saber ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones cambiantes. De ahí que incluya las subescalas de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad. Un claro ejemplo medidor de este ítem es: “Cuando intento solucionar un problema, analizo cada posibilidad y luego decido la salida”.
- *Gestión del estrés*: Entendida como la habilidad para soportar situaciones adversas y saber controlar la tentación de actuar. Está compuesta por las subescalas de *toleración al estrés* y *control de impulsos*. Esta dimensión se mide con ítems del tipo: “Soy impaciente, impulsivo”.
- *Humor general*: Considerada como la habilidad para sentirse satisfecho con la propia vida, mirar el lado positivo de las cosas y mantener una actitud positiva. Está integrada por las subescalas de *felicidad* y *optimismo*. Como por ejemplo: “Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago”.

Además, el cuestionario engloba una puntuación total del constructo denominada *EQi Total*, entendida ésta como la habilidad general del sujeto para ser efectivos emocional y socialmente; de manera que mide en qué

nivel el individuo se comporta, actúa y maneja su vida de un modo emocionalmente inteligente.

El inventario incluye cuatro 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).

Para medir personalidad, se ha utilizado 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*: Es la dimensión que contrasta el ajuste emocional con la inestabilidad, de forma que las personas con un índice alto de este factor tienden a experimentar afectos negativos como ansiedad, miedo, vergüenza o rabia; mientras que un índice bajo de neuroticismo supone no perder fácilmente el control en situaciones de estrés y ser una persona calmada. Ejemplos de ítems representativos son: “A veces siento que no valgo nada” o “Rara vez siento miedo o angustia”.
- *Extraversión*: Representa uno de los polos de la introversión-extroversión. Los extrovertidos son asertivos, activos y conservadores, gustan de la excitación y la estimulación siendo

enérgicos y optimistas. Mientras que el polo introvertido no es lo opuesto de la extroversión, sino que se considera como la ausencia de extroversión; así, los introvertidos suelen ser reservados pero no huraños, calmados más que indolentes, prefieren estar solos pero no por ansiedad social, y no son ni infelices ni pesimistas. Algunos ejemplos de ítems encargados de medir esta dimensión son: “Me río fácilmente” y “No me considero una persona especialmente alegre”.

- *Apertura*: Sus elementos constituyentes son la imaginación activa, la sensibilidad estética, el gusto por la variedad, la curiosidad intelectual e independencia de juicio. El individuo abierto es original, imaginativo, goza de una vida experiencialmente más rica, se interesa por ideas nuevas y valores no convencionales; mientras que en su polo opuesto el individuo tiende a ser convencional en su conducta y apariencia, prefiriendo lo familiar a lo novedoso y siendo social y políticamente conservador. Ejemplos claramente representativos de este factor son: “Con frecuencia disfruto jugando con teorías o ideas abstractas” o “No me gusta perder mi tiempo soñando despierto”.
- *Amabilidad*: Refleja tendencias interpersonales. Mientras en su polo positivo el individuo es altruista, considerado, confiado y solidario (se refiere a la capacidad de establecer relaciones interpersonales amistosas); en su polo opuesto el sujeto es egocéntrico, escéptico y competitivo (refiriéndose a la capacidad de establecer relaciones hostiles). Pese a que social y psicológicamente se ve más saludable el polo positivo, esto no es necesariamente así, ya que la “no agresividad” en sus componentes de escepticismo y pensamiento crítico, es necesaria para el desarrollo de muchos ámbitos del

quehacer humano, como por ejemplo en la ciencia. Algunos ítems encargados de medir la amabilidad son: “Generalmente trato de ser abierto y considerado con los demás” o “Algunas personas piensan que soy frío y calculador”.

- *Responsabilidad*: Esta dimensión está basada en el autocontrol no sólo de impulsos sino también en la planificación, organización y ejecución de tareas; razón por la que a este factor también se le ha denominado “voluntad de logro”, ya que implica una planificación cuidadosa y persistencia en las metas. Además, este factor se asocia con la confiabilidad, puntualidad y escrupulosidad. De esta manera el responsable es voluntarioso y determinado, de propósitos claros; mientras una persona situada en el polo opuesto se caracteriza por ser más informal y descuidada en sus principios morales. Por ejemplo: “Trato de realizar a conciencia las tareas que se me asignan” o “No soy una persona muy metódica”.

Este cuestionario se responde a lo largo de una escala Likert de cinco puntos que va desde “total desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Y la adaptación española pone de manifiesto unas características de fiabilidad y validez adecuadas.

Con el objetivo de medir habilidades fluidas mediante tareas no verbales que eliminen la influencia de las habilidades cristalizadas (es decir, fluidez verbal o aprendizajes adquiridos) se utilizó la adaptación de TEA de la escala 3 del factor “g” de Cattell & Cattell. Dicha escala –de aplicación colectiva– está compuesta por cuatro subtest: series, clasificación, matrices y condiciones que ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones;

y que nos permiten obtener el cociente intelectual de la muestra. Las saturaciones en factor “g” son elevadas, alrededor de .90.

Y, finalmente, como indicador global del rendimiento académico se ha utilizado la nota media obtenida al finalizar los estudios universitarios, conseguida mediante autoinforme de los participantes, siendo posteriormente contrastada con la calificación existente en las secretarías de las facultades adscritas al proyecto.

Puesto que la presente investigación focaliza su atención no sólo en las competencias que requieren los egresados universitarios para desarrollar su actividad adecuadamente en la Sociedad del Conocimiento, sino también en el innegable papel de las instituciones de Educación Superior en la adquisición y aprendizaje de estas competencias, para la segunda parte del estudio, se elaboró un cuestionario específico utilizando como base las encuestas de inserción laboral desarrolladas en los estudios CHEERS y REFLEX. Ambas recogen información detallada de, entre otros, aspectos como la carrera estudiada, la transición de los estudios al trabajo, el primer trabajo después de la carrera, la historia laboral, el trabajo actual y las competencias consideradas clave a la hora de acceder al mercado laboral.

El cuestionario -en su totalidad- está compuesto por 43 preguntas estructuradas en 7 secciones que cubren diversos aspectos relacionados con la formación recibida, la transición al mundo laboral, las competencias y la satisfacción, entre otras. No obstante, para el desarrollo de esta investigación, se ha decidido trabajar básicamente con un conjunto de 10 preguntas pertenecientes a las siguientes secciones:

- A. Información personal.
- B. Estudios universitarios: carrera en la que te graduaste en la Universidad de Alicante.
- C. Primer trabajo después de la graduación.
- D. Situación laboral actual.
- E. Otros datos.

La composición final del cuestionario (véase anexo 1) se ha realizado, por tanto, recogiendo aquellos ítems que mayor información aportan respecto a la identificación de los factores personales y laborales que influyen a la hora de que el egresado se inserte laboralmente, así como en la percepción del éxito o logro profesional por parte del individuo.

Y es que, hasta el momento, en investigaciones previas sobre éxito laboral únicamente se han utilizado dos indicadores básicos: los ingresos y el nivel de satisfacción con el puesto de trabajo. Sin embargo, tal y como señala Mora (2008), el uso de estos indicadores puede ser insuficiente para describir el éxito profesional de los graduados universitarios. El hecho de utilizar un amplio abanico de competencias genéricas (tanto pertenecientes al ámbito cognoscitivo, como al personal y socio-emocional), formuladas todas ellas en relación a los 10 indicadores propuestos en el cuestionario REFLEX, nos aporta una visión más amplia del nuevo éxito laboral de los graduados universitarios.

### *2.2.3. Procedimiento.*

En este epígrafe trataremos de indicar la manera en que se recogieron los datos, así como la temporalización seguida para la aplicación de cada una de

las pruebas. De esta forma, el procedimiento general seguido en la realización de esta investigación se desarrolló de acuerdo con el planteamiento general en dos fases.

En una primera fase, y tras plantear los objetivos y necesidades de nuestra investigación, seleccionamos la muestra necesaria para la recogida de datos. El hecho de que para entrar a formar parte de la muestra final se hacía necesario que el sujeto hubiera realizado las pruebas seleccionadas para cada una de las fases previstas, nos llevaba a proponernos a priori un número de sujetos elevado, 906 participantes exactamente –si bien es cierto que, en ningún caso, esperábamos obtener una mortalidad experimental final tan elevada–.

Para ello, primeramente, se contactó con los directores de Departamento o, en su defecto, docentes de aquellas titulaciones enmarcadas dentro los diferentes ámbitos de actuación (área de ciencias jurídicas, área de ciencias sociales, área de educación, área de humanidades, área de ciencias y tecnología, y área de salud) con la finalidad de informarles a cerca de las líneas y los 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 las titulaciones incluidas en cada uno de estos ámbitos y cuyos docentes nos prestaban colaboración. El estudio final se realizó sobre una muestra representativa de estudiantes matriculados en los últimos cursos pertenecientes a diversas titulaciones enmarcadas dentro de los ámbitos de conocimiento anteriormente mencionados.

En segundo lugar, y tras la revisión de la literatura más reciente en nuestro campo de estudio, seleccionamos las pruebas que iban a servirnos de instrumentos para la obtención de los datos referidos a las variables incluidas en el trabajo. Tratamos de escoger pruebas que ya hubieran sido validadas anteriormente en población española, con el fin de ofrecer mayor validez a los resultados posteriores y evitar posibles problemas de fiabilidad. Así, se pasó a la preparación de las escalas de TMMS-24, EQi de Bar-On, NEO y factor “g” de Cattell & Cattell (con las que se medían aspectos de inteligencia socio-emocional y personalidad).

La temporalización de tareas, comenzó con el reparto a cada participante de una carta de presentación junto con una ficha de datos personales y académicos para que, a la vez que se explicaba de forma oral la finalidad perseguida con el estudio, quedara constancia escrita por parte del estudiante de su conformidad a participar a través de la realización de pruebas y la facilitación de datos personales. En este escrito el investigador se comprometía, de igual forma, a tratar cualquier dato estadísticamente como grupo y no a nivel particular, así como a facilitar de forma individualizada y una vez recopilada toda la información necesaria, los resultados obtenidos (véanse anexos 2 y 3).

El orden seguido para la cumplimentación de las pruebas seleccionadas fue el citado con anterioridad, su aplicación se realizó 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 cumplimentar las pruebas abarcó alrededor de las dos horas de duración, utilizándose para ello una sesión única.

Tres años más tarde, y ya introducidos en la segunda fase del proyecto, se realizó un análisis bibliográfico de las diferentes investigaciones realizadas



sobre inserción laboral de egresados universitarios, con el objetivo de identificar competencias profesionales.

Antes de continuar, consideramos necesario subrayar que la elección del ámbito temporal, es decir, el tiempo transcurrido desde la graduación de los egresados objeto de estudio, depende de las características del mercado laboral, ya que hay titulados que se incorporan rápidamente al mercado laboral –incluso antes de finalizar–, y otros para los cuales el proceso es más lento. No obstante, creímos conveniente que un periodo de tres años constituía una elección razonable puesto que, por una parte, un buen número de titulados ha comenzado ya su carrera profesional y tiene cierta experiencia laboral y, por otra parte, la localización de egresados es más sencilla y el recuerdo de la transición al mercado laboral no está muy diluido.

Dicho lo cual, continuamos con la descripción del procedimiento seguido. A partir de la elaboración de este primer estudio bibliográfico, se construyó inicialmente un cuestionario para recabar información acerca de la situación profesional de los egresados estudiados y su acceso al mundo laboral –para lo cual se utilizó como base las encuestas de los proyectos CHEERS y REFLEX–. De acuerdo con el tipo de investigación educativa a realizar entre los egresados, se determinó que el instrumento idóneo para recolectar información acerca de su situación laboral, debía ser un cuestionario integrado mayoritariamente por preguntas cerradas, así el entrevistado únicamente debería seleccionar entre una serie de respuestas limitadas y predeterminadas, lo que permitiría operar con el beneficio de que toda respuesta sería objetiva y en estricto apego al cuestionario. Se cuidó que el cuestionario fuese redactado utilizando un lenguaje sencillo y sin ambigüedades o definiciones carentes de detalles, para que el

entrevistado pudiese fácilmente pensar en la respuesta. Asimismo, se determinó que los instrumentos fuesen exhaustivos sobre los aspectos elegidos y los ítems por tema fuesen complementarios, pero excluyentes con respecto a los otros tópicos. Vigilamos también el factor de aquiescencia, es decir, la tendencia de parte de los encuestados a elegir respuestas que expresan acuerdo y, por tanto, son más bien afirmativas que negativas. Así como el orden de preguntas, intentando dotar al cuestionario de una secuencia lógica de temas, donde primero aparecieran las preguntas generales para -poco a poco- reducirse gradualmente hasta considerar aspectos más específicos. Y es que, aunque un cuestionario puede parecer un conjunto de preguntas triviales y ligeramente obvias, su preparación y redacción es un ejercicio más bien complejo que nos exigió gran esfuerzo y atención. Es por ello que comenzamos realizando una consulta cuidadosa a cada una de las herramientas de investigación utilizadas anteriormente por otros investigadores ya experimentados en estudios similares. Se prepararon varios borradores que fueron leídos y corregidos hasta su elaboración final.

Conforme a las publicaciones y experiencias consultadas en materia de estudios de seguimiento, se hace evidente lo recomendable que resulta poner a prueba el cuestionario que se pretende usar para realizar las investigaciones sobre integración de egresados al mundo laboral. De esta forma, se solicitó a un reducido grupo de egresados (uno por cada ámbito académico) la cumplimentación de dicho cuestionario; labor que permitió conocer sus deficiencias y corregirlas oportunamente.

En la tarea de obtener la información necesaria, y con el objetivo de evitar posibles obstáculos a la hora de contactar con los egresados que habían cursado sus estudios universitarios durante el curso 2007/2008 y que

conformaban nuestra muestra inicial, se optó por utilizar como medio de acercamiento inicial el correo electrónico (facilitado por los mismos participantes en su ficha personal). En cuanto a la modalidad de encuesta, se optó por la posibilidad de responder el cuestionario mediante un formulario electrónico accesible desde Internet. Toda vez que, al investigar sobre las distintas estrategias que se podían seguir para alcanzar nuestro objetivo, se evidenciaron ventajas como el hecho de permitir encuestar a un amplio número de personas simultáneamente, sistematizar la información y efectuar su tratamiento de manera sencilla, y garantizar un alto grado de fiabilidad afianzado en la estandarización de las respuestas. Además, en los últimos años ha habido un fuerte y continuo crecimiento de la población que accede a Internet de manera frecuente, tal como muestran los estudios del Instituto Nacional de Estadística (INE) o el Estudio General de Medios (EGM).

De esta forma, el primero de los mensajes enviados (véase anexo 4) comenzaba agradeciéndoles su participación activa en la primera fase de nuestra investigación para, a continuación, pedirles nuevamente su colaboración en la segunda fase, mediante la cumplimentación de un último cuestionario on-line informándonos acerca de su situación laboral. De igual forma, por dedicar parte de su valioso tiempo en la realización de dicha tarea, además de agradecer su cooperación, les ofrecíamos la oportunidad de -simplemente por el mero hecho de rellenar la encuesta- ganar un ordenador portátil y diversos reproductores digitales de música -que posteriormente fueron sorteados entre los participantes finales-. Con esta acción de fidelización mediante incentivos buscábamos, además, obtener mayor nivel de respuesta. Para aquellos sujetos de los que no se disponía dirección electrónica se optó por contactar con ellos, primeramente, a través de correo postal y, si transcurrido un periodo de tiempo razonable

–alrededor de 1 mes–, no remitían el cuestionario debidamente cumplimentado, nos poníamos en contacto con ellos telefónicamente.

Para la cumplimentación del cuestionario, por tanto, se dejó un plazo de 3 meses. Aproximadamente dos semanas después del primer envío, se remitió el primer recordatorio y después de otras tres semanas el segundo (véase anexo 5). Si enviados ambos recordatorios on-line, el sujeto –por cuestiones varias– seguía sin responder, remitíamos una carta vía correo postal que incluía el cuestionario, un sobre listo para su devolución con la dirección ya impresa y la estampilla colocada, junto con un pequeño escrito suplementario donde le exponíamos la importancia de recibir debidamente cumplimentado el cuestionario, así como unas indicaciones generales para su realización (véanse anexos 4 y 6). Si de esta forma el sujeto seguía sin responder, pasábamos a telefonarles. En cualquier caso, esperábamos al menos otras tres semanas antes de considerar la acción como finalizada.

**Tabla 3.** Temporalización de las pruebas según las dos fases de la investigación.

<b>Fases de la investigación</b>	<b>Fecha</b>	<b>Pruebas y/o informes</b>	<b>Duración</b>
1 <sup>a</sup> fase	2007	1. Ficha de datos personales 2. TMMS-24 3. EQi de Bar-On 4. NEO 5. Factor “g” de Cattell & Cattell	Alrededor de 2 horas
2 <sup>a</sup> fase	2010	1. Cuestionario de inserción laboral	Alrededor de 30 minutos

Finalmente, tras la recogida de datos, pasamos al tratamiento informático de los mismos.

#### *2.2.4. Diseño y análisis de datos.*

Una vez concluido el proceso de introducción de la información obtenida a la base de datos se depuró la matriz de datos, ya que de no detectarse y corregirse todos los posibles errores podrían producirse graves equivocaciones en los resultados finales. El proceso se inició de forma previa a la introducción de datos, con la misma definición de las variables cuando se consideraron los valores perdidos de cada una. Con ayuda del programa estadístico SPSS se completó la depuración calculando estadísticos descriptivos como las frecuencias absolutas de cada una de las categorías para verificar que no había ningún valor ajeno a los valores lógicos de cada variable.

En cuanto al tipo de tratamiento dado a la información recabada, se identificó primero el tipo de variables que se emplearían en la investigación –tarea de vital importancia para la trayectoria del estudio–, puesto que el tipo de variable determina la prueba estadística a emplear y el tipo de hipótesis a comparar. Una vez codificados los datos, fueron transferidos a una matriz y depurados para, posteriormente, proceder a su análisis.

Para el *análisis de datos* se usan distintos procedimientos dentro de un método general de carácter correlacional, que incluye técnicas de tipo predictivo/explicativo.

Inicialmente, se realiza un primer análisis de tipo descriptivo, cuyo objetivo principal no es otro que reflejar de un modo más concreto las características de la muestra dentro de su ámbito socio-emocional, personal y académico.

Posteriormente, ya en términos de estadística inferencial, se llevan a cabo otros análisis correlacionales y predictivos, a partir de la técnica de análisis de regresión siguiendo el método paso a paso (*stepwise*), así como la regresión logística binaria. Concretamente, con el análisis correlacional básico pretendemos conocer únicamente en qué medida los cambios producidos en una variable están asociados con los cambios en otra variable o, lo que es lo mismo, en qué medida las variables socio-emocionales y/o personales que hemos incluido en el trabajo tienen relación entre sí y con la inserción laboral del egresado universitario. Por su parte, con el análisis de regresión podemos ir un poco más allá en el tratamiento de los datos, estudiando la capacidad predictiva de las variables independientes o predictoras en la variable dependiente o criterio, esto es, en palabras de Hair, Anderson, Tatham y Black (2007) “usar las variables independientes, cuyos valores son conocidos, para predecir la única variable criterio seleccionada por el investigador”.

Sin embargo, esta capacidad predictiva de las variables independientes puede ser entendida de varios modos.

Por un lado, podemos tratar de conocer cuál es el poder predictivo de cada una de ellas dentro del valor teórico de la regresión o, dicho de otro modo, dentro del conjunto de variables independientes especificadas, alcanzando significación sólo aquellas que entran en la ecuación de regresión. Este tipo de análisis es el realizado a través del *método paso a paso*. En él se añade primero la variable independiente con la contribución más grande. Así, las variables independientes se seleccionan entonces para la inclusión basada en su contribución incremental sobre la/s variable/s ya existentes en la ecuación. De este modo, para la realización de los cálculos se incluyen a la vez todas las variables representadas en el modelo.

Por otro lado, el segundo método considerado ha sido el de *regresión jerárquica*, ya que permite conocer la contribución adicional de cada uno de los bloques de variables, cuando se controla el efecto explicado por los bloques introducidos anteriormente. Obviamente, la aplicación de este método requiere la existencia de una secuencia de variables que hayan sido introducidas en el modelo.

Los análisis estadísticos se realizaron con el programa informatizado de análisis estadístico SPSS V-19.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





## 2.3. Resultados

En este apartado, se reflejan los resultados más importantes obtenidos en nuestra investigación, derivados de los diferentes análisis estadísticos aplicados a los datos.

Para reflejar estos datos más claramente, lo haremos siguiendo los diferentes objetivos que planteábamos al principio del trabajo. De este modo, en primer lugar, ofreceremos una visión general de las características generales, socio-emocionales y personales de la muestra seleccionada, recogiendo los principales estadísticos descriptivos que nos pueden aportar un conocimiento mayor de la misma. En segundo lugar, en nuestro deseo de contrastar la relación entre las variables estudiadas, presentaremos los resultados de los análisis correlacionales y los diferentes análisis de regresión que nos permitirán conocer la capacidad predictiva de cada una de ellas sobre la inserción laboral, así como sobre la satisfacción o logro profesional.

### ***2.3.1. Análisis descriptivos y diferenciales.***

En este epígrafe recogemos los resultados más significativos de los análisis descriptivos realizados para cada una de las variables estudiadas. Del mismo modo, en el anexo 7 se presentan sus correspondientes histogramas.

Antes de comenzar con la revisión de dichos análisis, consideramos oportuno señalar que, a pesar de que algunos de los estadísticos descriptivos calculados en este apartado se utilizan preferentemente para variables cuantitativas, hemos creído apropiado incluir la media -como

medida de tendencia central-, la desviación típica -como medida de dispersión- y los índices de asimetría y curtosis porque, por un lado, se tratan de estadísticos no sólo aprovechables a la hora de recabar información nominal sino también de carácter ordinal y, por otro lado, porque al ser utilizados en variables cuasi-cuantitativas pensamos pueden aportar al lector una idea más clara acerca de la distribución de la muestra.

En primer lugar, exponemos los resultados de los estadísticos descriptivos correspondientes a la variable *competencia socio-emocional*. Como podemos observar en la Tabla 4, la media de la puntuación obtenida por los estudiantes universitarios de la muestra se ubica en torno al 25-28. Más concretamente, para el indicador *atención emocional* ésta se sitúa en 25.75 (DS= 5.77), para el factor *claridad emocional* en 26.93 (DS= 5.38), y para la *regulación emocional* en 28.54 (DS= 5.88). Así, podemos observar que la puntuación en este último factor es superior a los otros dos indicadores - *atención y claridad emocional*-, obteniendo significación en la diferencia de medias de la prueba *t* (el resultado completo para cada una de las pruebas *t*, se ofrece en el anexo 8).

Al tratarse de una prueba no estandarizada en términos de puntuaciones típicas, las medias en sí nos dicen poco. No obstante, sí podemos contrastarlas con las obtenidas por los autores de la misma en su estudio de validación -previa conversión de nuestras puntuaciones al sistema de medición empleado por los autores en una escala de 1 a 5 puntos, para de esta forma ser equiparables-. Una vez aplicada dicha conversión, comprobamos como según la prueba *t* para la variable *atención emocional* se establece una mínima diferencia de medias de .020, no llegando a ser significativa ( $t=-.522$ ,  $gl=338$ ,  $p=.602$ ). En el caso de la *claridad* y la *regulación* o *control emocional* las diferencias son algo mayores. Mientras

para la *claridad emocional* los autores en su estudio de validación obtuvieron una media de 3.24 nosotros hemos alcanzado 3.36, diferencia estadísticamente significativa según la prueba  $t$  ( $t=3.444$ ,  $g/=338$ ,  $p=.001$ ). Y para la *regulación* o el *control emocional* la muestra de referencia obtuvo una puntuación de 3.30, frente a 3.56 alcanzado por nuestra muestra, diferencia también estadísticamente significativa según la prueba  $t$  ( $t=6.694$ ,  $g/=338$ ,  $p=.000$ ). Esto nos lleva a señalar una tendencia ligeramente mayor en los sujetos de nuestra muestra a controlar y regular estados emocionales tras su auto-percepción, que en el caso de la muestra empleada por los autores en su validación.

Si nos fijamos en los coeficientes de curtosis, éstos reflejan una distribución de las puntuaciones poco concentrada alrededor de la media, con valores negativos de éstos (-.392, -.079 y -.375), lo que nos lleva a determinar que estamos, en los tres casos, ante distribuciones platicúrticas. En relación a la simetría de curva normal, en las variables *atención* y *claridad emocional* ésta es prácticamente simétrica, mientras que la variable *regulación emocional* muestra cierta asimetría negativa.

**Tabla 4.** Resultados de los descriptivos referidos al bloque de Competencia socio-emocional (obtenidos a través del cuestionario TMMS).

	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional
Válidos	339	339	339
Perdidos	0	0	0
Media	25.75	26.93	28.54
Desviación típica	5.777	5.387	5.880
Asimetría	.066	.033	-.100
Error estandarizado de asimetría	.132	.132	.132
Curtosis	-.392	-.079	-.375
Error estandarizado de curtosis	.264	.264	.264
Mínimo	11	13	12
Máximo	40	40	40

Si nos centramos en los descriptivos de esta misma variable, *competencia socio-emocional*, pero esta vez proporcionados por el EQi y representados en la Tabla 5 vemos como, en líneas generales, los resultados son ya más dispares.

Así, la valoración media para el factor *inteligencia interpersonal* es más acusada (42.92, DS=3.66) que en el *humor general* (39.47, DS=5.23), la *inteligencia intrapersonal* (37.71, DS=5.34), el *manejo del estrés* (28.79, DS=5.89) y la *adaptabilidad* (27.62, DS=3.53) –siguiendo este mismo orden descendente–, asimismo, la puntuación *total del EQi* es de 176.48 (DS=15.56), obteniendo para cada una de las variables significación en la diferencia de medias a través de la prueba *t*.

**Tabla 5.** Resultados de los descriptivos referidos a la variable Competencia socio-emocional (obtenidos a través del cuestionario EQi de Bar-On).

		Inteligencia intrapersonal	Inteligencia interpersonal	Manejo estrés	Adaptabilidad	Humor general	Total
N	Válidos	339	339	339	339	339	339
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		37.71	42.92	28.79	27.62	39.47	176.48
Desviación típica		5.349	3.667	5.893	3.535	5.236	15.561
Asimetría		-.318	-.168	-.636	-.255	-.746	-.081
Error estandarizado de asimetría		.132	.132	.132	.132	.132	.132
Curtosis		.031	-.218	.235	.224	.730	-.243
Error estandarizado de curtosis		.264	.264	.264	.264	.264	.264
Mínimo		21	33	8	15	21	135
Máximo		50	50	40	35	50	215

De nuevo, al tratarse de una prueba no estandarizada en términos de puntuaciones típicas, hemos optado por contrastar las medias obtenidas en nuestra investigación con las conseguidas por los autores de la misma en su estudio de validación. Para ello, puesto que en la muestra normativa

aportada por los autores en su artículo de validación aparecen las medias y desviaciones estándar agrupadas según la edad y el género de los participantes, hemos optado por seleccionar el grupo de datos compuesto por sujetos entre 16 y 29 años –ya que prácticamente el 87% de nuestra muestra se sitúa en dicha franja de edad– y, a continuación, hemos calculado la media de ambos sexos.

De esta forma comprobamos como, según la prueba  $t$ , la diferencia entre medias llega a ser significativa ( $p \leq .05$ ) en tres de las seis variables medidas por el EQi.

Para la *inteligencia interpersonal* y el *manejo del estrés* el nivel de significación es de  $p = .000$ ; no obstante, mientras para la primera variable la diferencia de medias alcanza un valor 1.179 puntos superior al obtenido en la muestra de referencia ( $t = 5.921$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .000$ ), para la segunda es 1.385 puntos inferior al de la muestra de los autores ( $t = -4.329$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .000$ ). De igual forma, aunque con un menor nivel de significación, la media en *Adaptabilidad* de nuestra muestra es .447 puntos superior a la de referencia ( $t = 2.327$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .021$ ). Y, finalmente, aunque la *inteligencia intrapersonal* se sitúe .116 puntos por debajo de la muestra tipificada ( $t = -.400$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .690$ ), el *humor general* .341 puntos por encima ( $t = 1.201$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .231$ ), y la puntuación *total de EQi* .086 puntos por encima de la muestra estudiada por los autores ( $t = .511$ ,  $gl = 338$ ,  $p = .610$ ), ninguna llega a establecer diferencias de medias significativas.

Esto nos lleva a señalar que, en nuestra muestra, existe una tendencia ligeramente mayor a desarrollar patrones de inteligencia inter e intrapersonal, así como a considerarse optimistas, energéticos y auto-motivados (capacidades integradas por las subescalas de felicidad y optimismo, y agrupadas por la variable *humor general*).

Por el valor del coeficiente de curtosis observamos que la distribución dominante es leptocúrtica respecto a la normalidad, a excepción de la *inteligencia intrapersonal* -donde la distribución es prácticamente simétrica- y la *inteligencia interpersonal* -donde una baja concentración de puntuaciones en torno a la media da lugar a una distribución platicúrtica-. Finalmente, mientras en el factor *EQi-total* esta distribución es prácticamente simétrica, en el resto de factores se observa una asimetría hacia la izquierda, más acusada en el caso del *humor general* y el *manejo del estrés*.

En relación a las variables pertenecientes al bloque de *personalidad*, los resultados vuelven a ser algo más dispares si los comparamos con la tabla de baremos de factores en adultos establecida por los autores de la validación de dicho cuestionario. Así, los análisis descriptivos para cada una de las cinco variables medidas por el NEO-FFI muestran valores ligeramente superiores y significativos ( $p \leq .05$ ) en diferencia de medias, a los ofrecidos por la muestra de referencia.

Los descriptivos de la Tabla 6 nos permiten apreciar un valor medio de la escala de *neuroticismo* de 20.10 (DS=3.723), cifra 4.478 puntos superior a la obtenida por los autores en su muestra de validación ( $t=21.913$ ,  $gI=338$ ,  $p=.000$ ). En el caso de la escala de *extroversión*, se alcanza un valor medio de 33.54 (DS=4.982), siendo éste .982 puntos superior al de la muestra de los autores ( $t=3.592$ ,  $gI=338$ ,  $p=.000$ ). Por su parte, en la escala de *apertura* se obtiene una puntuación media de 30.76 (DS=6.306), es decir, 1.325 puntos superior a la de la muestra de referencia ( $t=3.829$ ,  $gI=338$ ,  $p=.000$ ). Para la escala de *amabilidad*, mientras nuestros resultados arrojan una media de 34.06 (DS=5.185), los autores en su validación obtienen una cifra .939 puntos por debajo ( $t=3.305$ ,  $gI=338$ ,  $p=.001$ ). Y, finalmente, la

puntuación para el factor *responsabilidad* es de 39.94 (DS=5.461), lo que supone una diferencia de 3.525 puntos con respecto a la muestra de validación ( $t=11.781$ ,  $g/=338$ ,  $p=.000$ ).

**Tabla 6.** Resultados de los descriptivos referidos al bloque de Personalidad (obtenidos a través del cuestionario NEO).

		Neuroticismo	Extroversión	Apertura	Amabilidad	Responsabilidad
N	Válidos	339	339	339	339	339
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		20.10	33.54	30.76	34.06	39.94
Desviación típica		3.723	4.982	6.306	5.185	5.461
Asimetría		.197	-.147	.128	-.456	-.398
Error estandarizado de asimetría		.132	.132	.132	.132	.132
Curtosis		-.063	.076	-.469	.454	.280
Error estandarizado de curtosis		.264	.264	.264	.264	.264
Mínimo		12	16	15	15	23
Máximo		32	47	46	48	54

El coeficiente negativo de curtosis para la variable *apertura* nos indica que la distribución de las puntuaciones tiende a extenderse a lo largo de todo el rango, con lo que obtenemos una curva de distribución platicúrtica. En el caso de la *amabilidad* y la *responsabilidad* existe un mayor número de puntuaciones que se localizan en torno a la media, formando una distribución leptocúrtica. Mientras el grado de apuntamiento para las variables *extroversión* y *neuroticismo* muestra una concentración prácticamente normal, obteniéndose en ambos casos distribuciones mesocúrticas. En relación a la simetría de curva normal, para las variables *neuroticismo* y *apertura*, los datos se reparten por encima de la tendencia central, lo que nos indica una asimetría positiva; mientras que para las variables *extroversión*, *amabilidad* y *responsabilidad* el grado de asimetría

es negativo, lo que nos muestra cierto desplazamiento de las puntuaciones hacia la izquierda.

Antes de empezar a comentar los descriptivos correspondientes al *cociente intelectual* (CI) cabe apuntar que, debido al suficiente gran número de casos de la muestra en el estudio, se ha optado por elaborar nuestra propia tabla de baremos, igualando la media y desviación típica de las puntuaciones directas obtenidas a 100 y 16 respectivamente. No obstante, y con el objetivo de comparar los resultados logrados en nuestra investigación con los obtenidos por los autores de dicha escala en su manual de validación, la puntuación directa ha sido la cifra utilizada para calcular la prueba *t* de comparación de medias.

Asimismo, la Tabla 7 correspondiente a los descriptivos de CI, refleja una media de 101.44 (DS=15.838) si atendemos a nuestra propia baremación. Esta cifra, que en puntuación directa equivale a 27.07 (DS=4.628), es 7.753 puntos superior a la obtenida por los autores en su muestra de validación; es decir, mientras estos últimos obtuvieron una media en puntuación directa de 19.31, nosotros hemos alcanzado 27.07, diferencia estadísticamente significativa según la prueba *t* ( $t=30.816$ ,  $gl=338$ ,  $p=.000$ ). Esto nos lleva a señalar que, en nuestra muestra, existe un promedio superior de sujetos con mayor potencial intelectual que en la muestra de los autores del cuestionario.

En relación a la distribución de las puntuaciones con respecto a la normalidad, nos encontramos ante una distribución leptocúrtica, ya que existe un alto grado de concentración de valores en torno a la media; por su parte, el valor de asimetría negativo muestra una tendencia de los datos hacia la izquierda.



**Tabla 7.** Resultados de los descriptivos referidos a la variable Cociente Intelectual (obtenido a través del Factor g de Cattell & Cattell).

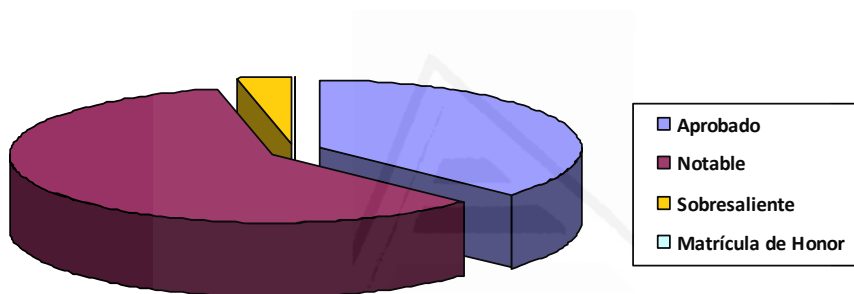
		Cociente Intelectual
N	Válidos	339
	Perdidos	0
Media		101.4407
Desviación típica		15.83894
Asimetría		-.366
Error estandarizado de asimetría		.132
Curtosis		.648
Error estandarizado de curtosis		.264
Mínimo		32.67
Máximo		145.76

Respecto a la variable *rendimiento* –evidenciada por autoinforme de los propios participantes–, la media se sitúa en 1.66 (DS=.538), tal y como refleja la Tabla 8. Según los índices de asimetría y curtosis, observamos cómo se obtiene una ligera asimetría de la distribución negativa; mientras que, por lo que se refiere a la curtosis, aparece una curva platicúrtica, con mayor número de estudiantes que indican expectativas más alejadas de la media.

**Tabla 8.** Resultados de los descriptivos referidos a la variable Rendimiento (obtenido a través de la nota final de los estudios universitarios).

		Rendimiento
N	Válidos	339
	Perdidos	0
Media		1.66
Desviación típica		.538
Asimetría		-.049
Error estandarizado de asimetría		.132
Curtosis		-.793
Error estandarizado de curtosis		.264
Mínimo		1
Máximo		3

Resulta también importante observar que el 36.9% de los participantes (porcentaje correspondiente a una frecuencia de 125) obtiene una nota media de *aprobado* en sus estudios universitarios; el 59.9% (es decir, 203 participantes) alcanza una calificación de *notable*; mientras que el porcentaje de estudiantes que obtiene puntuaciones superiores se restringe a solamente un 3.2% (equivalente a una frecuencia de 11) para la calificación de *sobresaliente*, y 0% para la *matrícula de honor* (véase Figura 7).



**Figura 7.** Distribución de la muestra según el RENDIMIENTO alcanzado en sus estudios universitarios.

Si nos centramos en el bloque de *inserción laboral*, como podemos comprobar en la Tabla 9, la media se sitúa en 3.71 con una desviación típica de 1.7 aproximadamente. Dicha media se encuentra situada por encima de la zona central del rango, lo cual parece aportar que los integrantes de nuestra muestra se caracterizan, a nivel general, por sí haber accedido al mercado laboral tras finalizar sus estudios universitarios.

**Tabla 9.** Resultados de los descriptivos referidos a la variable Inserción Laboral.

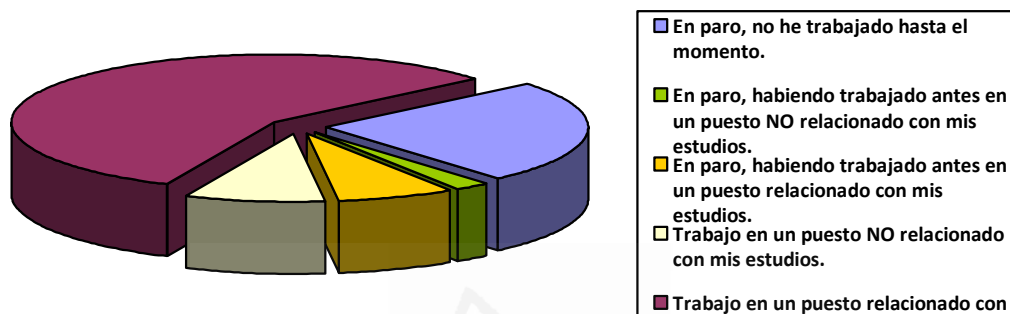
		Inserción Laboral
N	Válidos	339
	Perdidos	0
Media		3.71
Desviación típica		1.699
Asimetría		-.795
Error estandarizado de asimetría		.132
Curtosis		-1.162
Error estandarizado de curtosis		.264
Mínimo		1
Máximo		5

Se observa, igualmente, una asimetría de la distribución hacia la izquierda; mientras que los índices de curtosis muestran una distribución platicúrtica, donde el grado de apuntamiento de la función destaca por su baja concentración.

Es por ello que, aunque queda fuera de nuestros objetivos, sería interesante conocer no tanto la tendencia general en la inserción laboral de los participantes de dicha muestra, sino más bien su perfil individual y la orientación de cada uno de ellos hacia uno u otro campo profesional.

Si nos fijamos en la Figura 8, podemos diferenciar claramente en porcentajes cómo mayoritariamente nuestra muestra aparece reflejada en el área correspondiente al apartado “*trabajo en un puesto relacionado con mis estudios*”, concretamente el 57.2% del total de participantes; mientras que en situación opuesta se encuentra el 24.8% de sujetos que, hasta el momento, no ha conseguido insertarse laboralmente. El resto de la muestra se reparte de la siguiente forma: el 8.6% sí trabaja aunque en un puesto no relacionado con sus estudios, el 7.4% actualmente se encuentra en paro a pesar de haber desempeñado algún trabajo relacionado con sus estudios

universitarios con anterioridad y, finalmente, el 2.1% también está en paro habiendo trabajado previamente en un puesto aunque, en esta ocasión, no relacionado con su formación.



**Figura 8.** Distribución de la muestra según el índice de INSERCIÓN LABORAL.

En la Tabla 10, aparecen los estadísticos descriptivos obtenidos en relación a las variables vinculadas al bloque de *logro o satisfacción profesional*, donde los valores medios en cuanto a importancia otorgada por los sujetos para cada una de las escalas evaluadas se extienden entre 3.13 y 3.97.

De esta forma, siguiendo un orden gradual de mayor a menor relevancia, situamos la escala de *satisfacción personal* por encima del resto con una puntuación media de 3.97 (DS=1.09); a continuación, con una media de 3.84, se sitúa la escala de *nuevos retos* (DS=1.06); a ésta le siguen muy de cerca la importancia otorgada al poder disfrutar de cierto *tiempo de ocio y tiempo en familia*, con unas medias de 3.78 (DS=1.11) y 3.72 (DS=1.19) respectivamente; las escalas correspondientes a sentirse *útil socialmente* y disfrutar de cierta *estabilidad económica* se sitúan en el eje central del rango, alcanzando unos valores medios de 3.67 (DS=1.22) y 3.48 (DS=1.22)

respectivamente; muy de cerca, con una media de 3.46 (DS=1.06), se encuentra la importancia de disponer de *autonomía en el trabajo*; la *posibilidad de promocionar* es valorada por los participantes con una media de 3.35 (DS=1.24); mientras que, sorprendentemente, la importancia atribuida a gozar de un determinado *prestigio social*, así como de contar con unos *ingresos elevados*, son las dos escalas que menor puntuación alcanzan con unas medias de 3.20 (DS=1.09) y 3.13 (DS=1.12) respectivamente.

En cada una de las variables que componen el bloque de *logro profesional* –a excepción de la *satisfacción personal* y los *nuevos retos*–, la distribución de las puntuaciones tiende a extenderse a lo largo de todo el rango, obteniendo así valores negativos de curtosis. Mientras que la asimetría negativa con respecto a la curva normal sí se mantiene con la totalidad de las variables, siendo más acusada en el caso de la *satisfacción personal*.

**Tabla 10.** Resultados de los descriptivos referidos al bloque Satisfacción/logro Laboral.

		Ingresos elevados	Estabilidad económica	Autonomía	Satisfacción personal	Posibilidad promoción
N	Válidos	255	255	255	255	255
	Perdidos	84	84	84	84	84
Media		3.13	3.48	3.46	3.97	3.35
Desviación típica		1.122	1.223	1.064	1.099	1.246
Asimetría		-.317	-.480	-.505	-1.093	-.313
Error estandarizado de asimetría		.153	.153	.153	.153	.153
Curtosis		-.561	-.702	-.251	.615	-.836
Error estandarizado de curtosis		.304	.304	.304	.304	.304
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

**NOTA:** Los valores perdidos corresponden a los sujetos que, por no haberse insertado laboralmente hasta la fecha, no debían responder dicho ítem.

		Prestigio social	Nuevos retos	Útil sociedad	Tiempo familia	Tiempo ocio
N	Válidos	255	255	255	255	255
	Perdidos	84	84	84	84	84
Media		3.20	3.84	3.67	3.72	3.78
Desviación típica		1.097	1.067	1.227	1.196	1.112
Asimetría		-.123	-.843	-.600	-.798	-.829
Error estandarizado de asimetría		.153	.153	.153	.153	.153
Curtosis		-.535	.272	-.655	-.226	-.004
Error estandarizado de curtosis		.304	.304	.304	.304	.304
Mínimo		1	1	1	1	1
Máximo		5	5	5	5	5

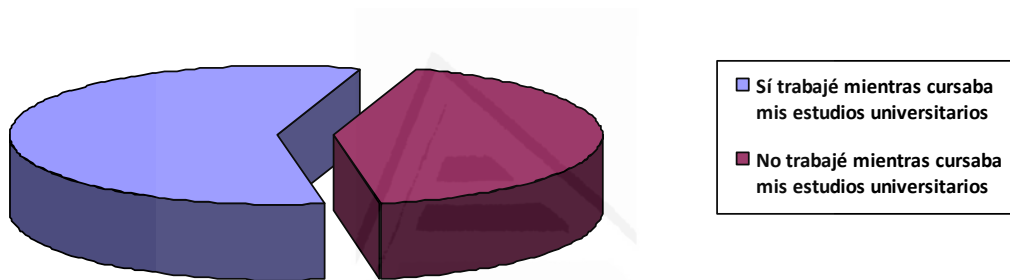
**NOTA:** Los valores perdidos corresponden a los sujetos que, por no haberse insertado laboralmente hasta la fecha, no debían responder dicho ítem.

Además, tal y como queda reflejado en la Tabla 11, se obtuvo un índice de *satisfacción o logro general* con el trabajo actual donde la media global alcanzada fue de 3.56, con una desviación típica de .78. Igualmente, el valor positivo del coeficiente de curtosis nos refleja una distribución de las puntuaciones bastante concentrada alrededor de la media, lo que nos lleva a determinar que estamos ante una distribución leptocúrtica. Mientras que se obtiene una asimetría de la curva normal hacia la izquierda, denotando el grado en que los datos se reparten por debajo de la tendencia central.

**Tabla 11.** Resultados de los descriptivos referidos a la variable Logro Profesional General.

		Logro profesional general
N	Válidos	255
	Perdidos	84
Media		3.560
Desviación típica		.7833
Asimetría		-.750
Error estandarizado de asimetría		.153
Curtosis		.614
Error estandarizado de curtosis		.304
Mínimo		1
Máximo		5

En la Figura 9, se muestra una representación gráfica de los estadísticos correspondientes a la pregunta 4 –incluida en el bloque B del cuestionario sobre Inserción laboral–, donde se cuestiona si el egresado trabajaba a la vez que cursaba sus estudios universitarios. Aquí resulta fácilmente apreciable la práctica equidad entre el 57% de estudiantes que trabajaban al mismo tiempo que cursaban sus estudios universitarios (es decir, 196 de los encuestados), frente al 43% que decía dedicarse de forma exclusiva a sus carreras (porcentaje correspondiente a 143 sujetos).

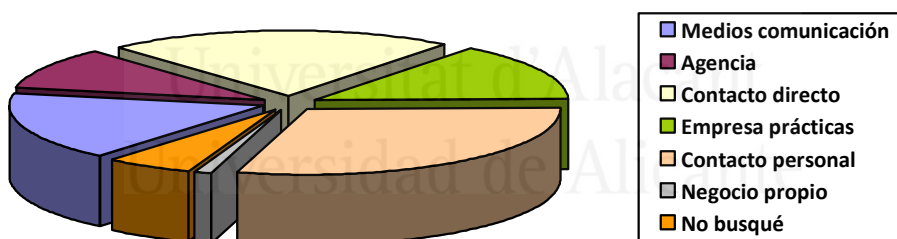


**Figura 9.** Distribución de la muestra según si TRABAJABA O NO MIENTRAS CURSABA SUS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

A continuación, aparece la interpretación de las frecuencias proporcionadas por el programa estadístico en relación a la pregunta 5 –incluida en el bloque C del cuestionario sobre Inserción laboral–, donde se preguntaba acerca de los medios utilizados por los estudiantes para buscar trabajo.

Si nos fijamos tanto en la Figura 10 como en los histogramas correspondientes a dicha cuestión, observamos fácilmente cómo la opción de conseguir trabajo a través de contactos personales (lo que podría denominarse “por enchufe” si utilizáramos una jerga coloquial) se proyecta como la iniciativa más recurrida por los egresados con una frecuencia de 185 y un porcentaje muestral cercano al 30%; a continuación, con una

frecuencia de 138 y aproximadamente el 22% del total muestral, se encuentra la opción de contactar directamente con el empleador; a ésta le sigue muy de cerca la utilización de anuncios en los periódicos o Internet a través de los Medios de Comunicación, con una frecuencia de 106 y un porcentaje del 17%; un total de 76 encuestados, es decir, alrededor del 15% de los participantes afirma continuar trabajando en la misma empresa donde realizaron las prácticas; igualmente, la alternativa de las agencias o empresas de trabajo temporal como modo de proceder a la hora de encontrar trabajo es utilizada por un total de 76 encuestados o, lo que es lo mismo, por el 15% de la muestra; mientras que la iniciativa de montar un negocio propio, es una táctica a la que recurre únicamente el 1% de los participantes del estudio y que, por lo tanto, solo han utilizado 7 de los encuestados.



**Figura 10.** Distribución de la muestra según el MEDIO UTILIZADO PARA BUSCAR TRABAJO.

Con el objetivo de recabar información en relación a la percepción del egresado acerca de la inserción laboral a partir de sus estudios universitarios, se analiza la pregunta 6, incluida también en el bloque C del cuestionario sobre Inserción laboral.



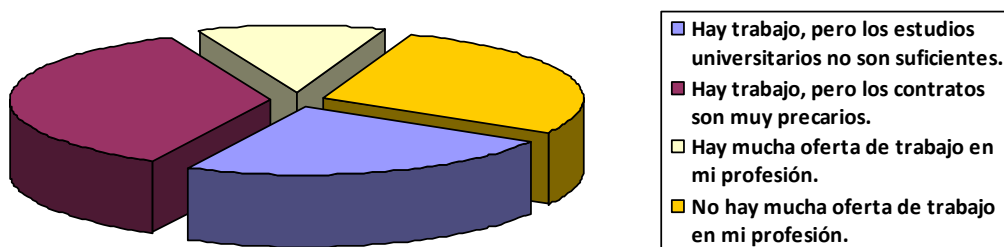
Los estadísticos descriptivos correspondientes a dicha cuestión aparecen en la Tabla 12, donde la media se sitúa en 2.43 con una desviación típica de 1.135. Igualmente, el valor negativo del coeficiente de curtosis nos refleja una distribución de las puntuaciones poco concentrada alrededor de la media, lo que nos lleva a determinar que estamos ante una distribución platicúrtica. Mientras que se obtiene una asimetría de la curva normal hacia la derecha, denotando el grado en que los datos se reparten por encima de la tendencia central.

**Tabla 12.** Resultados de los descriptivos en cuanto a la Percepción del egresado acerca de la inserción laboral a partir de sus estudios universitarios.

		Percepción inserción laboral
N	Válidos	339
	Perdidos	0
Media		2.43
Desviación típica		1.135
Asimetría		.246
Error estandarizado de asimetría		.132
Curtosis		-1.351
Error estandarizado de curtosis		.264
Mínimo		1
Máximo		4

El gráfico de la Figura 11 representa el índice de respuesta en porcentajes obtenido para cada una de las alternativas propuestas. Así, el 36.3% de los participantes piensa que en el momento de su inclusión al mercado laboral “*sí había trabajo, pero siendo los contratos muy precarios*”, casi el 28% de los egresados afirma que “*no había mucha oferta de trabajo*”, el 24% mantiene la idea de que “*sí había trabajo, aunque los estudios universitarios no eran suficientes para conseguir un buen empleo*”, mientras que

solamente el 11.8% parece afirmar de forma consolidada que “*había mucha oferta de trabajo*”.



**Figura 11.** Distribución de la muestra según su PERCEPCIÓN DE LA INSERCIÓN LABORAL A PARTIR DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS.

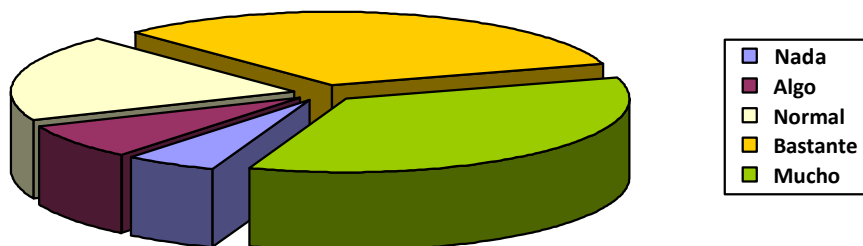
Por último, en la Tabla 13, se recogen los descriptivos obtenidos al analizar la pregunta 8, incluida en el bloque D del cuestionario sobre inserción laboral, en la que se cuestiona en qué medida el egresado usa en su trabajo actual los conocimientos y las habilidades adquiridas durante sus estudios universitarios.

El índice de respuesta oscila en una escala de 1 a 5, donde 1 equivale a “Nada” y 5 corresponde a “Mucho”. La media se sitúa en 3.85 con una desviación típica de 1.145, lo que simboliza un alto índice de aplicación de dichos conocimientos y habilidades en su ocupación laboral. El coeficiente de curtosis refleja una concentración de las puntuaciones prácticamente normal –lo que nos lleva a determinar que nos encontramos ante una distribución mesocúrtica–, y el grado en que los datos se reparten por encima o debajo de la tendencia central viene determinado por una asimetría de la curva normal negativa.

**Tabla 13.** Resultados de los descriptivos en cuanto a la Utilización en el trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos durante sus estudios universitarios.

		Uso de conocimientos y/o habilidades
N	Válidos	339
	Perdidos	0
Media		3.85
Desviación típica		1.145
Asimetría		-.867
Error estandarizado de asimetría		.132
Curtosis		.011
Error estandarizado de curtosis		.264
Mínimo		1
Máximo		5

Gráficamente, a través de la Figura 12, observamos como casi el 70% de la muestra dice utilizar entre *bastante* y *mucho* los conocimientos y habilidades adquiridos durante la carrera –más concretamente el 36% y 32% respectivamente–; un 19% se mantiene en la posición central de uso *normal*; un 7.7% afirma utilizar *algo* dichas habilidades en su medio de laboral; mientras que solamente el 5.3% restante afirma no emplearlas en absoluto.



**Figura 12.** Distribución de la muestra según el USO EN EL TRABAJO DE LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES ADQUIRIDOS EN LA UNIVERSIDAD.

### 2.3.2. *Análisis correlacionales.*

Como señalamos al principio de este epígrafe, y tal y como reflejaba nuestro segundo objetivo, realizamos un análisis correlacional básico de las variables incluidas en el trabajo, con el fin de conocer las relaciones que se establecen entre ellas según los datos aportados por la muestra seleccionada. Para ello, a nivel general, se utiliza el estadístico  $r$  de Pearson dado que la mayoría de variables incluidas tienen un valor de medida de escala, a excepción de la *inserción laboral*, para la cual se emplea el coeficiente de correlación  $\rho$  ( $\rho$ ) de Spearman -versión no paramétrica de Pearson, apropiada para datos ordinales-.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del análisis correlacional se encuentran reflejados en la Tabla 14 (representada en tres fases por imposibilidad de agrupar los resultados de forma fácilmente legible en una sola página), donde podemos observar como la práctica totalidad de los indicadores correspondientes al bloque de *satisfacción o logro profesional* poseen una alta relación positiva significativa con la *inserción laboral* donde  $p \leq .01$ , a excepción de la *autonomía en el trabajo*, el *tiempo en familia* y el *tiempo de ocio* que no llegan a alcanzar estos índices de significación. Resulta importante destacar que ninguna de las variables correspondientes al bloque de *competencia socio-emocional y personalidad* mantienen relación significativa con la *Inserción laboral*, ya que solamente el *rendimiento* parece conseguir una alta significación ( $\rho = .163$ ,  $p = .006$ ); de igual forma, la *inteligencia general* (representada por el indicador de *cociente intelectual*) tampoco alcanza niveles de correlación significativos con la *inserción laboral*. De esta manera, la variable que posee mayor relación con la *inserción laboral* es el *prestigio social*, adquiriendo un

coeficiente *rho* de .372 ( $p=.000$ ), seguida de la *posibilidad de promoción* ( $rho=.334$ ,  $p=.000$ ) y la *satisfacción personal* ( $rho=.296$ ,  $p=.000$ ).

Que las correlaciones establecidas entre las variables (o ítems) que forman cada una de las escalas introducidas en el análisis logren altos índices de significación en la práctica totalidad de los casos, indica que el conjunto de ítems se combinan aditivamente para hallar una puntuación global. Además, esta correlación lineal entre ítems de una misma escala corrobora que todos los instrumentos de evaluación utilizados en la investigación, cuentan con la consistencia interna necesaria para ser considerados como herramientas de estimación fiables.

Comenzamos, de esta forma, haciendo referencia al bloque de variables agrupadas por el cuestionario TMMS y que representan parte del conjunto de *competencias socio-emocionales*. La Tabla 14 de correlaciones nos muestra como, además de inter-correlacionar los tres indicadores que componen dicho bloque, la variable *atención emocional* se relaciona de forma altamente significativa con todas las variables del EQi y de la *personalidad*, excepto con la *inteligencia*, la *adaptabilidad* y la puntuación *EQ-i total*, donde sus valores no llegan a ser significativos. De igual forma, las relaciones *atención emocional-extroversión* y *atención emocional-responsabilidad* tampoco llegan a obtener altos índices de correlación. La *regulación emocional*, por su parte, es la variable que mayores índices de correlación presenta con la *posibilidad de promoción* ( $r=.194$ ,  $p=.002$ ) y con los *nuevos retos* ( $r=.146$ ,  $p=.019$ ); lo que nos indica que -en nuestra muestra- el grado en que el sujeto es capaz de interrumpir o sistematizar estados emocionales negativos induce mayor probabilidad de promoción en su trabajo, así como mayor capacidad de enfrentarse positivamente a nuevos desafíos.

Si nos fijamos en las cinco variables del EQi, así como en su puntuación total, observamos correlaciones significativas positivas con los cinco indicadores de *personalidad*, exceptuando la relación del *manejo del estrés* con la *extroversión* y la *apertura*, de la *extroversión* con la *adaptabilidad*, de la *amabilidad* con la *inteligencia intrapersonal*, y de ésta última con el *neuroticismo* –donde la correlación no llega a ser significativa–. Por el momento cabe destacar el valor negativo del indicador *neuroticismo* con respecto a todas las variables del estudio que alcanzan niveles significativos de correlación –a excepción únicamente de la *atención emocional*–, ya que en el siguiente bloque especificaremos numéricamente dichas correlaciones. Dato que, indiscutiblemente, puede considerarse obvio si tenemos en cuenta que la dimensión *neuroticismo* contrasta el desajuste o la inestabilidad emocional, experimentando afectos negativos, ideas irracionales y dificultades para enfrentar situaciones de estrés en todas aquellas personas que puntúan altos índices.

En cuanto a la relación de las variables del EQi con el conjunto de indicadores de *satisfacción o logro profesional*, destacar que el mayor índice de correlación se presenta entre la *posibilidad de promoción* y el *humor* ( $r=.167$ ,  $p=.008$ ), así como entre éste último y el *logro profesional general* ( $r=.132$ ,  $p=.035$ ), y los *nuevos restos* ( $r=.123$ ,  $p=.050$ ). A estos índices le sigue la relación del *rendimiento* con la *inteligencia intrapersonal* ( $r=.119$ ,  $p=.029$ ), con la *inteligencia interpersonal* ( $r=.111$ ,  $p=0.41$ ), así como con el *total del EQi* ( $r=.129$ ,  $p=.017$ ). Estos resultados nos muestran que, por un lado, mayores índices de competencia socio-emocional promueven un modelo de personalidad donde la extroversión, la imaginación activa, la amabilidad y el autocontrol tienden a ocupar un modelo comprensivo; y, por otro lado, que variables como el estado de

ánimo y la inteligencia intra e interpersonal favorecen la consecución de nuevas metas, de promoción y logro a nivel profesional.

Si prestamos atención al conjunto de indicadores de la *personalidad* –siguiente bloque que aparece en la tabla de correlaciones–, observamos que ninguna de sus variables correlaciona ni con el *CI*, ni con la *inserción laboral*. No obstante, como ya habíamos adelantado en el párrafo anterior, sí aparecen correlaciones con índices de significación  $p \leq .05$  entre la variable *neuroticismo* y los *ingresos elevados* ( $r = -.137$ ), la *posibilidad de promoción* ( $r = -.153$ ), los *nuevos retos* ( $r = -.124$ ) y el *logro profesional general* ( $r = -.127$ ); mientras que la correlación pasa a ser altamente significativa si la relacionamos con el *rendimiento* ( $r = .280$ ,  $p = .000$ ). De igual forma, la *extroversión* correlaciona de forma significativa con la *posibilidad de promoción* ( $r = .143$ ,  $p = 0.23$ ), la *amabilidad* con ser *útil para la sociedad* ( $r = .208$ ,  $p = .001$ ), y la *responsabilidad* con los *ingresos elevados* ( $r = -.142$ ,  $p = .024$ ), la *estabilidad económica* ( $r = .139$ ,  $p = .026$ ), la *autonomía en el trabajo* ( $r = .143$ ,  $p = .042$ ), la *posibilidad de promoción* ( $r = .143$ ,  $p = .041$ ) y el *logro profesional general* ( $r = .143$ ,  $p = .035$ ).

En general, podríamos decir que en nuestra muestra los sujetos con alto índice de neuroticismo –es decir, que suelen perder fácilmente el control en situaciones de estrés generando estados de ansiedad– conllevan una disminución en la posibilidad de promocionar, de aumentar su nivel de ingresos, de alcanzar nuevas metas, y de estar más satisfechos con su situación profesional general; mientras que las personas responsables –no sólo de impulsos sino también en la planificación, organización y ejecución de tareas–, tendrán mayor posibilidad de acceder a las condiciones anteriores, así como a conseguir una satisfactoria estabilidad económica y gozar de cierta autonomía en su trabajo; la ausencia de extroversión o

tendencias interpersonales marcará una menor probabilidad de progresión laboral, así como una falta de conciencia positiva a la hora de sentirse útil socialmente.

Por su parte, el *CI* o *cociente intelectual* alcanza una correlación negativa de  $r=-.143$  significativa a nivel  $p\leq.01$  al ser relacionado con la variable *sentirse útil en la sociedad*; lo que implica que la inteligencia de los más capaces necesita de otras competencias o capacidades para llegar a crear un sentimiento de servicio o utilidad dentro de nuestra sociedad.

El *rendimiento*, evidenciado por la nota final de la carrera universitaria, obtiene relación positiva moderada ( $p\leq.05$ ) con indicadores de competencia socio-emocional como la *inteligencia intrapersonal* ( $r=.119$ ), la *inteligencia interpersonal* ( $r=.111$ ) y la puntuación *EQi total* ( $r=.129$ ); mientras que al relacionarlo con la variable de personalidad *responsabilidad* el coeficiente de Pearson ( $r=.280$ ) sigue manteniendo una relación positiva pero alcanzando un índice de significación superior ( $p=.000$ ).

Con respecto a la *satisfacción personal*, el *rendimiento* mantiene una correlación positiva ( $r=.154$ ,  $p\leq.05$ ); mientras que con la *inserción laboral* la correlación positiva ( $r=.161$ ) pasa a obtener un nivel de significación más elevado ( $p=.006$ ). La interpretación de estos resultados nos lleva a pensar que, en nuestra muestra, aquellos sujetos que tienen un alto rendimiento son generalmente efectivos emocional y socialmente, tendiendo a comportarse, actuar y manejar sus vidas de un modo emocionalmente inteligente; además, suelen ser voluntariosos y persistentes en sus metas. De ahí que presenten mayores índices de inserción laboral y satisfacción personal, puesto que disponer de personas motivadas y satisfechas con su trabajo y con la organización aumenta claramente su rendimiento y la calidad del servicio que prestan.



Finalmente, reflejar que los coeficientes de correlación de los indicadores *tiempo en familia* y *tiempo de ocio*, son los únicos componentes del factor general de *satisfacción o logro profesional* que no alcanzan índices de significatividad con ninguna de las variables incluidas en el estudio. No obstante, sí aparecen muy correlacionados entre sí; de forma que el pasar *tiempo en familia* alcanza una correlación positiva tanto con la variable disfrutar de *tiempo de ocio* ( $r=.782, p\leq.01$ ), como con el *logro profesional* ( $r=.589, p\leq.01$ ); índice de significatividad que se mantiene en la correlación *tiempo de ocio* y *logro o satisfacción profesional* ( $r=.608, p\leq.01$ ).



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Tabla 14.** Matriz de correlaciones.

	TMMS Atención emocional	TMMS Claridad Emocional	TMMS Regulación emocional	EQi Int. Intra- personal	EQi Int. Inter- personal	EQi Manejo Estrés	EQi Adaptabi- lidad	EQi Humor	EQi Total	NEO Neuroticis- mo	NEO Extrover- sión	NEO Apertura	NEO Amabi- lidad	NEO Respon- sabi- lidad	CI	Rendi- miento
Atención emocional	1															
Claridad emocional	.203**	1														
Regulación emocional	.167**	.461**	1													
Int. Intrapersonal	-.011	.396**	.258**	1												
Int. Interpersonal	.288**	.285**	.321**	.340**	1											
Manejo Estrés	-.237**	.189**	.336**	.130*	.081	1										
Adaptabilidad	-.057	.256**	.353**	.224**	.236**	.307**	1									
Humor	-.142**	.404**	.488**	.558**	.327**	.362**	.287**	1								
EQi Total	-.085	.457**	.524**	.704**	.535**	.621**	.564**	.798**	1							
Neuroticismo	.378**	-.309**	-.380**	-.353**	-.071	-.569**	-.252**	-.699**	-.624**	1						
Extroversión	.086	.269**	.327**	.463**	.490**	-.056	.089	.471**	.413**	-.266**	1					
Apertura	.249**	.236**	.351**	.308**	.386**	.064	.204**	.167**	.320**	.021	.222**	1				
Amabilidad	.147**	.207**	.252**	.052	.429**	.342**	.126*	.167**	.324**	-.173**	.218**	.187**	1			
Responsabilidad	.038	.301**	.277**	.364**	.343**	.210**	.469**	.284**	.481**	-.226**	.270**	.212**	.214**	1		
CI	-.029	.014	.059	-.041	-.011	.073	.015	.044	.030	-.081	.043	.012	-.072	-.016	1	
Rendimiento	.091	.040	.041	.119*	.111*	.0003	.106	.083	.129*	.018	.062	.071	.012	.280**	-.012	1
<b>Media</b>	25.75	26.93	28.54	37.71	42.92	28.79	27.62	39.47	176.48	31.82	45.76	42.23	42.41	45.81	101.44	1.66
<b>DS</b>	5.77	5.38	5.88	5.34	3.66	5.89	3.53	5.23	15.56	7.97	6.44	6.80	6.42	6.25	15.83	.538

\*\* p ≤ .01  
\* p ≤ .05

**Tabla 14.** Continuación.

	TMMS Atención Emocional	TMMS Claridad Emocional	TMMS Regulación Emocional	EQi Int. Intra- Personal	EQi Int. Inter- Personal	EQi Manejo Estrés	EQi Adaptabi- lidad	EQi Humor	EQi Total	NEO Neuroticis- mo	NEO Extrover- sión	NEO Apertura	NEO Amabi- lidad	NEO Responsa- bilidad	CI	Rendi- miento
Inserción laboral <sup>(1)</sup>	-.030	-.032	.001	.026	.002	-.034	.011	.070	.020	-.058	.045	.000	-.028	.061	.019	.161**
Ingresos elevados	.000	.110	.098	.046	.020	-.011	.001	.113	.042	-.137*	.095	-.087	-.042	.142*	-.096	.011
Estabilidad económica	-.070	-.022	.032	-.050	-.038	.080	.020	.095	.034	-.103	.055	-.078	.056	.139*	-.095	-.011
Autonomía trabajo	-.067	.043	.056	.099	-.065	.076	-.029	.004	-.024	-.077	-.003	-.044	.069	.128*	-.068	.051
Satisfacción personal	-.015	.030	.080	-.078	.020	.052	.025	.112	.030	-.097	.068	.053	.079	.115	.019	.154*
Posibilidad promoción	-.024	.066	.194**	.051	-.010	.082	.031	.167**	.093	-.153*	.143*	.071	.034	.128*	.025	.037
Prestigio social	.041	.070	.111	-.016	-.006	-.015	-.086	.061	-.030	-.590	.102	-.010	.045	.081	-.047	.079
Nuevos retos	.017	.074	.146*	.008	.002	.106	.003	.123*	.076	-.124*	.076	.112	.060	.063	.040	.086
Útil sociedad	.102	.077	.095	-.108	.108	-.027	-.070	.042	-.028	.034	.085	.091	.208**	.002	-.143*	.064
Tiempo familia	-.056	-.079	-.024	-.060	.055	-.009	.008	.096	.024	-.079	.032	-.040	-.039	.049	-.022	-.071
Tiempo ocio	-.012	-.037	.003	-.104	.047	.020	.027	.081	.005	-.068	.010	-.040	-.064	.059	-.074	-.088
Logro Profesional General	-.012	.047	.117	-.059	.021	.052	-.010	.132*	.034	-.127*	.098	.004	.061	.132*	-.070	.045
<b>Media</b>	25.75	26.93	28.54	37.71	42.92	28.79	27.62	39.47	176.48	31.82	45.76	42.23	42.41	45.81	101.44	1.66
<b>DS</b>	5.77	5.38	5.88	5.34	3.66	5.89	3.53	5.23	15.56	7.97	6.44	6.80	6.42	6.25	15.83	.538

<sup>(1)</sup> Correlación establecida a partir del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

Tabla 14. Continuación.

	Inserción laboral <sup>(1)</sup>	Ingresos elevados	Estabilidad económica	Autonomía trabajo	Satisfacción personal	Posibilidad promoción	Prestigio social	Nuevos retos	Útil sociedad	Tiempo familia	Tiempo ocio	Logro Profesional General
Inserción laboral <sup>(1)</sup>	1											
Ingresos elevados	.163**	1										
Estabilidad económica	.164**	.653**	1									
Autonomía trabajo	.120	.433**	.404**	1								
Satisfacción personal	.296**	.491**	.405**	.583**	1							
Posibilidad promoción	.334**	.438**	.485**	.466**	.516**	1						
Prestigio social	.372**	.443**	.376**	.368**	.534**	.584**	1					
Nuevos retos	.278**	.366**	.297**	.480**	.641**	.545**	.493**	1				
Útil sociedad	.242**	.388**	.343**	.370**	.606**	.321**	.466**	.569**	1			
Tiempo familia	.090	.317**	.265**	.339**	.387**	.249**	.179**	.229**	.273**	1		
Tiempo ocio	.116	.423**	.352**	.340**	.365**	.231**	.209**	.211**	.266**	.782**	1	
Logro Profesional General	.293**	.724**	.675**	.692**	.803**	.708**	.677**	.700**	.674**	.589**	.608**	1
<b>Media</b>	2.29	3.13	3.48	3.46	3.97	3.35	3.20	3.84	3.67	3.72	3.78	3.56
<b>DS</b>	1.70	1.12	1.22	1.06	1.10	1.24	1.09	1.06	1.22	1.20	1.11	.783

<sup>(1)</sup> Correlación establecida a partir del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

Por lo que al bloque de *competencia socio-emocional* y *satisfacción o logro profesional* se refiere, como ya hemos señalado, y con el fin de reducir lo máximo posible el número de variables para facilitar los análisis predictivos, hemos decidido incluir únicamente la puntuación total del EQi, así como la media del índice de satisfacción o logro profesional general –cuantía resultante de sumar el valor obtenido en cada una de las variables asociadas y dividirlo entre el número total de variables–.

Esta reducción de factores se hace visible en la Tabla 15, donde la interpretación general de resultados podría estar definida por la alta correlación positiva de la *inserción laboral* con el *rendimiento* –evidenciado por la nota final de la carrera–; o de la *satisfacción profesional* con determinados factores de personalidad –como el *neuroticismo* (en valor negativo) o la *responsabilidad* (en valor positivo)–. De igual forma, se observa una alta correlación positiva entre la *inserción laboral* y la *satisfacción o logro profesional general*.

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Tabla 15.** Matriz de correlaciones reducida.

	TMMS Atención emocional 1	TMMS Claridad emocional	TMMS Regulación emocional	EQi Total	NEO Neuroticismo	NEO Extroversión	NEO Apertura	NEO Amabilidad	NEO Responsabilidad	CI	Rendi- miento	Inserción laboral <sup>(1)</sup>	Logro Profesional General
Atención emocional													
Claridad emocional	.203**	1											
Regulación emocional	.167**	.461**	1										
EQi Total	-.085	.457**	.524**	1									
Neuroticismo	.378**	-.309**	-.380**	-.624**	1								
Extroversión	.086	.269**	.327**	.413**	-.266**	1							
Apertura	.249**	.236**	.351**	.320**	.021	.222**	1						
Amabilidad	.147**	.207**	.252**	.324**	-.173**	.218**	.187**	1					
Responsabilidad	.038	.301**	.277**	.481**	-.226**	.270**	.212**	.214**	1				
CI	-.029	.014	.059	.030	-.081	.043	.012	-.072	-.016	1			
Rendimiento	.091	.040	.041	.129*	.018	.062	.071	.012	.280**	-.012	1		
Inserción laboral <sup>(1)</sup>	-.030	-.032	.001	.020	-.058	.045	.000	-.028	.061	.019	.161**	1	
Logro Profesional General	-.012	.047	.117	.034	-.127*	.098	.004	.061	.132*	-.070	.045	.293**	1
<b>Media</b>	25.75	26.93	28.54	176.48	31.82	45.76	42.23	42.41	45.81	101.44	1.66	2.29	3.56
<b>DS</b>	5.77	5.38	5.88	15.56	7.97	6.44	6.80	6.42	6.25	15.83	5.38	1.70	.783

<sup>(1)</sup> Correlación establecida a partir del coeficiente de correlación Rho de Spearman.

\*\*  $p \leq .01$

\*  $p \leq .05$

### ***2.3.3. Análisis de regresión logística binaria.***

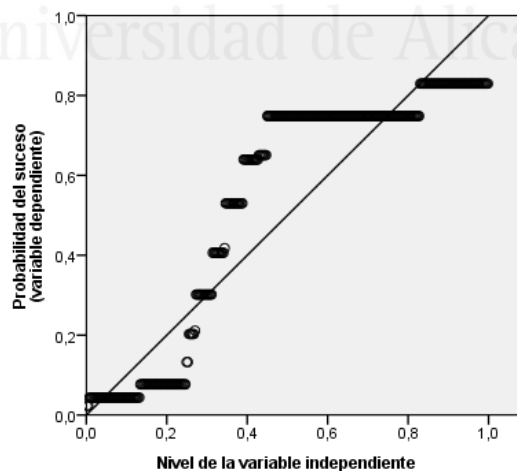
Como señalamos al inicio de este apartado, llegamos al tercer tipo de análisis llevado a cabo con la variable dependiente *inserción laboral*: la regresión logística binaria multivariante.

Sin duda, la regresión múltiple es la técnica de dependencia multivariante utilizada más extensamente, cuyo factor de popularidad no es otro que su capacidad para predecir y explicar variables métricas. Aunque en un principio nos planteamos la posibilidad de utilizar la regresión logística ordinal –lo que suponía asumir que las categorías de la variable dependiente seguían un orden dado–, finalmente decidimos desestimar dicha información por considerarla secundaria. Por tanto, nuestro interés reside ahora en la predicción y explicación de posibles relaciones que puedan influir en la inserción laboral del egresado, actuando ésta como variable dependiente categórica binaria.

Asimismo, la regresión logística cuenta con contrastes estadísticos directos, capacidad para incorporar efectos no lineales y permitir una amplia variedad de diagnósticos. Con la ventaja añadida de no enfrentarse al cumplimiento estricto de los supuestos de normalidad multivariante, homocedasticidad, independencia de los términos de error y linealidad (contrastación de supuestos que, más adelante, utilizaremos en la estimación del modelo de regresión multivariante para el *logro profesional*). Y es que la regresión lineal especifica ciertas condiciones o supuestos en la población de la cual se ha obtenido la muestra investigada, puesto que la significación de sus resultados depende de la validez de estas suposiciones. Es por ello que, cuando alguno de estos supuestos no se cumple –condición

manifiesta en nuestro análisis-, la regresión logística se presenta como una alternativa, ya que está basada en modelos que especifican condiciones muy generales y son de distribución libre.

Según Hair et al. (2007) la regresión logística predice directamente la probabilidad de ocurrencia de un suceso. Los valores de la probabilidad pueden ser cualesquiera entre cero y uno, pero el valor predicho debe estar acotado para que caiga en dicho rango. Para definir una relación acotada por cero y uno, la regresión logística utiliza una relación supuesta entre las variable dependiente e independientes que recuerda a una curva en forma de S (véase Figura 13). Para niveles muy bajos de la variable independiente la probabilidad se aproxima a cero, de manera que según crece la variable independiente la probabilidad asciende a lo largo de la curva; pero como la pendiente empieza a decrecer para cierto nivel de la variable independiente, la probabilidad se acercará a uno sin llegar a excederlo (relación que el modelo de regresión lineal no permitiría captar).



**Figura 13.** Forma de la relació logística entre las variables independientes y dependiente.



Además, tales situaciones no pueden estudiarse mediante la regresión ordinaria porque, tal y como hemos mencionado con anterioridad, al hacerlo se incumplen varios supuestos. En primer lugar, el término de error de una variable discreta sigue una distribución multinomial en lugar de la distribución normal, invalidando todos los contrastes estadísticos basados en el supuesto de la normalidad. En segundo lugar, la varianza de una variable politémica no es constante, creando en consecuencia situaciones de heterocedasticidad. La regresión logística se desarrolló para tratar precisamente estas situaciones.

La naturaleza no lineal de la transformación logística requiere del procedimiento de máxima verosimilitud como forma iterativa para encontrar la estimación más probable de los coeficientes. Por ello, usamos el valor de la verosimilitud -en lugar de la suma de los cuadrados- al calcular la medida de ajuste global del modelo.

El proceso de estimación de los coeficientes sigue siendo, aún así, bastante parecido en muchos aspectos al de regresión lineal. Y es que para estimar un modelo se debe ajustar la curva logística a los datos muestrales. Es decir, los datos reales -que un suceso tenga o no lugar (1 ó 0)- se representan como observaciones en lo alto o en lo bajo del gráfico, siendo estos los sucesos que ocurren para cada valor de la variable independiente (eje de las  $X$ ). La Figura 13, por tanto, representaría la nube de puntos entre las variables dependiente e independiente de la regresión con una línea que representa el “mejor ajuste” de la correlación.

La medida global de cómo se ajusta el modelo, viene dada por el valor de verosimilitud ( $L$ ). Puesto que  $L$  es un número muy pequeño se ofrece su logaritmo neperiano (número negativo representado por  $LL$ ), o el menos

dos veces el logaritmo neperiano (que es un número positivo y se representa por  $-2LL$ ). Un modelo con un buen ajuste tendrá un valor pequeño para  $-2LL$ , siendo su valor mínimo 0; mientras que un ajuste perfecto tendría una verosimilitud de 1 y  $-2LL$  sería 0. Para evaluar el ajuste global se utilizará el ajuste de bondad de *Hosmer-Lemeshow*, basado en agrupar los casos en deciles de riesgo y comparar la probabilidad observada con la probabilidad esperada dentro de cada decil. Además, para la contrastación de la significación de los coeficientes se empleará el estadístico de *Wald*, que sigue la distribución Chi cuadrado con 1 grado de libertad (de tal forma que se pueden contrastar hipótesis igual que en la regresión múltiple).

Una vez fundamentada la elección del análisis estadístico empleado para la Inserción laboral como variable dependiente, pasamos a la interpretación de los resultados obtenidos.

A la vista del esquema de codificación de la variable respuesta, el modelo va a tratar de predecir la probabilidad de que el egresado se inserte laboralmente; ya que la categorización ha sido de 0 para los participantes que no se han insertado laboralmente (categoría integrada por aquellos que dicen encontrarse “*en paro, habiendo trabajado antes en un puesto relacionado o no con sus estudios*”, o directamente “*no habiendo trabajado hasta el momento*”), y 1 para aquellos otros que sí lo han hecho (categoría compuesta por los que “*trabajan, en un puesto relacionado o no con sus estudios*”). Por lo tanto, un coeficiente de regresión positivo indicará que la probabilidad de inserción al mundo laboral (valor interno 1) se incrementa con la exposición X.

El valor del logaritmo de la verosimilitud (-2LL) calculado para el bloque inicial –es decir, dentro del modelo base donde el único término introducido es la constante– es de 435.597. Dentro de este bloque, el proceso ha necesitado tres ciclos para estimar correctamente el término constante, porque la variación de -2LL entre el segundo y tercer bucle ha cambiado en menos del criterio fijado por el programa estadístico (.001). Así, en este primer paso, solo aparece la constante habiendo quedado fuera el resto de variables independientes.

**Tabla 16.** Resultados del modelo base de la regresión logística.

<b>AJUSTE GLOBAL DEL MODELO</b>		
-2 log de la verosimilitud (-2LL): 435.597		
<b>VARIABLES NO INCLUIDAS EN LA ECUACIÓN</b>		
	<i>Estadístico de puntuación</i>	<i>Significación</i>
TMMS Atención	.072	.789
TMMS Claridad	.566	.452
TMMS Control	.101	.751
EQI Intel Intrapersonal	.063	.803
EQI Intel Interpersonal	.077	.782
EQI Manejo estrés	.969	.325
EQI Adaptabilidad	.034	.853
EQI Humor	1.164	.281
NEO Neuroticismo	.840	.359
NEO Extroversión	1.633	.201
NEO Apertura	.000	.987
NEO Amabilidad	.410	.522
NEO Responsabilidad	.670	.413
CI	.029	.866
Rendimiento	6.541	.011

Sin embargo, deducimos que el proceso automático por pasos continuará incorporando a la ecuación la variable *rendimiento*, ya que su significación estadística asociada al índice de *Wald* es de .011. De hecho, los coeficientes estimados para la variable independiente introducida y la

constante se evalúan, posteriormente, a través del estadístico de *Wald*, obteniendo un valor de 6.458 para el *rendimiento* y .462 para la constante.

El proceso de regresión se compone de un único paso, ya que solo una variable es introducida en el modelo final. Ésta, tal y como habíamos adelantado, corresponde al mayor estadístico de puntuación (6.541) y a la mayor correlación parcial ( $r=.011$ ) del modelo base –representado en la Tabla 16–.

La entrada de la variable *rendimiento* en el modelo de regresión logística obtuvo un ajuste del modelo razonable, y el examen de las variables independientes restantes que no estaban en la ecuación indicó que ninguna más cumplía el umbral de significación de .05 para su inclusión y que, por tanto, no cabía una posterior expansión del modelo.

**Tabla 17.** Variables incluidas y no incluidas en la ecuación final.

<b>VARIABLES INCLUIDAS EN LA ECUCACIÓN</b>						
<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>Significación</i>	<i>r</i>	<i>Exp(B)</i>
Rendimiento	.552	.217	6.458	.011	.139	1.737
Constante	-.251	.369	.462	.497		.778
<b>VARIABLES NO INCLUIDAS EN LA ECUCACIÓN</b>						
	<i>Estadístico de puntuación</i>		<i>Significación</i>	<i>Correlación parcial (r)</i>		
TMMS Atención	.001		.969	.002		
TMMS Claridad	.743		.392	-.047		
TMMS Control	.046		.831	.012		
EQI Int. Intrapersonal	.002		.964	-.003		
EQI Int. Interpersonal	.000		.999	.000		
EQI Manejo estrés	.980		.322	-.054		
EQI Adaptabilidad	.006		.937	-.005		
EQI Humor	.755		.385	.048		
NEO Neuroticismo	.935		.334	-.053		
NEO Extraversión	1.270		.260	.062		
NEO Apertura	.032		.857	-.011		
NEO Amabilidad	.468		.494	-.037		
NEO Responsabilidad	.014		.907	.006		
CI	.040		.841	.011		

B=coeficiente logístico; E.T.=error estándar; r=correlación; Exp(B)=coeficiente exponenciado.

Después de este paso, hubo una mejoría en todas las medidas de ajuste del modelo, desde un aumento en la verosimilitud del modelo (lo cual implica una disminución de la expresión  $-2LL$ ) a las diversas medidas de  $R^2$ . El algoritmo termina correctamente porque se alcanza el criterio de parada, es decir, el cambio entre los coeficientes estimados en la última interacción es inferior a .001. El proceso termina con cuatro bucles, donde los coeficientes calculados son para la constante  $b_0 = -.251$ , y para la variable *rendimiento*  $b_1 = .552$ .

Con el objetivo de evaluar el contraste de regresión empleamos el valor chi-cuadrado para el cambio en  $-2LL$  o, lo que es lo mismo, la *prueba Omnibus* (comparable al global F de la regresión múltiple). Esta medida (para la que no existe límite inferior o superior) evalúa la hipótesis nula de que los coeficientes ( $\beta$ ) de todos los términos –excepto la constante– incluidos en el modelo son cero. En nuestro caso, el valor de  $-2LL$  se ve reducido sobre el modelo base de 435.635 a 429.019, un decrecimiento  $X^2 = 6.578$  que indica un mejor ajuste del modelo al introducir la variable *rendimiento*, con una reducción estadísticamente significativa a nivel .010.

**Tabla 18.** Resultados del modelo de regresión logística, tomando como criterio la Inserción laboral.

#### AJUSTE GLOBAL DEL MODELO

<i>Medidas de bondad del ajuste</i>	<i>Valor</i>	<i>Cambio en -2LL</i>		
			<i>Valor</i>	<i>Significación</i>
-2 log verosimilitud (-2LL)	429.019			
Bondad del ajuste (Omnibus)	6.578	Desde el modelo base	435.597	.010
Pseudo $R^2$	.015	Desde el paso anterior	429.019	.010
$R^2$ de Cox y Snell	.019			
$R^2$ de Nagelkerke	.027			
		<i>Chi-cuadrado</i>	<i>Gf</i>	<i>Significación</i>
Hosmer y Lemeshow	.000		0	.

De igual forma, en la Tabla 18, aparecen tres medidas (comparables a la  $R^2$  de la regresión múltiple) que nos aportan información complementaria sobre la bondad de ajuste del modelo. Por un lado, la  $R^2$  de *Cox y Snell* estima la proporción de varianza de la variable dependiente explicada por las variables independientes. En nuestro caso es un valor muy discreto (.019) indicativo de que sólo el 1.9% de la variación de la *inserción laboral* es explicada por la variable incluida en el modelo (*rendimiento*). Sin embargo, puesto que esta medida se ve limitada por no poder alcanzar el máximo valor de 1, Nagelkerke propuso una modificación con rango de 0 a 1. Esta versión corregida del estadístico se fija en un  $R^2$  de .027. Por otro lado, el *pseudo  $R^2$*  está basado en la mejora del valor  $-2LL$ , tiene un valor de .015 y se calcula como:

$$R^2_{\text{logit}} \% = \frac{0.2LL_{\text{nulo}} - (-2LL_{\text{modelo}})}{0.2LL_{\text{nulo}}}$$

La medida de ajuste global del modelo es el valor de *Hosmer y Lameshow*, que mide la correspondencia de los valores reales y predichos de la variable dependiente. En este caso, el mejor ajuste del modelo viene indicado por una menor diferencia entre la clasificación observada y la predicha; por lo que un valor chi-cuadrado no significativo indica un buen ajuste del modelo. No obstante, esta prueba muestra ciertos inconvenientes, ya que, como ocurre en nuestro caso, no se computa cuando los valores esperados son nulos o muy pequeños (menores que 5). Además, lo que se desea en esta ocasión es que no haya significación; razón por la que muchos autores proponen simplemente cotejar valores observados y esperados mediante simple inspección y evaluar el grado de concordancia entre unos y otros a partir del sentido común.

Sobre este razonamiento, una forma de evaluar la ecuación de regresión es la tabla de clasificación (véase Tabla 19), donde comprobamos que nuestro modelo cuenta con una especificidad muy alta (100%), una sensibilidad nula (0%) y un porcentaje global de casos correctamente clasificados de 65.8%. Con la constante y una única variable predictora (*rendimiento*), clasifica mal a los individuos que han accedido al mundo laboral (estado=1) cuando el punto de corte de la probabilidad de Y calculada se establece por defecto en 50% (.5). Nuestro modelo computa unas probabilidades de Y menores de .5 para todos los casos, por lo que son clasificados como sujetos que no se han insertado laboralmente (estado predicho=0). Esto concuerda con la escasa capacidad explicativa detectada a través de los coeficientes de determinación.

**Tabla 19.** Matriz de clasificación.

<i>Grupo real</i>	<i>Pertenencia al grupo predicho</i>		
	Grupo 0	Grupo 1	Porcentaje correcto
Grupo 0: No insertado	0	116	0
Grupo 1: Sí insertado	0	223	100
Porcentaje global			65.8

Se deduce, por tanto, que la regresión logística incluyó sólo el *rendimiento* como variable asociada positivamente con la *inserción laboral*. Dado que la variable dependiente está codificada en dos grupos –no se ha insertado laboralmente (grupo 0) y sí se ha insertado laboralmente (grupo 1)–, los coeficientes implican que los egresados que han logrado insertarse en el mundo laboral cuentan con mayores puntuaciones en *rendimiento*.

### **2.3.4. Análisis de regresión múltiple paso a paso.**

Por último, mostramos los resultados obtenidos tras la realización del análisis de regresión múltiple de la variable dependiente *logro o satisfacción profesional general*, empleando el método paso a paso.

Sin embargo, antes de llevar a cabo el análisis de regresión en sí, resulta necesario asegurar que se cumplen una serie de requisitos o supuestos que afectan sustancialmente al procedimiento estadístico empleado (mínimos cuadrados) y que pueden cuestionar la validez de los resultados de la regresión. Tomaremos como referencia los cuatro supuestos básicos expuestos por Hair et al. (2007).

- El primer supuesto hace referencia a la *linealidad* del fenómeno medido. Este supuesto representa el grado de cambio en la variable dependiente asociado con la variable independiente. Para evaluar este supuesto podemos utilizar el gráfico de residuos y el gráfico de regresión parcial, para cada variable independiente de la ecuación.
- El segundo supuesto se conoce con el término de *homocedasticidad* o varianza constante de los términos de error. Este supuesto, que suele incumplirse muy habitualmente, se evalúa, de igual modo, a partir del examen de los residuos, basados en la *t* de Student.
- En tercer lugar encontramos el requisito de la *independencia de los términos de error*. En la regresión suponemos que cada variable predictora es independiente, con lo que queremos decir que el valor de la predicción no está relacionado con cualquier otra predicción. Para identificar este hecho se utiliza también el gráfico de residuos



respecto a cualquier posible varianza secuencial, así como el estadístico Durbin-Watson.

- Finalmente, el último supuesto hace referencia la *normalidad* de la distribución de los términos de error. El diagnóstico más simple es un histograma de residuos, donde se puede comprobar visualmente si la distribución se aproxima a la normal. Sin embargo, el método más idóneo es utilizar los gráficos de probabilidad normal, en los cuales la distribución normal traza una línea recta diagonal y los gráficos de residuos se comparan con la diagonal.

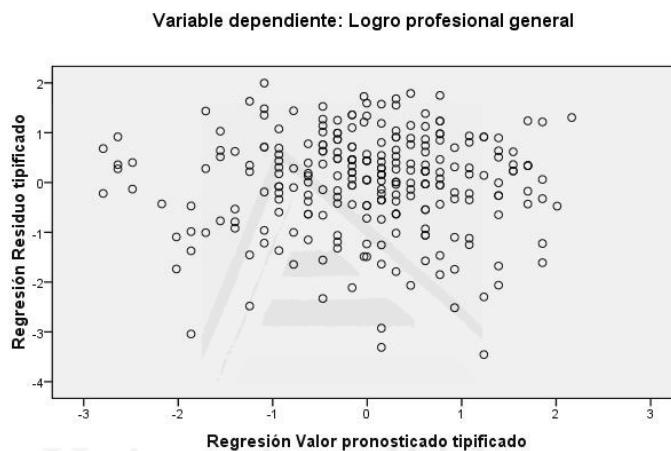
No obstante, Hair et al. (2007) sugieren que también se realice un diagnóstico de casos para detectar los posibles “casos atípicos” en las diferentes distribuciones, que puedan dar lugar a *outliers* en los distintos gráficos. Estos autores recomiendan que, para muestras superiores a 80 (como es nuestro caso), se ponga un umbral de entre 3 y 4 desviaciones típicas, por lo que nosotros hemos estimado oportuno situarlo en 3.5 desviaciones típicas.

Sin embargo, también es necesario tener en cuenta, para la interpretación del valor teórico de la regresión, la correlación entre las variables predictoras. Es, pues, un problema de datos y no de especificación del modelo. Aunque la situación ideal sería tener una alta cantidad de variables independientes con una elevada correlación con respecto a la variable dependiente y con poca correlación entre sí, lo más habitual es que exista correlación entre las propias variables independientes. Este hecho se denomina *multicolinealidad*, y puede tener efectos significativos en la validación de los modelos de regresión.

Para la estimación de la multicolinealidad, el procedimiento más habitual es a través de las medidas del valor de *tolerancia* y su inverso, el *factor de inflación de la varianza (VIF)*. Estas medidas nos dan el grado en el que cada variable independiente se explica por otras variables independientes. Dicho de otro modo, cada variable independiente se convierte en una variable criterio y se realiza la regresión con el resto de variables independientes. Así, la tolerancia se refiere a la cantidad de variabilidad de las variables independientes seleccionadas no explicadas por el resto de variables independientes. Por tanto, un valor de tolerancia reducido (igual o inferior a .10) y valores elevados de VIF (por encima de 4) o muy elevados (por encima de 10) denotarían una elevada colinealidad, la cual habría que tratar de eliminar o “remediar” en lo posible, para mejorar el valor teórico de la regresión.

Antes de entrar a analizar los resultados obtenidos, comprobamos si se cumplen los cuatro supuestos básicos de la regresión. Para ello, en primer lugar, realizamos un análisis de los residuos a partir del gráfico de dispersión, en el cual los residuos estudentizados se proyectan frente a los residuos estandarizados producidos en la regresión y nos permite examinar fácilmente el cumplimiento de los cuatro supuestos, si bien hemos realizado pruebas complementarias para profundizar en mayor medida en algunos de ellos. Los residuos estudentizados son los residuos brutos divididos por una estimación de la desviación estándar de los residuales que varían de un valor a otro. Por lo cual, podemos decir que se tiene en cuenta la variabilidad en el error estándar de estimación (hecho que no sucede con los residuales estandarizados). Este gráfico se encuentra recogido en la Figura 14. En él podemos observar cómo los puntos mantienen una dispersión aleatoria relativamente cercana a cero. Asimismo, no se

encuentra ninguna pauta o regularidad para valores elevados o reducidos de la variable dependiente, por lo que, a priori, podemos indicar que, en nuestro caso, sí se cumplen los cuatro supuestos señalados. Por su parte, en el diagnóstico de casos, encontramos que ninguno de ellos se sitúa fuera de las 3.5 desviaciones típicas de diferencia entre los valores predichos y los valores observados, establecidas como umbral.



**Figura 14.** Gráfico de dispersión de los residuos. Método paso a paso.

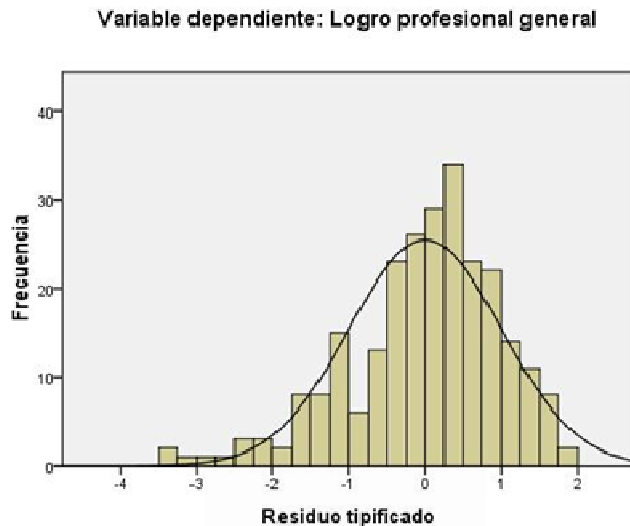
En términos generales, para evaluar la linealidad, es conveniente examinar el efecto de cualquier variable predictora separadamente. No obstante, a pesar de que en nuestro estudio existe más de una variable independiente, sólo una llega a entrar en el modelo ecuacional final; por lo que el único gráfico de regresión parcial generado por el programa estadístico coincide con el gráfico de dispersión de residuos representado en la Figura 14. De esta forma, observamos cómo los puntos se distribuyen, igualmente, en torno a cero, sin obtener ninguna forma regular. Por lo tanto, podemos asumir la linealidad del fenómeno medido. Además, la representación

gráfica de la única variable independiente en la ecuación está poco definida, tanto en la pendiente como en la distribución de los puntos, lo que explica su reducido efecto en la ecuación (evidenciado -como se verá más adelante- por el bajo coeficiente, valor beta y nivel de significación).

El siguiente supuesto hace referencia a la constancia de los residuos para los valores que van tomando las variables independientes. Nuestro análisis se lleva a cabo de nuevo mediante el examen de los residuos (véase Figura 14), el cual no muestra una pauta de aumento o disminución de éstos. Este hallazgo indica homocedasticidad en el caso multivariante (el conjunto de las variables independientes).

Otra prueba complementaria es la del estadístico Durbin-Watson. Este estadístico nos ofrece una información muy relevante con respecto a la independencia de los errores. Así, valores situados entre 1.5 y 2.5 indican que se mantiene la independencia entre los términos de error, siendo éste especialmente importante en los modelos que se basan en algún tipo de secuencia temporal. En nuestro caso, obtenemos un valor del estadístico de 1.99, por lo que podemos indicar que los errores son independientes.

Otro de los supuestos fundamentales del análisis multivariante es la normalidad de los datos y su correspondencia con una distribución normal, punto de referencia de los métodos estadísticos. El test más simple para diagnosticarla es una comprobación visual del histograma que compare los valores de los datos observados con una distribución apropiada a la distribución normal (véase Figura 15).



**Figura 15.** Histograma de los residuos tipificados.

En dicha figura, la curva se construye tomando una media de 0 y una desviación típica de 1, es decir, la misma media y desviación típica que los residuos tipificados. Aquí podemos observar, en primer lugar, que la parte central de la distribución apenas acumula más casos de los existentes en la curva normal. Y, en segundo lugar, la distribución es ligeramente asimétrica, ya que en la cola negativa de la distribución existen valores más extremos que en la positiva (correspondientes, por lo general, a valores atípicos que son contrarrestados con diferentes residuos pequeños de signo opuesto). La distribución de los residuos, por tanto, parece aproximarse al modelo de probabilidad normal.

Aunque atractivo por su simplicidad, el ajuste de este test resulta particularmente difícil en muestras con una población mediana (como es nuestro caso) donde la distribución puede estar deformada. Es por ello que resulta conveniente completar este análisis visual con estadísticos que

reflejen el perfil de la distribución (asimetría y curtosis), los gráficos de probabilidad normal, así como el test modificado de Kolmogorov-Smirnov.

En este sentido, el análisis de la muestra indica que los valores absolutos de asimetría y curtosis univariada para las 15 variables estudiadas están comprendidos entre el intervalo .0 y .7, valores considerados óptimos para los análisis paramétricos propuestos (George y Mallery, 2001).

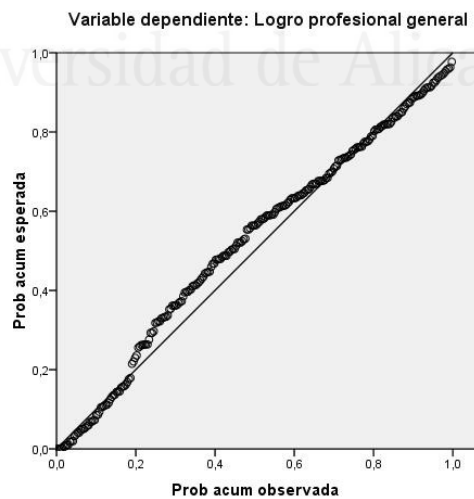
Sin embargo, la normalidad univariada es condición necesaria pero no suficiente para confirmar la normalidad multivariada. De ahí que, como prueba complementaria, se utilice el test modificado de Kolmogorov-Smirnov (véase anexo 9). Este estadístico compara la función de distribución acumulada de los datos observados con la de una distribución normal, midiendo la máxima distancia entre ambas curvas. Los estadísticos proporcionados por dicho test muestran un p-valor  $>.05$  para cada una de las variables incluidas en el análisis, a excepción del *manejo del estrés* ( $p=.010$ ), la *adaptabilidad* ( $p=.009$ ), el *humor general* ( $p=.003$ ) y el *rendimiento* ( $p=000$ ). Si nos basamos en el principio de normalidad dado por Little y Hills (1981):

*La normalidad significa que si se grafican todos los valores del error se obtendría una distribución aproximadamente normal. Es decir, se asume que los errores siguen una distribución normal. Las consecuencias de la no normalidad de los datos no son graves, si la desviación es moderada; solo distribuciones muy asimétricas afectan considerablemente los niveles de significancia. (p. 268)*

De hecho, en los histogramas correspondientes (véase anexo 7) –donde la curva de normalidad muestra la tendencia deseada para cada variable–, no se manifiestan en ningún caso distribuciones muy asimétricas, razón por la

que los niveles de significación no se verán afectados al realizar el análisis multivariante (Pedroza, 2006). Además, la significación del estadístico K-S para la variable *EQI-total* (factor que engloba las variables consideradas en un principio como no indicadoras de una distribución normal) es de .412; razón de más para asumir la distribución final como aproximada a la normal.

De igual forma, se expone el gráfico de distribución normal (Figura 16). Este método difiere de los gráficos de residuos en que los residuos estandarizados se comparan con la distribución normal. En el eje de abscisas de este diagrama está representada la probabilidad acumulada teórica que corresponde a cada puntuación típica en una curva normal con media 0 y desviación típica 1. La distribución normal traza una línea recta diagonal y los gráficos de residuos se comparan con la diagonal. Así, observamos cómo la línea de los residuos sigue de cerca a la normal (identificada por la diagonal ascendente), por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante una distribución normal.



**Figura 16.** Gráfico de probabilidad normal. Método paso a paso.

Sin embargo, para contrastar el valor teórico del modelo propuesto en la regresión, también es crucial descartar que se produzca un fenómeno de colinealidad entre las variables predictoras. Este fenómeno, producido por la obtención de elevadas correlaciones entre las variables predictoras, puede tener un impacto importante en los resultados obtenidos. Para ello, hemos utilizado como valores de referencia la tolerancia y su inverso, el factor de inflación de la varianza (VIF). Estos estadísticos indican la no existencia de colinealidad entre las variables, ya que para ambos índices se observa un valor de 1, cifra que supera el umbral establecido por Hair et al. (2007) de .10. Con estos datos podemos afirmar que la interpretación de los coeficientes del valor teórico de la regresión no debería verse afectada negativamente por la multicolinealidad, o dicho de otro modo, que no existe colinealidad entre las variables predictoras cuando el *logro profesional* actúa como variable dependiente.

Cabe destacar que tanto en el gráfico de residuos comentado con anterioridad, como en el diagnóstico de casos (véase anexo 10), no se detecta ningún outlier que pueda indicar la presencia de algún caso atípico; ya que ninguno se encuentra fuera de las 3.5 DS de diferencia entre los valores predichos y los valores observados establecidos como umbral. De igual modo viene expresado en la tabla-resumen de los estadísticos sobre los residuos (véase anexo 11), donde aparecen como valores máximos y mínimos de los residuos tipificados 1.99 y -.345 respectivamente.

Una variable es incorporada al modelo si su coeficiente de regresión parcial es significativamente distinto de 0 al 5% y, una vez seleccionada, sólo es eliminada del modelo si con la incorporación de otra variable en un paso posterior su coeficiente de regresión parcial deja de ser significativamente distinto de 0 al 10%. En nuestro caso, tal y como puede apreciarse en la



Tabla 20, el modelo de regresión ha sido construido utilizando para ello un único paso, el cual nos ha llevado a construir una ecuación de regresión con una sola variable (si desea consultarse el resumen del modelo en su totalidad, así como la tabla anova, véase anexo 12).

**Tabla 20.** Resultados del análisis de regresión realizado con el método paso a paso, tomando como criterio el Logro profesional.

R= .132	R <sup>2</sup> = .014	F= 4.511	Sig. F= .035	
Variables en la ecuación				
Variable	B	$\beta$	T	Sig. t
Responsabilidad (NEO)	.016	.132	2.124	.035

Al seleccionar la única variable incluida en el modelo, el valor de R<sup>2</sup> nos indica el bajo porcentaje de varianza explicada del 1.4%. Y al contrastar la hipótesis de que el valor poblacional de R<sup>2</sup> es cero se obtiene un estadístico F de 4.511 que, con 1 y 255 grados de libertad, tiene una probabilidad asociada de .035. Puesto que este valor es menor que .05, podemos afirmar que la proporción de varianza explicada por la variable *responsabilidad* es significativamente distinta de 0. No obstante, el valor del coeficiente de regresión estandarizado ( $\beta=.132$ ) proporciona una idea acerca de la importancia relativa de dicha variable dentro de la ecuación. De igual forma, que dicho coeficiente sea de signo positivo nos indica que existe un valor de regresión directo, es decir, que altos niveles de *responsabilidad* predicen, en este caso, mejores índices de *logro profesional*.

Por lo que el método de selección por pasos nos ha llevado a construir una ecuación de regresión con una sola variable, la *responsabilidad*, única

variable que predice positiva y significativamente el *logro profesional* general de los egresados de nuestra muestra.

Es por esta razón por la que, aunque en un primer momento se planteó utilizar la regresión jerárquica, finalmente no consideramos necesaria y/o fundamentada su aplicación; ya que este método requiere la inclusión previa de una secuencia de variables en el modelo.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## 2.4. Discusión

En este epígrafe trataremos de interpretar los resultados obtenidos a la luz de los objetivos y análisis planteados al inicio del estudio. No obstante, si bien no es el objeto principal de nuestra investigación, realizaremos en primer lugar una valoración de los resultados obtenidos en los análisis descriptivos de cada una de las variables estudiadas en dicho apartado, pues nos puede ofrecer un marco global del perfil cognitivo-emocional y personal de los participantes, del nivel de rendimiento alcanzado por éstos, así como del conjunto de características de su entorno más cercano.

En lo que se refiere a la variable *competencia socio-emocional* comenzamos, primeramente, haciendo alusión a los estadísticos obtenidos a través del cuestionario TMMS-24; según los cuales nuestra muestra marca una tendencia ligeramente mayor en el caso de la atención emocional mientras que, a la hora de controlar y regular estados emocionales tras su auto percepción, esta disposición asciende hasta alcanzar niveles significativos -siempre en comparación con la muestra empleada por los autores en su validación-. De igual forma, y de acuerdo con los puntos de corte marcados por los autores de dicha escala, nuestra muestra parece caracterizarse por mostrar -a nivel general- índices adecuados para cada una de las tres dimensiones evaluadas. De modo que la estimación personal que los universitarios hacen sobre su propia experiencia emocional, parece mostrar cierta tendencia a prestar atención a sus sentimientos, percibir de manera acertada sus emociones, aludiendo a la creencia en su capacidad

para interrumpir y regular posibles estados negativos, prolongando los positivos.

De igual forma, los resultados arrojados para los cinco factores de *competencia socio-emocional* evaluados a través del EQ-i de Bar-On nos llevan a señalar que, en nuestra muestra, existe una mayor tendencia a desarrollar patrones de inteligencia inter e intrapersonal, así como a considerarse optimistas, energéticos y auto-motivados (capacidades integradas por las subescalas de felicidad y optimismo, y agrupadas por la variable humor general). Y es que las personas emocionalmente inteligentes no sólo parecen ser más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también se muestran más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás. Las habilidades interpersonales aparecen así como un componente de la vida social que ayuda a los universitarios primeramente a interactuar durante sus estudios para, tras su inserción laboral, obtener beneficios mutuos (ya que se trata de una competencia social recíproca que les ayuda a interactuar y obtener beneficios mutuos). Algunos estudios anglosajones como Mayer, Caruso y Salovey (1999) o Schutte et al. (2001), también encontraron datos empíricos que siguen de cerca esta línea, donde los estudiantes universitarios con mayor competencia emocional destacan por su mejor y mayor número de interacciones positivas.

En el caso de la variable *personalidad* medida a través del NEO-FFI, los sujetos manifiestan, en términos generales, valores ligeramente superiores y significativos si tomamos como referencia los resultados de la prueba de validación. Si bien, el nivel alcanzado por el factor neuroticismo no indica que se trate de un patrón muy frecuente, debido a la caracterización como individuos sensibles, emotivos y propensos a experimentar sensaciones no

siempre agradables que dicho análisis otorga a nuestra muestra. De hecho, Contreras, Espinosa y Esguerra (2009) tras realizar una descripción comparativa de los rasgos de personalidad en muestras de universitarios pertenecientes a España, Colombia y Estados Unidos, observaron una tendencia similar en las tres poblaciones, a pesar de las diferencias culturales que se presume existen entre ellas. Llevándonos esta comparativa a nuestros datos seguimos observando que, a nivel descriptivo, nuestra muestra experimenta más eventos vitales negativos. Esto, en parte, puede ser debido -tal y como Maguns, Diener, Fujita y Pavot (1993) apuntan- a que ellos mismos tienden a seleccionar eventos que les permiten adoptar una afectividad negativa; hecho que se ve parcialmente contrarrestado por un mayor índice de extraversión, circunstancia que les lleva a invertir más tiempo en situaciones sociales y que favorece su probabilidad de encontrar reforzantes las interacciones sociales (Watson y Clark, 1997). Observamos también que esta dimensión, a la vez, puede vincularse con la amabilidad, debido a su motivación para lograr establecer relaciones interpersonales más cercanas que les permitan percibir mayores niveles de bienestar. La mayor puntuación en apertura a la experiencia, define a nuestra muestra como sujetos con una desarrollada creatividad artística y científica, hecho razonable si tenemos en cuenta el pensamiento divergente que a estos niveles educativos se le exige al estudiante. No obstante, estudios como el de DeNeve y Cooper (1998) afirman que los individuos con disposición a experimentar emociones de manera muy profunda, sean estas favorables o no, en ocasiones puede resultar inadecuado. Finalmente, la alta puntuación en responsabilidad hace explícita la tendencia de nuestros universitarios a implicarse y comprometerse con su futura ocupación como egresados; situación a la que haremos referencia más adelante.

En cuanto a la Escala 3 del *Factor g de Cattell & Cattell*, aplicado con el propósito de apreciar la inteligencia individual por medio de una prueba que redujera cuanto fuese posible la influencia de otros factores (tales como fluidez verbal, nivel cultural, clima educacional, etc.), nos permite observar una media de 101.45 –si atendemos a nuestra propia baremación–. Es decir, la determinación del cociente intelectual fue mayor de 100 para el 57.3% de la población, mayor de 110 para el 32% y mayor de 120 para el 11.7%; mientras que solamente el 3.3% de la muestra se situó por encima del 98% de la población total, obteniendo una media igual o superior a 130. No obstante, siempre resulta no sólo enriquecedor sino también aconsejable, comparar los resultados obtenidos con baremos establecidos por sujetos de características similares. Es por ello que, tras efectuar la conversión estadística pertinente (basada en la transformación de cociente intelectual en puntuación directa), pasamos a la comparación de nuestro banco de datos con el reflejado por los autores en su validación, obteniéndose una diferencia de medias altamente significativa de 7.75 puntos por encima. Este hecho refleja la superioridad de nuestra población en comparación con la muestra de los autores de la prueba, en cuanto a mayor potencial intelectual.

En relación al *rendimiento*, valorado a través de la nota final de la carrera, los descriptivos señalan que casi el 60% de nuestra población alcanza una calificación de notable. No obstante, debemos tener en cuenta que el rendimiento académico es una medida de la eficacia y la calidad no sólo de un individuo, sino de todo un sistema educativo; por lo que alcanzar una buena comprensión del fenómeno, implica tomar conciencia de que el estudiante no es el único responsable de sus resultados (Artunduaga, 2008).

Los estadísticos correspondientes a la variable *inserción laboral*, nos hacen conscientes del alto porcentaje de universitarios que dice encontrarse actualmente trabajando y que, por tanto, ha conseguido acceder al mundo laboral tras la obtención de un título universitario. Y es que son un total de 223 sujetos los que en el momento de realizar la encuesta ocupaban un puesto de trabajo, es decir el 66% de la población; mientras que 116 sujetos, lo que equivale al 34% de la muestra, decían no haber logrado insertarse laboralmente. Además, cabe destacar el alto porcentaje de sujetos que dicen trabajar en un puesto relacionado con sus estudios –más del 57%-. Este dato puede ser interpretado de dos formas: bien que la tasa de universitarios que, finalmente, ha accedido a responder el cuestionario sobre inserción laboral ha correspondido mayoritariamente a aquellos que se encontraban trabajando; o bien que los universitarios representan una alta proporción de trabajadores en activo dentro del mercado laboral (como venía ocurriendo hasta hace poco). Y es que estudios anteriores como el de García-Montalvo (2007) demuestran que la tasa de incorporación del estudiante universitario al mercado laboral, siempre se ha caracterizado por ser especialmente importante en las generaciones más jóvenes. Esto lo demuestra el hecho de que, antes de vernos inmersos en la actual crisis económica, en el grupo de edad entre 25 y 34 años hubiera en proporción a la población, más universitarios en España que en la media de la OCDE, la Unión Europea, Suecia o los mismísimos Estados Unidos. Este rápido aumento de la oferta de universitarios en el mercado laboral, generó desajustes tanto en el sistema universitario como en el mercado laboral. No obstante, en estos momentos las estadísticas muestran que los trabajadores con estudios universitarios tienen una situación laboral prácticamente equiparable a la del resto de niveles educativos inferiores. Además, la enorme oferta de trabajadores con estudios universitarios, unida a una

demanda insuficiente para su cualificación y conocimiento, ha generado un preocupante nivel de sobrecualificación (situación que autores como José García-Montalvo venían anunciando desde el 2005). No obstante, parece que los graduados universitarios eran bastante conscientes de la realidad de su mercado laboral ya durante su etapa de estudiantes.

Respecto al *logro profesional*, en términos generales, el egresado se encuentra bastante conforme con su inserción laboral, ya que el 49% y 31% de los egresados afirmaron estar entre satisfechos y muy satisfechos, respectivamente. Esto podría traducirse en que casi 9 de cada 10 titulados con trabajo en el momento de cumplimentar el cuestionario, manifestaron un nivel moderado de satisfacción con el mismo (puntuación media de 3.6 en una escala entre 1 “Muy insatisfecho” y 5 “Muy satisfecho”). En consecuencia, sería válido afirmar que la universidad está haciendo un buen trabajo en la preparación de sus estudiantes y que está cumpliendo con su objetivo estratégico. Comparativamente con otros países europeos, los españoles se sitúan en una zona intermedia, encontrándose los mayores niveles de insatisfacción profesional en el Reino Unido (Informe Ejecutivo REFLEX, 2007).

Si atendemos a las cuestiones a las que los titulados otorgan mayor importancia en un trabajo, aspectos como la satisfacción personal, los relacionados con el interés y desarrollo profesional o la disponibilidad de tiempo al margen del dedicado a la jornada laboral, son apreciados por encima de otros como el reconocimiento social o la posesión de ingresos elevados. Esta realidad se sitúa en la tendencia mostrada por estudios como el REFLEX y el PROFLEX, si bien los índices mostrados por estos trabajos contemplan los altos ingresos como una de las expectativas más valoradas por el egresado, factor que en nuestra investigación queda relegado a



última instancia. El grado de importancia atribuido a la utilidad social de su trabajo, a lograr cierta estabilidad laboral, así como disponer de autonomía, son características que también tienen respuestas coherentes por parte de los egresados encuestados. Ahora bien, la ocupación desempeñada tiene que ver con un factor motivacional de gran relevancia en la definición de la satisfacción general del titulado, que es expresión de su importancia en cuanto al contenido del puesto de trabajo y las posibilidades de desarrollo de la faceta vocacional en el mismo. Pero además, interesa resaltar especialmente este factor por su paradójica relación con la emergente figura del “profesional flexible”, ya que las definiciones de nuevos puestos entran en juego con otras anteriores ya socialmente consolidadas, influyendo así en la continua adaptación de las expectativas de los titulados.

Finalmente, y como cabría esperar, el conjunto de personas menos satisfechas con su empleo actual dice desempeñar en mayor medida puestos para los cuales no se requiere ni tan siquiera formación universitaria.

Resulta interesante también comentar los índices de respuesta mostrados por los egresados para algunos de los ítems planteados en el cuestionario sobre inserción laboral. Así, de los 339 sujetos que componen nuestra muestra final, casi el 58% de la población dice haber trabajado a la vez que cursaba sus estudios universitarios; mientras que aproximadamente el 42%, afirma haberse dedicado de forma exclusiva al desarrollo de la carrera. Y es que, por contar con unos euros para los gastos personales, para ayudar a la economía familiar o con el fin de adquirir experiencia profesional, cada vez más estudiantes intentan compaginar sus carreras con la vida laboral. Un hecho aparentemente inocuo, pero que puede traer graves consecuencias si las horas de empleo exceden las apropiadas. Así lo creen

autores estadounidenses como Katheryn Monaham (de la Universidad de Washington), Joanna M. Lee (de la de Virginia) o Laurence Steinberg (de la de Temple) quienes, tras llevar a cabo una investigación con más de 1.700 estudiantes de todos los estatus socioeconómicos y étnicos, encontraron que aquellos adolescentes que decidían compaginar sus estudios con un trabajo temporal al que dedicaban más de 20 horas semanales, tenían más riesgo de participar menos en clase o tener peor rendimiento académico, que aquellos que no estaban empleados o lo estaban pero a menos tiempo (Monaham, Lee y Steinberg, 2011). Pero no todo resulta contraproducente ya que, aunque en ocasiones el estrés del trabajo pueda reducir la concentración, la atención y la memoria -elementos esenciales del rendimiento-, también otorga más autonomía e independencia, lo que eleva la autoestima. Además, aquellos que trabajan para ayudar a pagar sus estudios asumen más responsabilidad, lo que hace que sean jóvenes con más probabilidades de alcanzar sus metas.

El momento inaugural del proceso de inserción laboral es el final del período universitario. Enfrentar la búsqueda de un trabajo supone un momento de transición y cambio, ya que se trata de intentar el paso de una categoría social determinada por una tarea siempre enfocada hacia una aplicación futura -la de estudiante-, a otra que se presume como definitiva -la de trabajador adulto-.

Respecto a las *estrategias de búsqueda de empleo*, aunque los egresados utilizan todas las disponibles en proporciones variables, aparece de manera nítida la importancia para el acceso al mercado laboral del factor redes sociales o conjunto de contactos, informantes o soportes personales con el que el demandante aborda el proceso de inserción. En concreto, el 52% de la muestra en nuestro estudio apunta haber recurrido a los contactos

personales de familiares o amistades –siendo éste el medio que los egresados considera más efectivo– o haber contactado directamente con el empleador.

Tras la utilización de estos dos sistemas que, de alguna forma van entrelazados, la siguiente estrategia más valorada por el 17% de los egresados es el uso de los Medios de Comunicación. Y es que el uso de Internet en la búsqueda de trabajo no sólo está presente al enviar el currículum vitae a los posibles empleadores sino que, además, está considerado una herramienta fundamental para obtener información acerca de ofertas de empleo (Mateo y Albert, 2010). No obstante, que el recurso a la red sea hoy en día tan habitual no significa que la búsqueda de empleo resulte más eficaz por esta vía, sino más bien que forma parte del ritual como “algo que hay que hacer”.

Los recursos institucionales ofertados por la universidad para la orientación e inserción laboral por medio de la gestión de prácticas externas no parecen tener una incidencia muy significativa. De ahí que solo el 14% de la muestra manifieste haber recurrido a esta alternativa como una posibilidad de tomar contacto con escenarios laborales, de la que pueden derivarse ofertas de trabajo para quienes están próximos a finalizar sus estudios universitarios. Para estudios como el proyecto REFLEX, entre otros, la realización de prácticas supone la oportunidad para salvar la distancia existente entre la universidad y el mundo laboral. La experiencia que brinda el período de prácticas es interesante en sí misma, de cara a conectar la formación teórica recibida en las instituciones universitarias con las exigencias propias de los puestos de trabajo. Pero, además, la realización de las prácticas en empresas bajo la modalidad de becas o contratos en prácticas, posibilita romper la circularidad existente entre experiencia y

posibilidades de empleo: para el acceso al empleo se requiere una experiencia que no puede ser lograda sin haber estado empleado anteriormente. Otra de las valoraciones positivas realizadas sobre las prácticas puede centrarse en la oportunidad que suponen para “demostrar lo que vales”, lo que se es capaz de hacer en el desempeño profesional. En este sentido, las prácticas se contraponen a la experiencia teórica reflejada por medio del currículum académico. Asumiendo que la formación recibida en las instituciones universitarias tiene un marcado carácter teórico, se acepta la idea de que las calificaciones obtenidas por el graduado no reflejan especialmente competencias laborales de índole práctica. En cambio, la realización de prácticas es la “piedra de toque” que permite clarificar con mayor precisión las posibilidades de trabajo del sujeto. Como consecuencia de la realización de prácticas en una empresa, a 48 de los 339 universitarios de nuestra muestra se les ofreció un contrato al término del período de prácticas. Con ello podemos apuntar que, además de formar profesionalmente y proporcionar al currículum la experiencia muchas veces requerida por los empleadores, las prácticas pueden conducir a un contrato con la misma empresa en la que se realizaron. En este sentido, pueden llegar a constituir una importante estrategia para la inserción laboral.

La búsqueda de trabajo a través de agencias de empleo públicas o privadas, resulta ser la estrategia que los grupos consideran menos útil. Solamente un 10% de nuestros egresados confirma haber recurrido a ellas, concediéndoles un escaso valor como estrategia eficaz para la búsqueda de empleo.

Finalmente, montar un negocio propio es señalado como el medio menos efectivo para la consecución de un trabajo. De hecho, apenas llega a ser mencionado en la muestra, que lo considera inútil casi por completo

(solamente un 1% dice haber empleado esta alternativa como acceso al mundo laboral). Por lo visto, la creencia generalizada entre los graduados respecto a la posibilidad de emprender nuevas iniciativas laborales estableciendo su propia empresa, no les resulta una elección atractiva.

Más allá de los procedimientos formales basados en el envío de curriculum, el concurso a ofertas de empleo o la realización de prácticas, se valora el contactar con conocidos (familiares, amigos, compañeros) que puedan facilitar el acceso al empleo (García-Montalvo, 2007). En ocasiones, la posibilidad de empleo se presenta a través de la invitación que directamente se realiza al sujeto para ocupar un puesto de trabajo. De esta forma, los sujetos contactados se localizan a través de redes informales basadas en el conocimiento personal del candidato por parte de alguien que pertenece a la organización o tiene influencia en ella (aunque con posterioridad se solicite la presentación de un currículum para valorar su adecuación al puesto). Diferentes encuestas sobre la inserción laboral de los jóvenes españoles han llevado a destacar el recurso a amigos y familiares como principal vía para acceder a un empleo. Así ocurre en los estudios “Capital Humano. Observatorio de la Inserción laboral de los jóvenes: 1996-2002” y “Los jóvenes y el mercado de trabajo en la España urbana: resultados del Observatorio de Inserción Laboral 2005”, realizados por el Observatorio de Inserción Laboral ubicado en el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas. Esta estrategia aparece, en tales estudios, como la más utilizada y eficaz de cuantas se emplearon para acceder al primer empleo o para conseguir el empleo que los jóvenes poseían en el momento de ser encuestados. En estudios realizados específicamente sobre jóvenes universitarios, se ha constatado que en este colectivo el recurso a familiares y amigos es también la principal estrategia para el acceso al

empleo en España. Eso ocurre, por ejemplo, en el proyecto CHEERS, realizado sobre egresados en el curso 1994-1995 que fueron encuestados cuatro años después de su graduación. Pero, además, en nuestro país el porcentaje de sujetos que la consideraban principal vía para la búsqueda de trabajo duplicaba a la media registrada en los países europeos que participaron en aquel estudio. Esta situación viene a señalar el carácter personalista del tejido empresarial y laboral en España, y supone una cierta continuidad entre la vida social y laboral (cuanta más gente se conoce, con más posibilidades de lograr una inserción laboral se cuenta).

No obstante, la utilización de contactos personales como estrategia eficaz a la hora de insertarse laboralmente podría ser contemplada desde dos perspectivas diferentes: Por un lado, conocer a personas que trabajan en empresas (porque se trate de amigos o familiares), o bien que éstos conozcan a terceras personas que forman parte de las organizaciones laborales, genera una red de contactos que permite acceder con facilidad al conocimiento de la oferta: “saber que buscan a alguien”. Esto favorece una información privilegiada que abre las posibilidades de acceso al empleo, al permitir que se presente la candidatura a la oferta en el momento oportuno. Los contactos personales actúan, en este caso, como catalizadores del proceso de búsqueda de empleo, permitiendo eludir algunas etapas que son habituales, como la búsqueda de información sobre ofertas de empleo, e incluso se puede llegar a evitar todo el proceso de selección hasta el momento de la entrevista personal. Gracias a los conocidos, los filtros que las empresas utilizan antes de proceder a la entrevista pueden ser evitados. Por otro lado, el recurso a los contactos personales puede ser valorado como una forma de favorecer injustamente a determinadas personas (“enchufismo”). En este caso, las relaciones personales no sólo agilizan el

proceso de selección posibilitando el acceso directo a la entrevista personal, sino que además intervienen directamente en el momento de la concesión del puesto de trabajo.

La percepción común que el egresado muestra en relación al *acceso laboral a partir de los estudios universitarios* es, cuanto menos, preocupante. Y es que, a pesar de que el 36% de nuestra muestra afirma haber podido acceder al mercado de trabajo tras finalizar su carrera, lo ha hecho accediendo a contratos desmesuradamente precarios. Esta devaluación del título universitario viene dada principalmente por la masificación que la universidad lleva viviendo desde hace unos años y que implica una pérdida real de su valor distintivo. Así, tener una titulación no significa poseer la llave que abre la puerta de acceso al mercado laboral definitivo, ni tan siquiera a un puesto de trabajo temporal; la condición de ser licenciado ha pasado de ser excepción a ser norma. Por otra parte, casi el 28% de los encuestados dice no encontrar ofertas de trabajo relacionadas con su profesión; mientras que un 24% sostiene que para acceder a una buena posición laboral, los estudios universitarios resultan insuficientes. Y solo un 11% de la muestra parece apreciar cierta demanda de empleo en su profesión. En términos generales podría decirse que los resultados obtenidos parecen ser consecuentes con la recesión económica en la que, actualmente, se encuentra inmerso nuestro país, y que se traduce en menos trabajo para los jóvenes y peor remunerado, lo que es un claro indicador de la profundidad de la crisis vigente.

El grado en que los egresados dicen utilizar los conocimientos y habilidades adquiridos durante sus estudios universitarios, aparece como una tendencia positiva creciente. La proporción de encuestados que dice trabajar aplicando entre bastante y mucho los conocimientos adquiridos en la

carrera (aproximadamente el 70%) resulta ser un dato de peso, ya que refleja el aprovechamiento que el egresado hace de su bagaje competencial.

Por esta razón, las instituciones educativas universitarias deben seguir implementando estas acciones de formación, mediante el uso de herramientas y recursos encaminados a la obtención de habilidades no solo de carácter técnico-profesional, sino también genéricas o transversales (dentro de las cuales englobaríamos las competencias participativas, personales, relacionales, interpersonales o socio-emocionales, etc.).

Este hecho parece ir en línea con los trabajos de Cherniss (2000), Fernández (2005), Hué (2003), Pérez y Rivera (2009) o Valls (2007) –entre otros– los cuales, tratando de constatar la incidencia positiva del desarrollo de este tipo de competencias en numerosas circunstancias de la vida, obtienen que, en términos generales, el interés demostrado por las competencias sociales, emocionales y personales en la dimensión laboral alcanza resultados –profesionalmente hablando– altamente positivos.

Una vez interpretados los resultados de los descriptivos a nivel global, analizaremos los obtenidos a partir de la aplicación de las diferentes pruebas estadísticas, de acuerdo a cada uno de los objetivos planteados al inicio del trabajo.

La existencia de correlaciones significativas entre las distintas variables referidas a inteligencia emocional, pone de manifiesto que todas estas variables tienen bastante en común con un constructo relativo a los aspectos emocionales. Esto está en línea con el hecho de que ambas medidas, la prueba TMMS- 24 y el EQi de Bar-On, proceden de un mismo modelo de evaluación de la inteligencia emocional.



Al examinar la relación existente entre los factores intelectuales, personales y socio-emocionales con la inserción laboral comprobamos que, en términos generales, aparecen bajos coeficientes de correlación, lo cual no significa que no pueda llegar a existir relación alguna entre las variables, sino que simplemente no existe relación lineal entre ellas. Su interpretación, por tanto, sería que en la población de la que proviene la muestra analizada existe una baja o escasa correlación lineal entre la inserción laboral y la inteligencia emocional, la personalidad y el cociente intelectual; ya que únicamente identificamos el rendimiento y el logro profesional como variables que muestran una elevada correlación directa con la posibilidad de acceso al mercado laboral.

De igual forma, al correlacionar el conjunto de variables mencionadas pero esta vez con la satisfacción o logro profesional general, encontramos expresiones que pueden tener valores muy cercanos a cero, lo que implica que el coeficiente de correlación muestral no proporciona información adecuada sobre la existencia de una relación no lineal entre dichas variables. Es decir, globalmente, los resultados de la correlación lineal permiten constatar que: existe una baja relación entre el logro profesional general y la inteligencia emocional, ya que solamente parecen alcanzarse niveles significativos con el factor humor general (componente del EQi de Bar-On); también se halla una baja relación lineal entre el logro profesional general y el cociente intelectual, así como con el rendimiento; mientras que al relacionar el logro profesional con la personalidad encontramos correlaciones significativas negativas con el factor neuroticismo y positivas con la variable responsabilidad; por último, aparece una alta correlación lineal entre la inserción laboral y el logro profesional general. Este último indicador, por tanto, sugiere que cuanto más acceso al mundo laboral hay -

por parte de nuestra muestra-, mayor logro o satisfacción profesional se alcanza.

Más concretamente diremos que la tendencia de nuestros egresados a prestar atención a las emociones, informa de una mayor habilidad para abrirse a nuevas experiencias (apertura) y una mayor capacidad de reflejar tendencias interpersonales (amabilidad). El distinguir más fácilmente sus emociones (alta claridad emocional), así como la mayor capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta regulación emocional) parecen relacionarse con la dificultad para enfrentarse a situaciones de estrés (alto índice de neuroticismo), con la capacidad de ser original e imaginativo (apertura), y con ser un individuo altruista o solidario (amabilidad).

De igual modo, a través del cuestionario de Bar-On, hemos podido observar que la inteligencia emocional se ha relacionado con cada uno de los cinco rasgos de personalidad analizados en el NEO. Y es que como Martínez-Pons (1997), Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) o Mayer, Salover y Caruso (2004) ya encontraran con anterioridad, se han hallado relaciones positivas entre la inteligencia emocional y ciertas variables de personalidad como la extraversión, la amabilidad, la responsabilidad y la apertura a la experiencia; mientras que estas relaciones han seguido manteniéndose en sentido negativo con el neuroticismo. Según nuestros resultados, los universitarios con alto nivel de inteligencia emocional tienden a ser personas extrovertidas, que mantienen la motivación propia y la del grupo a pesar de las dificultades, son flexibles en sus posturas, tienen en cuenta la opinión de otros y se adaptan mejor a situaciones novedosas -ya que son capaces de hacer un uso adecuado de sus recursos emocionales- (Bermúdez et al., 2003; Goleman, 1995; Johnson e Indvik, 1999);

características contrapuestas al desajuste y la inestabilidad emocional que el alto índice de neuroticismo manifiesta.

La aparición de bajas correlaciones, ninguna de ellas significativa, entre el cociente intelectual que define la inteligencia psicométrica tradicional y los diferentes aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el estudio, indica la independencia de ambos tipos de inteligencia, en línea con los resultados de otras investigaciones (Boyatzis, 1995, 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Pérez y Castejón, 2006; Van der Zee, Thijs, y Schakel, 2002). Estos últimos autores encuentran un patrón de relaciones muy similar al que aparece en nuestro trabajo, con relaciones prácticamente nulas y negativas en algunos casos.

Contrariamente a lo esperado, no se produce ninguna relación significativa entre las variables relativas al rendimiento académico y la inteligencia psicométrica tradicional, definida por el CI. Este resultado podría venir explicado por el hecho de que se trata de estudiantes universitarios; nivel educativo en el que dejan de aparecer en muchas ocasiones correlaciones entre inteligencia y rendimiento debido, muy posiblemente, a la restricción del rango que se produce en muestras seleccionadas de este tipo. Podría ocurrir por tanto, que más allá de un cierto nivel intelectual, sean otros factores de tipo personal los que mantengan alguna relación, al menos, con el logro académico.

Por su parte, el valor moderado aunque estadísticamente significativo de la correlación entre varias de las variables relativas a la inteligencia emocional del EQi (primordialmente la inteligencia inter e intrapersonal) y el rendimiento académico, pone de manifiesto que los aspectos emocionales guardan cierta relación con el logro académico en línea con los trabajos de

Schutte et al., (1998), Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004), Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y Drago (2005). Esta relación se mantiene incluso cuando se controla el efecto del cociente intelectual, como en el caso de Van der Zee et al, (2002) y Vela (2004). Sin embargo, los resultados obtenidos por Newsome, Day y Catano (2000) en estudiantes universitarios canadienses, no avalan estas relaciones positivas entre inteligencia emocional (medida con autoinforme del EQ-i) y rendimiento académico, ya que ni la puntuación total del cuestionario ni sus subescalas fueron predictores de las notas al finalizar el curso.

Conclusiones diferentes se obtienen de la correlación entre rendimiento e inteligencia emocional, medida a través del TMMS, donde no se encuentran relaciones significativas entre ambas variables. Resultados semejantes fueron obtenidos por Chico (1999), quien tampoco encontró relaciones significativas en estudiantes universitarios con escalas de autoinforme.

Mientras algunos estudios muestran relaciones positivas entre ambas variables (Parker et al., 2004; Reiff et al., 2001), otros hallan negativas (Martínez, 2010b; Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007). En esta línea Barchard (2003), quien utilizó solo las subescalas de atención y reparación del TMMS, halló que únicamente el factor atención se relacionó negativamente con el rendimiento académico. El que dentro de las investigaciones realizadas por el equipo de trabajo de Fernández-Berrocal (2004) el factor atención tenga validez convergente con la escala de depresión y rumiación, es un hecho que puede ayudar a explicar esta relación negativa con el rendimiento; mientras que los factores de claridad y reparación de la inteligencia emocional en la forma que se miden con el TMMS-24, no tienen una correlación significativa -ni positiva ni negativa- con el rendimiento académico general. Cabría preguntarse en estos casos

de relación negativa, por un lado, si las escalas de autoinforme de inteligencia emocional no están midiendo neuroticismo o hipersensibilidad emocional; y, por otro lado, si es posible que los estudiantes universitarios al responder a los ítems fueran conscientes de que su rol en el marco del EEES les exige más iniciativa y autonomía, percibiendo que el contenido de las escalas de inteligencia emocional estaba más próximo al relax y a la pasividad que a competencias emocionales efectivas (Martínez, 2010a).

Por tanto, en el presente estudio –como ya ha ocurrido en investigaciones previas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Hernández 2002, 2005 y 2006)–, se han encontrado resultados contradictorios en cuanto al manejo de la inteligencia emocional con mediciones de autoinforme; razón por la que nuestro trabajo se une a investigaciones que cuestionan altas relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

En relación a los resultados de inteligencia emocional, nuestro estudio presenta ciertas limitaciones que consideramos necesario tener en cuenta a la hora de interpretar los datos. Por ejemplo, el TMMS-24, al igual que otras medidas de autoinforme, es propenso a los problemas de deseabilidad social, es decir, a que los sujetos respondan con la finalidad social de dar una imagen distorsionada ya sea positiva o negativa. Además, pueden darse sesgos perceptivos y de memoria provocados por la evaluación subjetiva del propio sujeto sobre su capacidad para manejar las emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004, 2005). Es más, quizás las contradicciones halladas en numerosas investigaciones que vinculan la inteligencia emocional con el rendimiento académico, tengan su origen en la elección de un modelo de partida y en la metodología utilizada.

Y es que la mayor parte de trabajos llevados a cabo para determinar los factores del rendimiento académico de los estudiantes, se han caracterizado por el uso –por no decir el abuso– de las calificaciones medias del estudiante como medida del logro académico (Martínez, 2010c). Estas calificaciones pueden constituir, efectivamente, un indicador fácil de calcular, obtener y utilizar, pero en el marco del EEES deben sintetizar adecuadamente el resultado de los estudiantes a partir del uso de metodologías y sistemas de evaluación basados en el aprendizaje de competencias transversales y específicas, a partir del trabajo activo y autónomo del estudiante. Por ello, aunque inicialmente los autoinformes se utilizaron ampliamente, cada vez más se reconocen sus limitaciones técnicas y conceptuales en favor de las pruebas de competencia emocional. Tanto es así que la información que ofrecen los autoinformes ha comenzado a denominarse inteligencia emocional auto-percibida, dejando el término indicador de competencia emocional para la información que se obtiene mediante el uso de las pruebas de habilidades. Es más, los investigadores Fernández-Berrocal y Extremera (2004) –máximos exponentes entre los estudiosos de la inteligencia emocional en nuestro país–, sugirieron que en el futuro los trabajos llevados a cabo con las escalas de autoinforme deberían tener en cuenta aspectos como la discriminación de emociones, la contextualización del instrumento (al ámbito universitario y en el marco del EEES), la inclusión de la dimensión “facilitación emocional del pensamiento” (presente en el modelo de Mayer y Salovey pero ausente en la escala TMMS-24) y la separación entre el ámbito intra-personal y el inter-personal.

Por último, es posible también que la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico no sea directa, sino que aquella sea una variable

mediadora entre otras variables que sí influyen decididamente sobre el logro y el propio rendimiento: auto-concepto, actitudes, valores, motivación. Sería interesante, así, analizar la relación entre la inteligencia emocional y estas variables con contenido afectivo.

Al relacionar la inteligencia emocional con el logro profesional, observamos correlaciones directas altamente significativas entre la posibilidad de promoción laboral y la regulación emocional, así como de esta última con los nuevos retos. Este alto índice de correlación positiva se mantuvo al relacionar, por un lado, la subescala de humor general con la probabilidad de promocionar en el puesto de trabajo y, por otro lado, con el logro profesional general.

Respecto a la correlación entre personalidad y rendimiento, el rasgo responsabilidad aparece como la subescala del modelo de los cinco grandes factores que se relaciona más positiva y significativamente con el rendimiento. Estos resultados se muestran en línea con los aportados por numerosas investigaciones como la de Barbaranelli et al. (2003), Busato et al. (1999), Costa y McCrae (1999), McIllroy y Bunting (2002) o Raad y Schouwenburg (1996), donde el rasgo disposicional más consistentemente asociado con el rendimiento académico es el de responsabilidad. Por su parte, Álvarez Rojo et al. (1999) o Chamorro-Premuzic y Furnham (2003), consideran que el perfil del alumno con éxito en la universidad es aquel que muestra -entre otras características- una elevada dedicación, responsabilidad y adaptabilidad. Otra contribución interesante es la realizada por Blickle (1996) o Farsides y Woodfield (2002) quienes, tras realizar un estudio longitudinal, evaluaron una muestra de estudiantes universitarios de diferentes carreras encontrando una asociación positiva entre el rasgo “apertura a la experiencia” y el desempeño escolar

(observación que se mantiene en nuestro estudio, pero sin llegar a niveles de significación). Mientras que autores como Allik y Realo (1997) sostienen que la personalidad no está directamente asociada al rendimiento académico, sino a una adecuada adaptación al entorno educativo.

Sin embargo, este no es un tema fácil de esclarecer, puesto que es probable que las características concretas de personalidad generadoras del éxito académico estén en función del sujeto estudiado, los métodos de enseñanza utilizados, la edad de quién aprende, etc. (Martin, 1994). No obstante, a pesar de estas complicaciones, han surgido generalizaciones razonablemente robustas de la investigación, en las que los logros académicos se han correlacionado con las puntuaciones en personalidad.

Con respecto a la correlación personalidad-logro profesional, ya mencionada anteriormente por autores como Malouff, Thorsteinsson y Schutte (2006), nuestro estudio muestra una relación significativa directa entre el logro profesional general y la variable responsabilidad, mientras que la relación pasa a ser negativa con el factor neuroticismo. En esta misma línea, estudios como el de Furnhan et al. (2002) o los meta análisis que se van agregando de diversas muestras en diferentes países sugieren claramente, según Salgado (1997), que la responsabilidad es probablemente el mejor rasgo predictor del NEO-FFI para la satisfacción en el empleo. De manera similar, la dimensión responsabilidad se ha relacionado con satisfacción laboral debido a la tendencia a implicarse y comprometerse con su ocupación, lo que les permite tener mayor probabilidad de éxito y logro o satisfacción laboral (DeNeve y Cooper, 1998; Organ y Lingl, 1995). Mientras que los resultados de Morán (2004), además de mencionar el factor responsabilidad como variable predictora de la satisfacción laboral, añade los rasgos de extraversión y neuroticismo.



Si profundizamos un poco más y analizamos las relaciones de los cinco grandes con cada uno de los componentes que, en nuestra investigación, integran el logro profesional general, aparecen las siguientes analogías: el neuroticismo se relaciona de forma significativa negativa con la importancia otorgada a lograr ingresos elevados en el trabajo, la posibilidad de promoción y los nuevos retos; la extroversión mantiene relación significativa y positiva con la posibilidad de promoción; la amabilidad correlaciona con la importancia de sentirse útil para la sociedad dentro de la ocupación laboral; y una alta responsabilidad parece ir asociada con ingresos elevados, estabilidad económica, posibilidad de promoción y autonomía en el trabajo.

De esta forma, y de acuerdo con Nicholson et al. (2005), nuestros resultados denotan que altos índices de extraversión motiva a que las personas enérgicas y con buenas relaciones interpersonales – características propias de dicho factor– corran riesgos que les entrañen posibilidad de promocionar laboralmente. Mientras que altas puntuaciones en neuroticismo los inhibe, es decir, promueve que los individuos propensos al sufrimiento psicológico contengan sus iniciativas; de tal forma que se vería justificada la correlación negativa obtenida con la importancia otorgada a la posibilidad de afrontar nuevos retos en el trabajo, de promocionar profesionalmente y mantener unos ingresos elevados.

Otros estudios hallaron que la agradabilidad y responsabilidad predicen el juicio en la toma de decisiones y la propensión a correr riesgos en contextos profesionales (Gullone y Moore, 2000; Markey et al., 2006), probablemente debido a la confianza que tienen estas personas en sí mismas y la sensibilidad que desarrollan para observar la información que provee el ambiente (Mc Elroy y Down, 2007). Asimismo, Elliot y Thrash

(2002) encontraron que ciertos rasgos de personalidad como la extraversión unida a una emocionalidad positiva se asocian con el logro de metas -característica fundamental de los líderes profesionales-.

Por lo que se refiere a la correlación entre la inserción laboral y el cociente intelectual (CI), así como entre éste último y el logro profesional, no aparecen relaciones estadísticamente significativas; únicamente al relacionar la inteligencia académica con la importancia atribuida al sentirse útil socialmente en una ocupación laboral, se obtiene un índice de correlación negativo. Parece demostrarse que la inteligencia académica o CI no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Así lo afirman Fernández-Berrocal y Extremera (2002) diciendo que “los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito no son necesariamente los más inteligentes de su promoción... Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia...” Esta visión es compartida, entre otros, por Martineaud (1999) quien apoya la perspectiva de que el cociente de inteligencia utilizado habitualmente para medir el potencial de éxito en los estudios y en la vida profesional y laboral, se ha convertido en una herramienta obsoleta.

Contrariamente a lo esperado y en consonancia con algunos resultados obtenidos por Pérez y Castejón (2006), no se produce ninguna relación significativa entre el rendimiento académico y la inteligencia psicométrica tradicional definida por el CI. Este resultado podría explicarse por el hecho de tratarse de estudiantes universitarios, nivel educativo en el que dejan de aparecer en muchas ocasiones correlaciones entre inteligencia y rendimiento, debido muy posiblemente a la restricción del rango que se

produce en muestras seleccionadas de este tipo. Podría ocurrir, por tanto, que más allá de un cierto nivel intelectual, sean otros factores de tipo personal los que mantengan alguna relación, al menos, con el logro académico.

Por otra parte, resulta interesante destacar la correlación obtenida entre el rendimiento y la inserción laboral, de manera que trabajar se relaciona positivamente con el promedio de calificaciones en la universidad. Estos resultados también fueron obtenidos por Canabal (1998), quien incluso llega a afirmar que quizá los estudiantes con mejores calificaciones finales son aquellos que aceptaron trabajar durante sus estudios universitarios. Sin embargo, que sean los agentes sociales los encargados de implementar las actuaciones y medidas necesarias de cara a la mejora del nivel de inserción, es un planteamiento rechazado por algunos analistas educativos que, como señala García-Montalvo (2005), consideran que la evaluación de la Educación Superior debería ser independiente de los resultados laborales de los egresados, estimando que los objetivos de la universidad deben focalizarse en el aumento del nivel formativo de la población y el fomento de determinados valores. Sin embargo, como reflexiona el citado autor, la autonomía universitaria no debe aislar las aulas de la realidad social en la cual se insertan. De hecho, resulta determinante que las universidades sepan conjugar el respeto por el rigor científico y técnico con la cooperación con otros organismos y entidades ya que, lejos de ser sistemas cerrados, Universidad y Empresa son sistemas abiertos con un ingente flujo de recursos e ideas.

Precisamente uno de los temas más controvertidos en la relación academia-mercado profesional, tiene que ver con la influencia de las calificaciones académicas en el acceso al mercado de trabajo cualificado de

los graduados, el desarrollo de su carrera laboral y la calidad de su actuación en el ejercicio profesional (Villar et al., 2010). El valor de las notas es cuestionado a menudo como indicador de la competencia profesional en el mercado de trabajo, especialmente en comparación con el valor creciente que se está concediendo a otras cualidades y competencias de carácter social, emocional o motivacional. Este debate, a menudo informal y poco informado contrasta, sin embargo, con la escasa atención que ha recibido el tema por parte de los investigadores especializados en las relaciones universidad-empleo y empleabilidad de los graduados, especialmente en nuestro contexto. Algunos estudios empíricos realizados en China ponen de relieve que los graduados con mejores notas presentan una mayor probabilidad de trabajar en firmas extranjeras con mayores remuneraciones (Li y Zhang, 2010). En Italia, los resultados de Castagnetti y Rosti (2009) indican que los mejores estudiantes prefieren el empleo asalariado mientras aquellos con peores calificaciones optan por el autoempleo. Sin embargo, otros estudios que han analizado dicha relación no han observado diferencias entre alto y bajo rendimiento académico en relación con la decisión de autoemplearse (Dolton y Makepeace, 1990; Van der Sluis et al., 2003).

Ante la falta de relación entre el rendimiento y el logro profesional general, cabe mencionar la significación de la correlación rendimiento-satisfacción personal, de manera que los sujetos que dicen alcanzar mayores calificaciones finales en su carrera universitaria tienden a otorgar mayor importancia a sentirse mejor consigo mismos en sus lugares de trabajo, es decir, a lograr mayor satisfacción personal. Este resultado fue sugerido por Pike y Simpson (1996) quienes, a través de un modelo estructural,

encontraron que el rendimiento académico y la satisfacción en la universidad estaban positivamente relacionados.

Finalmente, se confirma una relación directa y estadísticamente significativa de la inserción laboral con el logro profesional general; de igual forma, esta correlación se mantiene –pero ya a un nivel de significatividad inferior– entre aquella y cada uno de los factores que componen el logro profesional general, exceptuando la importancia atribuida al tiempo en familia, el tiempo de ocio y la autonomía –variables todas ellas que no llegan a niveles significativos de correlación con la inserción laboral–. Siguiendo esta línea de estudio, se halla el trabajo de Tejedor et al. (1999) quienes, en una investigación con universitarios, encuentran una leve correlación entre satisfacción profesional y situación laboral. No obstante, cabe resaltar la alta correlación hallada entre la facilidad para combinar trabajo y familia, así como el tiempo para el ocio; resultados obtenidos previamente en estudios como el de Conchado et al. (2012). Y es que, en la mayoría de casos, las condiciones de trabajo del egresado todavía no se han estabilizado y tampoco su situación personal; por esta razón, se hace comprensible que –entre otras variables– sean la estabilidad laboral, el ocio y la familia las que aprecien en mayor medida.

Sin embargo, en este sentido, los análisis de regresión, como ya hemos comentado en el apartado anterior, han mostrado resultados contundentes en relación al nivel de explicación y/o predicción que el conjunto de variables independientes tiene sobre cada una de las variables criterio utilizadas. No obstante, hemos preferido no generalizar la discusión de dichos resultados y centrar nuestro análisis de acuerdo a las dos líneas de estudio abarcadas.

Al analizar los datos obtenidos en la regresión logística binaria tomando como variable dependiente la inserción laboral observamos que, en contra de lo esperado, ninguna de las variables incorporadas en el análisis a excepción del rendimiento (evidenciado por la nota final de los estudios universitarios), obtiene significación en la explicación y/o predicción de acceso del egresado al mundo profesional. Este resultado es, quizá, más llamativo porque no aparece ninguna de las competencias socio-emocionales, que se esperaba fuesen las que mayor poder predictivo tuviesen tras el rendimiento. Posiblemente la consideración de periodos más largos de transición del estudiante universitario al mundo laboral podría modificar este resultado, ya que las competencias sociales, emocionales y personales que determinan la inserción laboral al inicio de la carrera profesional no son necesariamente las mismas que explican los resultados a medio y largo plazo (Villa et al., 2010). Y es que alcanzar situaciones exitosas en cuanto a rendimiento académico, según estudios como el de Vélez y Roa (2005), facilita el paso a la vida profesional; mientras que si comparamos estos resultados con los trabajos de Riveira y Mataix (2005), los alumnos difieren situando en las últimas posiciones de su valoración el expediente académico.

En cuanto a los resultados obtenidos en términos explicativos y/o predictivos cuando el logro profesional actúa como variable dependiente cabe señalar que, cuando se consideran conjuntamente todas las variables predictoras incluidas en el trabajo, ningún bloque (competencias socio-emocionales, personalidad, cociente intelectual y rendimiento) llega a ejercer una influencia significativa en la explicación del logro o la satisfacción profesional general a través de cada uno de los factores que los integran. Únicamente la variable responsabilidad (subcomponente de la

personalidad) parece alcanzar cierta capacidad predictiva, ya que el porcentaje de varianza explicada es mínimo aunque significativo. Estos resultados se sitúan en la línea de los aportados por Furnhan et al. (2002) o los meta análisis que Salgado (1997) recoge de diversas muestras en diferentes países, donde la responsabilidad aparece como el mejor rasgo predictor del NEO-FFI para la satisfacción en el empleo. Investigaciones como las de DeNeve y Cooper (1998) u Organ y Lingl (1995), atribuyen la capacidad predictiva del factor responsabilidad a la tendencia con la que estos sujetos se implican y comprometen con su ocupación laboral lo que, de alguna forma, explica una mayor probabilidad de éxito o logro profesional. El estudio de Morán (2004), va más allá y, además de mencionar el factor responsabilidad como variable predictora de la satisfacción laboral, añade los rasgos de extraversión y neuroticismo; resultado éste no compartido por los resultados de nuestra investigación.

En resumen, tras el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas predictivas tanto para la inserción laboral como para el logro profesional, podemos decir que el objetivo general o la hipótesis general de partida no ha llegado a cumplirse en su totalidad ya que, según nuestros resultados, no es posible establecer la contribución relativa de los factores de tipo intelectual general, de personalidad y de los aspectos vinculados a competencias socio-emocionales, junto con los conocimientos técnicos (rendimiento académico), a la predicción/explicación del logro profesional y la inserción laboral. No obstante, sigue pareciendo apropiada la incorporación de ciertas competencias genéricas y transversales en los programas educativos universitarios, con el objetivo de que el estudiante universitario se forme de acuerdo a un perfil de habilidades y/o competencias socio-emocionales asociado al campo profesional elegido.

Y es que, aunque en el análisis de regresión el objetivo directo no es alcanzar un valor elevado de  $R^2$  -ya que perfectamente podemos encontrarnos ante coeficientes de regresión no estadísticamente significativos o que muestren signos contrarios a los esperados inicialmente-, sí deben obtenerse estimadores precisos de los verdaderos coeficientes de regresión poblacional. En base a dicha reflexión, y de acuerdo con autores como Gujarati (1999), Pindyck y Rubinfeld (2001) o Martínez (2005), el investigador debe preocuparse por la relevancia lógica o teórica que las variables explicativas tienen para la variable endógena, así como por su significación estadística. De esta forma, no obtener durante el proceso un valor de  $R^2$  elevado, aunque no es evidencia a favor del modelo, tampoco significa que éste sea necesariamente malo. De hecho, la propia estructura de los datos -desconocida *a priori*-, y unos grados de libertad del modelo inadecuados (como por ejemplo una cantidad reducida de observaciones, o un número elevado de variables exógenas) serían situaciones suficientes que permitirían poner de manifiesto las deficiencias y/o limitaciones mostradas por  $R^2$  en cuanto a medida de la bondad del ajuste.

Esta valoración hace que, a pesar de las deficiencias que el modelo expuesto presenta, no deba ser rechazado en su totalidad. Sin embargo, somos conscientes de que el modelo de regresión presentado está sujeto a posibles mejoras que permitan la introducción de más de una variable explicativa y que, de esta forma, los coeficientes de regresión puedan verse aumentados. Tratar de buscar nuevas variables que otorguen más cuerpo al modelo (como podría ser la incorporación del género o el campo de estudio) se plantea como posible análisis futuro, ya que quizás tanto la inserción laboral como el logro profesional dependan de factores no



incluidos en el estudio y, en parte, desligados a las competencias de carácter socio-emocional. Asimismo, futuras investigaciones podrían emplear las mismas perspectivas con distintas muestras o enfoques, utilizando diferentes metodologías, y en base a diseños estadísticos apropiados para los datos, por ejemplo el trabajo con ecuaciones estructurales o variables instrumentales.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



## 2.5. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, extraemos una serie de conclusiones que pretenden recoger los aspectos más interesantes que pueden ser de utilidad tanto para la comunidad científica como para la práctica docente, así como para el propio diseño de los currículos universitarios. Como en toda investigación, estas conclusiones son revisables y se ajustan a las características concretas de nuestra muestra, de modo que no pretenden ser completamente generalizables a todos los contextos y ámbitos educativos superiores.

Así, las principales conclusiones que podemos extraer son las siguientes:

El conjunto de variables de carácter socio-emocional, personal e intelectual consideradas en el trabajo no explican, en gran medida, la inserción laboral y el logro profesional del egresado universitario perteneciente a diversas ramas científico-profesionales impartidas desde la Universidad de Alicante. Así, el rendimiento es la única variable contemplada en la predicción de la inserción laboral que alcanza a explicar el 1.9% de la variabilidad total; mientras que la responsabilidad lo hace con un escaso 1.4% para el logro profesional. Estos porcentajes no revelan altos índices de importancia explicativa -en nuestro modelo de estudio- y, por consiguiente, podría aparecer la necesidad de cuestionarse el seguir trabajándolos más profundamente en los contextos universitarios.

No obstante, es sabido que en los currículos de estudios superiores y en las funciones habituales de los profesores universitarios, generalmente, no se ha contemplado la atención, el desarrollo y la intervención del tipo de

características y/o competencias psicológicas analizadas en el presente estudio; pues siempre se ha tomado más en consideración la independencia de los resultados académicos finales (evidenciados en nuestro estudio por la variable rendimiento) y el desarrollo de las capacidades propias de cada área. Es por ello que, todavía hoy día, el fruto de investigaciones como la presente, arrojan resultados cuanto menos sugerentes.

Y es que, debido a la reciente implantación del Espacio Europeo de Educación Superior –y lo que ello comporta en cuanto al desarrollo y la formación de competencias transversales y genéricas se refiere–, no podemos concluir aludiendo a su escasa influencia en el graduado a la hora de acceder como egresado al mundo laboral; ya que nuestro análisis no refleja sino la situación por la que nuestras universidades han regido sus currículos hasta hace un par de años.

Es por esta razón por la que debemos ser optimistas y pensar que, aunque hasta la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, en cierto modo, la educación formal ha predicho y justificado el éxito académico de los alumnos en función de su inteligencia o de sus capacidades, habilidades y destrezas en los contenidos instrumentales del currículo; con la llegada de Bolonia y la puesta en funcionamiento de sus propuestas, se están produciendo cambios significativos en las políticas y actuaciones de los sistemas universitarios europeos y las instituciones de educación superior, que comportan una reestructuración de los currículos de las titulaciones en torno al concepto de competencia. Una transformación progresiva de las estrategias y metodologías docentes que conlleva la incorporación de habilidades, actitudes y disposiciones individuales como objetivos formativos. La finalidad declarada de estos cambios es aumentar la cualificación, la competencia profesional y la empleabilidad de los

graduados, así como su capacidad de adaptación a entornos socio-laborales complejos y cambiantes (Rothwell et al., 2008; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Sin embargo, a pesar de la muy considerable inversión en tiempo, esfuerzo y dinero en la transformación del modelo universitario, apenas disponemos de investigaciones que evalúen en qué medida se han adaptado las universidades a las nuevas demandas educativas, y si se ha producido alguna mejora en la formación en competencias.

Las características que, a raíz de los resultados obtenidos en esta investigación, parecen definir a los profesionales más demandados en el nuevo mercado laboral no son los títulos universitarios, la pericia técnica, ni un alto cociente intelectual, sino una serie de competencias emocionales que configuran la inteligencia emocional (como la confianza en sí mismo, el autocontrol, la iniciativa, la motivación de logro o la responsabilidad). Sin embargo, todavía hoy día, su influencia no resulta ser lo suficientemente importante para predecir una exitosa inserción laboral; ya que el “enchufismo” sigue considerándose la herramienta más poderosa a la hora de acceder al mercado de trabajo, inclusive cuando el egresado posee una titulación universitaria.

Por lo tanto, este estudio pone de relieve la necesidad de seguir avanzando en el diálogo entre empresa y universidad, para poder llevar a la práctica la conjunción entre formación en conocimientos y desarrollo en habilidades, destrezas y/o competencias, que son la base del Espacio Europeo de Educación Superior, y mejorar también de ese modo la empleabilidad de los estudiantes.

Por último, si bien en cualquier investigación los autores pretenden realizar su estudio con el mayor rigor científico posible, con el fin de otorgar a sus resultados una adecuada validez y fiabilidad, consideramos honesto recoger algunas *limitaciones* que, a nuestro juicio y debidas al propio diseño o a dificultades surgidas en el desarrollo de la presente investigación, hayan podido afectar a la rigurosidad científica que un trabajo de estas características merece.

En primer lugar, la investigación se basa en un estudio de corte transversal en el cual se aplica una sola herramienta de investigación, el cuestionario. No se dispone de otras fuentes de información complementarias que maticen los resultados obtenidos, como podrían ser las entrevistas personales. Por otro lado, los cuestionarios empleados solicitan al encuestado auto-evaluar subjetivamente sus competencias genéricas (tanto de carácter socio-emocional, como personal e intelectual), así como la importancia que de éstas tienen en su actual puesto de trabajo. No obstante, ambas limitaciones no parecen excesivas dado que el objetivo del estudio es el análisis de competencias socio-emocionales que, en gran medida, son intrínsecamente de carácter subjetivo. En cualquier caso, a nivel metodológico, se ha de tener siempre presente que los resultados proceden exclusivamente de auto-valoraciones de los encuestados obtenidas en dos momentos en el tiempo (uno inicial para medir el nivel de competencias socio-emocionales, personales y cociente intelectual; y otro posterior para evaluar el grado de inserción laboral). Este hecho podría afectar de manera especial a las valoraciones sobre el nivel de la formación recibida en la universidad –por cuanto se realiza al cabo de tres años–, y junto a las valoraciones de su utilidad para el acceso laboral (Pace, 2010;

Spector, 2006); no es descartable un cierto sesgo en las valoraciones de los sujetos condicionado por su situación laboral actual.

En segundo lugar, existe un índice de mortalidad experimental bastante elevado debido, fundamentalmente, a cuatro aspectos relacionados todos ellos con el seguimiento a egresados: 1) Primeramente, por la dificultad surgida a la hora de localizar a los egresados, ya que éstos no creen en la utilidad de seguir en contacto con la universidad y, al existir mucha movilidad, mantener un directorio actualizado se convierte en un verdadero reto. 2) En segundo lugar, porque existen serios prejuicios para proporcionar información debido a la fuerte desconfianza que los participantes tienen en el uso que pueda darse a los datos facilitados –causado principalmente por la poca tradición que tiene este tipo de estudios–; además, los estudiantes no están dispuestos a proporcionar información porque no ven un beneficio directo e inmediato, idea asociada en su mayoría a la falta de retroalimentación. 3) En tercer lugar, porque el tiempo que se requiere para rellenar formularios hace que algunos sean cumplimentados de manera incorrecta, lo que conlleva la inmediata eliminación del sujeto –ya fueran pruebas realizadas tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación–. 4) Y, finalmente y asociada a esta última circunstancia, porque tras constatar un elevado índice de “no respuesta”, se excluyó de la muestra final a los participantes que no habían cumplimentado el cuestionario en su totalidad.

En tercer lugar, también hemos observado que quizá, con el ánimo de reducir lo máximo posible el número de variables de cara a los análisis estadísticos, la no inclusión de factores vinculados al cuestionario sobre inserción laboral, haya contribuido negativamente a la rigurosidad de los resultados obtenidos. Sería también posible que la selección de las

competencias escogidas para el estudio tuviera alguna limitación porque se haya omitido algún ítem considerado como relevante para los encuestados. No obstante, pensamos que alguna deficiencia de este tipo en ocasiones es inevitable.

En cuarto lugar, nuestro análisis no contiene información sobre diferentes instituciones de educación superior, ya que los datos corresponden a una única promoción de graduados de una comunidad autónoma y no es posible determinar si los resultados son extrapolables a otras cohortes de titulados. Por lo tanto, sí se analiza a los recién egresados pero sólo a los pertenecientes a la Universidad de Alicante, lo que no permite la generalización de resultados. Por esta razón, una manera de tener una mayor perspectiva de la incorporación de los egresados universitarios sería repetir y comparar el mismo planteamiento de investigación realizado a otras instituciones de enseñanza universitaria.

En quinto lugar, sería conveniente conocer la evolución de los graduados más allá de los tres años considerados en el estudio. Aunque en el momento inicial de acceso al mercado laboral sólo se hayan encontrado relaciones de explicación y/o predicción de la inserción laboral con el rendimiento académico, así como del logro profesional con la responsabilidad, es posible que la consideración de periodos más largos de transición pueda modificar este resultado. Algunos autores han puesto de manifiesto que las habilidades y características personales que determinan la inserción laboral al inicio de la carrera profesional no son necesariamente las mismas que explican los resultados a medio y largo plazo. Mientras Muñoz y Fernández (2005) encuentran que la habilidad cognitiva está relacionada con el salario a medio plazo, Rode et al. (2008) llegan a la conclusión de que las competencias tienen un papel menos importante al inicio de la carrera



profesional de los graduados, cuando jugaría un papel más decisivo la personalidad. Por consiguiente, dado que estudios como el de Villar et al. (2010), analizan que el rendimiento académico podría ser considerado un indicador de habilidad (aunque también de personalidad), es posible que los efectos de un buen expediente se vean reflejados a lo largo de la carrera profesional. Evidentemente, sería deseable disponer de medidas de personalidad –dentro de esta segunda fase de estudio– como complemento a los datos sobre rendimiento y situación laboral que las encuestas de inserción todavía no incluyen.

Finalmente, también es preciso considerar que los datos analizados corresponden a la situación de la formación universitaria previa a las reformas derivadas de los acuerdos de Bolonia y que la situación formativa actual ha cambiado considerablemente en relación con la introducción de las competencias de capital humano en los currículos. Habrá que esperar a disponer de los datos relativos a las cohortes de Bolonia para poder realizar comparaciones acerca de la influencia que la introducción deliberada de las competencias de capital humano en la formación universitaria pueda ejercer sobre los resultados de inserción.

De cara a *futuras investigaciones*, sería interesante contrastar si las relaciones obtenidas en nuestro trabajo se mantienen o varían en función de ciertas características diferenciales de los sujetos que componen la muestra.

De igual forma, el planteamiento de estudios de tipo longitudinal que muestren la evolución de cómo las destrezas laborales se pueden ir modificando a lo largo de la vida –como sugieren Porfeli (2006) o Smola y Sutton (2002)–, podría enriquecer el futuro de la investigación en competencias profesionales. Sin embargo, en cuanto a la intervención, existe un posible inconveniente ligado al estudio de los valores o aptitudes laborales, ya que éstos sólo pasan a la práctica cuando se regula algún código de conducta en campos laborales concretos (Shardlow, 2001). En esta dirección sería interesante extrapolar estas capacidades laborales en forma de competencias socio–profesionales participativas (saber estar) y personales (saber ser) para, de esta forma, poder trabajarlas transversalmente en los diferentes itinerarios de la actual educación superior universitaria.

Con todo, los resultados del estudio y la escasez de investigaciones similares en este terreno en nuestro contexto, ponen de manifiesto la necesidad de investigar más decididamente: 1) las relaciones entre la formación universitaria y el empleo cualificado; 2) el impacto de la formación en competencias sobre los resultados de inserción y las carreras profesionales de los graduados; 3) la adecuación de los distintos perfiles competenciales al mercado de trabajo; 4) los objetivos, contenidos y métodos de la evaluación del rendimiento universitario y la explicación de las diferencias existentes entre universidades; 5) la influencia de las características personales, los entornos socio–laborales, el desarrollo y la

consolidación social de la propia disciplina, las políticas universitarias de orientación y de información al mercado de trabajo sobre los perfiles competenciales y sobre los resultados de inserción y desarrollo profesional; 6) el impacto de las reformas universitarias en la mejora de la enseñanza superior y los resultados de los titulados, entre otros temas.



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante



# 3. REFERENCIAS



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante





- Accenture (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Aguilar, M.I. (2002). *La inserción laboral de los jóvenes en España: un enfoque micro econométrico*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Agut, S. y Grau, R. (2001). Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias. *Proyecto Social: Revista de relaciones laborales*, 9, 13-20.
- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Albert, C. (2008). *La inserción laboral de los universitarios: un estudio piloto de los licenciados en Economía y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Alcalá*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares.
- Albert, C., Davia, M.A. y Toharia, L. (2003). The process of finding the first “good” job: the case of Spain. En M.J. San Segundo y R. Zorrilla (Eds.), *Actas de las XII Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación. Economía de la Educación* (pp. 251-261). Universidad Carlos III de Madrid.

- Albert, C., Juárez, J.P., Sánchez, R. y Toharia, L. (2000). La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. *Papeles de Economía Española*, 86, 43-57.
- Allen, J. y Deweert, E. (2007). What Do Educational Mismatches Tell Us About Skill Mismatches? A Cross-country Analysis. *European Journal of Education*, 42 (1), 59-73.
- Allen, J., Ramaekers, G. y Van der Velden, R. (2003). La medición de las competencias de los titulados superiores. En J. Vidal-García (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 31-54). Salamanca: Universidad de León. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Allik, J. y Realo, A. (1997). Intelligence, academic abilities and personality. *Personality and Individual Differences*, 23, 809-814.
- Alonso, P. (2006). Diferencias en la percepción de la satisfacción laboral en una muestra de personal de administración. *Boletín de Psicología*, 88, 46-63.
- Álvarez-Rojo, V., García, E., Flores, J., Romero, S. y Rodríguez, J. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*, 10(17), 23-42.
- Amelang, M. y Steinmayr, R. (2006). Is there a validity increment for tests of Emotional Intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*, 34, 459-468.



- Argüello, M., Blotta, M.A., Corengia, A. y Pita, M.B. (2004, octubre). *Universidad y mercado laboral: un estudio concreto para acercar ambas realidades*. Documento presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano de “La Universidad como objeto de investigación”. Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.
- Ariza, J.A. (2000). El perfil de competencias del hombre empleable. *Andalucía Económica*, 113, 100-1.
- Ariza, J.A. (2001). Competencias emocionales y mercado de trabajo: un enfoque empírico. Estudios financieros. *Revista de trabajo y seguridad social: Recursos humanos*, 220, 175-202.
- Arnold, J., Robertson, I. y Cooper, C. (1991). *Work psychology understanding human behavior in the work place*. Pitman Publishing
- Arthur, M.B., Khapova, S.N. y Wilderom, C.P.M. (2005). Career success in a boundaryless career worldy. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 177-202.
- Artunduaga, M. (2008). *Variables que influyen en el rendimiento académico en la universidad*. Editado por el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Aubret, J. y Gilbert, P. (2003). *L'évaluation des compétences*. Sprimont (Belgique), Mardaga Ed.
- Averill, J.R. y Nunley, E.P. (1992). *Voyages of the Heart: Living an emotionally creative life*. Nueva York: Free Press.

- Ayers, D. y Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>.
- Bagby, R.M., Parker, J.D.A. y Taylor, G.J. (1994). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale. I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.
- Barbaranelli, C., Caprara, G., Rabasca, A. y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645-664.
- Barchard, K.A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success?. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco. Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. y Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; and application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.

- 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, 1135-1145.
- Beer, M. (1964). Organizational size and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 7, 34-44.
- Bennett, R. (2002). Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(2), 457-475.
- Bennet, N., Dunne, E. y Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- Berlín (2003). Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior. Traducción al español realizada en La Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Comunicado de la Conferencia de Ministros con competencias en Educación Superior, celebrada en Berlín el 19 de septiembre del 2003.
- Bermúdez, M.P., Álvarez, I.T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universytas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blas, F.A. (1999). ¿De quién se predicán las competencias profesionales?: Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 407-418.

- Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.
- Boada, J., Tous, J., Pastor, E. y Vigil, A. (1998). Competencias y habilidades psicosociales demandadas en las organizaciones. En R. de Diego y J.D. Valdivieso (coord.): *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias y aplicaciones*. Madrid. Pirámide.
- Bonnal, L., Mendes, S. y Sofer, C. (2002). Access to the first job: a comparison between apprenticeship and vocational school in France. *International Journal of Manpower*, 23(5), 426-442.
- Boudreau, J.W., Boswell, W.R. y Judge, T.A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 53-81.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley Interscience.
- Boyatzis, R. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Boyatzis, R.E. (1999). Self-directed change and learning as a necessary meta-competency for success and effectiveness in the 21<sup>st</sup> century. En R. Sims y J.G. Veres (Eds.), *Keys to employee success in the coming decades* (pp. 15-32). Westport: Greenwood.
- Boyatzis, R.E. (2006) Using tipping points of emotional intelligence and cognitive competences to predict financial performance of leaders. *Psicothema*, 18, supl. 1, 124-131.

- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5-12.
- Boyatzis, R.E., Baker, A., Leonard, D., Rhee, K. y Thompson, L. (1995). Will it make a difference? Assessing a value-based, outcome oriented, competency-based professional program, En Boyatzis, R.E., Cowen, S.S. y Kolb, D.A. (Eds.), *Innovating in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 167-202.
- Boyatzis, R.E. y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical note*. Boston: The Hay/McBer group.
- Boyatzis, R.E., Cowen, S.S. y Kolb, D.A. (1995). *Innovation in professional education: Steps on a journey from teaching to learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J. y Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: GIRAT.
- 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.

- Bratberg, E. y Nilsen, O.A. (1999). Transitions from school to work: search time and job duration. TSRE-STT, *Working paper* 05-99, Leo-Creseps, Orleans. Recuperado el 7 de agosto de 2009, de <http://ssrn.com/abstract=166560>.
- Bratberg, E. y Nilsen, O.A. (2000). Transition from school to work and the early labor market experience. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 62, 909-924.
- Bravo, M.J. (1992). *La satisfacción laboral en los profesionales sanitarios. Elaboración de un instrumento de evolución*. Tesis de licenciatura. Valencia.
- Brody, N. (2000). History of theories and measurements of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). Nueva York: Cambridge University Press.
- Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Busato, V.V., Prins, F.J., Elshout, J.J. y Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-140.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cabrera, A.F., Weerts, D. y Zulick, B.J. (2003). Encuestas a egresados: tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados

- universitarios. En J. Vidal-García (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 55-80). Salamanca: Universidad de León. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Campos, M.C. (2008). Los egresados y su inserción laboral. ¿Estudias o trabajas?. *Revista Fuentes*, 8, 322-332.
- Canabal, M.E. (1998). College student degree of participation in the labour force: determinants and relationship to school performance. *College Student Journal*, 32, 597-605.
- Cantero, M.P., Miñano, P. y Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socio-emocionales de estudiantes en distintas titulaciones de Magisterio. *INFAD Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 493-504.
- Cantero, M.P., Pérez, N. y Pérez, M.A. (2008). Diferencias en el perfil de competencias personales y socio-emocionales en estudiantes universitarios de ciencias y educación. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 33-44.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Carroll, R.M. y Field, J. (1974). A comparison of the classification accuracy of profile similarity measures. *Multivariate Behavioral Research*, 9(3), 373-380.
- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*. Holanda, Dec., 27, 267-298.

- Caruso, D.R., Mayer, J.D. y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Caruso, D.R. y Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J. Ciarrochi, J. Forgas y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.
- Castagnetti, C. y Rosti, L. (2009). Who skims the cream of the Italian crop? Wage employment versus self-employment. *Small Business Economics*, DOI: 10.1007/s11187-009-9199-1
- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 339-362.
- Castejon, J.L., Gilar, R. y Pérez, N. (2008). "G Factor" to multiple intelligencies: Theoretical foundations and implications for classroom practice, En *Classroom Culture and Dynamics* (pp. 132-168). Nueva York, NOVA Science Publishers.
- Ceci, S.J. (1990). *On intelligence...more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Chamorro-Premuzic, T. y Furnham, A., (2003). Personality predicts academic performance: Evidence from two longitudinal university samples. *Journal of Research in Personality*, 37, 319-338.



- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On, J.D. Parker (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference*, 28(3), 539-561.
- Ciarrochi, J.V., Chan, A.C., Caputi, P. y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). En J.V. Ciarrochi, Forgas J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry* (pp. 25-44). Philadelphia: Psychology Press.
- 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.
- CIDEC (1999). Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate. *Cuadernos de Trabajo del CIDEC. Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales*, 27.
- CIPE (2005). *Estudios sobre calidad e inserción laboral y encuesta a empleadores*. Centro de Información y Promoción del Empleo. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Clark, C. (1995). Competence and Discipline in Professional Formation. *British Journal of Social Work*, 25, 563-580.

COIE (2007). *Informe de evaluación para el desarrollo de competencias profesionales y su influencia en la inserción laboral*. Universidad de Murcia.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Conchado, A., Cortés, A., Mora, J.G. y Carot, J.M. (2012). Los valores de los graduados en Educación en España. *Revista de Educación*, 359 (en prensa).

Congregado, E. y García, J.I. (2002). *El problema de desempleo en la economía andaluza (1990-2001): análisis de la transición desde la educación al mercado laboral*. Documento de trabajo E2002/17, Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Contreras, F.V., Espinosa, J.C. y Esguerra, G.A. (2009). Personalidad y afrontamiento en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 8(2), 311-322.

Cook, J.D., Hepworth, S., Wall, T.D. y Warr, P. (1981). *The Experience of Work*. Londres: Academic Press.

Cooper, R.K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J. y Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las

- competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
- Corrales, H. y Rodríguez, B. (2003, julio). *La transición del sistema educativo al mercado laboral. Análisis de los factores determinantes del primer desempleo*. Documento presentado en las Actas de las V Jornadas de Economía Laboral. Universidad Rovira i Virgili, Reus.
- Costa, P. y McCrae, R. (1992). Normal Personality Assessment in Clinical Practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13.
- Costa, P. y McCrae, R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO revisado*. Manual. Madrid: TEA ediciones.
- Cote, S. y Miners, C.T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. *Administrative Science Quarterly*, 51(1), 1-28.
- Crites, J.O. (1969). *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Culpepper, S.A. (2008). Conducting external profile analysis with multiple regression. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 13(1).
- Culver, R. y Yokomoto, Ch. (1999, noviembre). *Optimum Academic Performance and its Relation to Emotional Intelligence*. Documento presentado en el 29<sup>th</sup> ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico.

- Davia, M.A. (2003). *La inserción laboral de los jóvenes en la Unión Europea: un estudio comparativo de trayectorias laborales*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá de Henares.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R.D. (1998). Emotional Intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Declaración de Bolonia (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia, junio 1999. Recuperado el 13 de octubre de 2010, de [http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidadesdocum\\_bolonia.html](http://www.universia.es/contenidos/universidades/documentos/Universidadesdocum_bolonia.html).
- Del Pozo J.A., Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*, 2(14), 440-443.
- DeNeve, K.M. y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Derksen, J., Kramer, I. y Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Díaz, Y.Y. y Sánchez, N. (2006). Identificación de competencias en edición para los profesionales de la información. *ACIMED*, 24(2). Recuperado el 22 de marzo de 2010, de [http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14\\_2\\_06/aci02206.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol14_2_06/aci02206.htm).
- Dolton, P. (1999). Youth unemployment, reservation wages and the YTS scheme. TSER/STT, *Working paper 99-33*, Leo-CRESEP, Orleans.

- Dolton, P. y Makepeace, G. (1990). Self-employment among graduates. *Bulletin of Economic Research*, 42, 35-53.
- Drago, J.M. (2005). The relationship between emotional intelligence and academic achievement in nontraditional college students. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, 65 (9-B), 4811.
- Dulewicz, S.V., Higgs, M.J. y Slaski, M. (2003). Emotional intelligence: content, construct and concurrent validity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(5), 405-20.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-42.
- Echeverría, B., Isus, S. y Sarasola, L. (1999). *Formación para el desarrollo de la profesionalidad*. Tesalónica, CEDEFOP.
- EGM, *Audiencia de Internet. Abril-Mayo 2007*. Madrid. Recuperado el 7 de abril de 2010, de <http://www.aimc.es>.
- Elliot, A.J. y Thrash, T.M. (2002). Approach avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804-818.
- Epstein, S. (1998). *Constructive thinking: The key to emotional intelligence*. Westport: Praeger.
- Epstein, S. y Meier, P. (1989). Constructive thinking: A broad doping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332-350.

- Escobar, M. (2005). *Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?* Estudios gerenciales. Universidad ICESI, 96, 31-56.
- Eurydice (2002). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Recuperado el 17 de mayo de 2009, de <http://eurydice.org/survey5>.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores*. Documento presentado en las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 132-145). Granada.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0.) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

- Extremera, N. Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). *Integrating key skills in higher education: employ-ability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- Farsides, T. y Woodfield, R. (2002). Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application. *Personality and Individual Differences*, 34, 1225-1243.
- Fernández, C. (2005). *Orientación profesional e inteligencia emocional. Un análisis de competencias emocionales en desempleados recién titulados y urbanos durante el periodo 2003-2005 en la provincia de Zaragoza*. Instituto Aragonés de Empleo. Recuperado el 28 de marzo de 2010, de [http://portal.aragob.es/pls/portal30/docs/folder/red\\_orientacional/directorios/articulos/informe+maca.pdf](http://portal.aragob.es/pls/portal30/docs/folder/red_orientacional/directorios/articulos/informe+maca.pdf).
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de psicología*, 80, 59-78.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- 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, M.S. y Rodríguez, N. (1995). Seguimiento de egresados, obstáculos y beneficios. *Omnia*, 11(33), 69-79.
- Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Fernández-Vázquez, C. (2005). Orientación profesional e inteligencia emocional. Un análisis de competencias emocionales en desempleados recién titulados y urbanos durante el periodo 2003-2005 en la provincia de Zaragoza. Instituto Aragonés de Empleo. Recuperado el 2 de noviembre de 2009, de [http://portal.aragob.es/pls/portal30/docs/folder/red\\_orientacional/directorios/articulos/informe+maca.pdf](http://portal.aragob.es/pls/portal30/docs/folder/red_orientacional/directorios/articulos/informe+maca.pdf).
- Franz, W., Inkmann, J., Pohlmeier, W. y Zimmermann, V. (1997). *Young and out in Germany: On the youths' chances of labor market entrance in Germany*. NBER, Working paper 6212. National Bureau of Economic Research. Massachusetts (Cambridge). Recuperado el 22 de septiembre de 2010, de <http://www.nber.org/papers/w6212.pdf>.



- Fundación Universidad Carlos III (2005). *Estudio sobre la identificación de los valores y competencias demandados en el mercado profesional a titulados universitarios*. Madrid: Servicio de Orientación y Planificación Profesional.
- Furnham, A., Petrides, K. V., Jackson, C. J. y Cotter, T. (2002). Do personality factors predict job satisfaction? *Personality and Individual Differences*, 33, 1325-1342.
- Gang, M. (2002). The only way is up? Employment protection and job mobility among recent entrants to European labour markets. MZES, *Working paper* 48. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Recuperado el 18 de noviembre de 2010, de <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-48.pdf>.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 27-32.
- García-Espejo, M.I. (1998). Recursos formativos e inserción laboral de los jóvenes, *CIS monografías*, 158.
- García-Aracil, A., Mora, J.G. y Vila, L.E. (2004). The rewards of human capital competences for young European higher education graduates. *Tertiary Education and Management*, 10, 287-305.
- García-Aracil, A. y Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labour market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.

- García-Montalvo, J. (2001). Educación Superior y mercado de trabajo de los titulados universitarios: España frente a Europa, en Sáenz de Miera, A. (coordinador): *En torno al trabajo universitario: reflexiones y datos*. Cuadernos del Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García-Montalvo, J. (2005). La inserción laboral de los egresados universitarios: La cuestión de la sobrecualificación y el desajuste formativo. *Nota d'economia*, 81(1), 99-119.
- García-Montalvo, J. (2007). La inserción laboral de los universitarios: entre el éxito y el desánimo. *Panorama social*, 6, 92-106.
- García-Montalvo, J., Palafox, J., Peiró, J.M. y F. Prieto (1997), *La Transición de los Jóvenes al Mercado Laboral*, Fundación Bancaja.
- García-Montalvo, J. y Peiró, J.M. (2001). *Capital Humano: El mercado laboral de los jóvenes. Formación, transición y empleo*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas/Bancaja.
- García-Montalvo, J., Peiró, J.M. y Bonmatí, A. (2003). *Capital Humano. Observatorio de la inserción laboral de los jóvenes 1996-2002*. Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, Fundación Bancaja, España. Recuperado el 11 de noviembre de 2009, de <http://obrasocial.bancaja.es/#capital/observatorio.htm>.
- García-Montalvo, J., Peiró, J.M., y Soro, A. (2002). *Capital humano. Observatorio de la inserción laboral de los jóvenes*. Valencia: Bancaja-Ivie.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós.

- Geher, G. (2004). *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, Nueva York: Nova Science Publishers.
- George, D. y Mallery, M. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gil, J.A. (1999). *Los titulados universitarios y el mercado de trabajo. Un estudio del desajuste educativo*. La Caja de Canarias, Las Palmas de Gran Canaria.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1999).
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires, Vergara.
- Goleman, D. (2001a). Emotional Intelligence: perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2001b). Emotional Intelligence: Issues in Paradigm Building. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gonzalez L.E. y López L. (2004). La sociedad del conocimiento y la formación de profesionales, en Libro CINDA: *Competencias de Egresados Universitarios*. Alfa Artes Gráficas, Santiago. Chile.

- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao (España): Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González-Betancor, S. (2003). *Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en formación profesional específica en la isla de Gran Canaria*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Gottfredson, L.S. (2003). G, jobs, and life. En H. Nyborg (ed.), *The scientific study of general intelligence: Tribute to Arthur R. Jensen* (pp. 293–342). Nueva York: Pergamon.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon y Schuster.
- Grayson, J.P. (1999). Using Surveys to Measure “Value Added” in Skills in Four Faculties. *The Canadian Journal of Higher Education*, 29(1), 111–142.
- Greenspan, S. y Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 442–453.
- Grewal, D. y Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*, 91, 330–339.
- Griffin, R.W. y Bateman, T.S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. En C.L. Cooper y I. Robertson (eds.). *International review Industrial and Organizational Psychology*. Nueva York: John Wiley and sons.

- Groot, W. y Plug, E. (1994). Apprenticeship versus Vocational education: exemplified by the Dutch situation. TSRE-STT, *Working paper* 11-98.
- Gujarati, D.N. (1999). *Econometría*. Bogotá (Colombia): McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Gullone, E. y Moore, S. (2000). Adolescent risktaking and the five-factor model of personality. *Journal of Adolescence*, 23(4), 393-407.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2007). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Harpaz, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and a longitudinal analysis*. Nueva York: Libra Publishers
- Hawes, G. (2005). *Evaluación de competencias en la Educación Superior*. Talca (Chile), IIDE: Universidad de Talca, 48. Recuperado el 1 de diciembre de 2009, de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2004Evaluacioncompetencias.pdf>.
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005) *Construcción de un perfil profesional*. Universidad de Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Proyecto Mecesup Tal 0101.
- Hendlund, J. y Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.

- Hernández, P (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. La Laguna: Tafor.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. La Laguna: Tafor.
- Hernández, P. (2006). Inteligencia emocional y moldes mentales en la explicación del bienestar subjetivo. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3).
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from collage to career*. Washington: American Psychological Association.
- Hué, C. (2003). *Las emociones como herramienta en la orientación profesional*. Universidad de Zaragoza. Recuperado el 25 de septiembre de 2009, de [http://portal.aragon.es/portal/page/portal/red\\_orientacional/contenidos/materiales\\_didacticos/jornadas/taller+emociones+y+sentimientos+en+la+orientaci%c3%93n.pdf](http://portal.aragon.es/portal/page/portal/red_orientacional/contenidos/materiales_didacticos/jornadas/taller+emociones+y+sentimientos+en+la+orientaci%c3%93n.pdf).
- Iannelli, C. (2002). Parental education and young people's educational and labour market outcomes: a comparison across Europe. MZES, *Working paper* 45. Arbeitspapiere – Manneheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Recuperado el 19 de agosto de 2010, de <http://www.mzes.uni.mannheim.de/publications/wp/wp-45.pdf>.
- INE, *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares 2º semestre 2006*. Madrid: INE 2007. Recuperado el 19 de septiembre de 2009, de <http://www.ine.es>.
- Informe ejecutivo REFLEX (2007, junio). *El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento*. Agencia Nacional de Evaluación de la

- Calidad y Acreditación (ANECA). Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Informe Employer's Needs and Graduate Skills (1998). Recuperado el 5 de octubre de 2009, de <http://www.surrey.ac.uk/Skills/reports/graduate/appendixa.html>.
- Instituto Nacional de Empleo (INEM), (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Madrid.
- Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Jaramillo, A., Giraldo, A. y Ortiz, J.S. (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 111-124. Medellín, Colombia. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/215/21514108.pdf>.
- Jensen, A.R. (1998a). Jensen on "Jensenism". *Intelligence*, 26, 181-208.
- Jensen, A.R. (1998b). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CN: Praeger.
- Johnson, P.R. e Indvik, J. (1999). Organizational benefits of having emotionally intelligent managers and employers. *Journal of workplace learning*, 11, 84-88.
- Judge, T.A, Cable, D.M., Boudreau, J.W. y Bretz R.D. (1995). An Empirical Investigation of the Predictors of Executive Career Success. *Personnel Psychology*, 48, 485-519.

- Kalter, F. y Kogan, I. (2002). Ethnic inequalities at labour market entry in Belgium and Spain. MZES, *Working paper* 49.
- Kalter, F. y Schubert, F. (2002). *Youth transitions from education to working life in Europe*. MZES. University of Mannheim.
- Korman, A.K., Wittig-Berman, U. y Lang, D. (1981). Career Success and Personal Failure: Alienation in Professionals and Managers. *Academy of Management Journal*, 24(2), 342-360.
- Lam, L.T. (1998). Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance. *Texas Tech University*. Recuperado el 4 de noviembre de 2009 de la base de datos ProQuest.
- Larraín, A.M. y González, L.E. (2005). *Formación universitaria por competencias*. Chile.
- Lassibille, S., Navarro, L., Aguilar, M.I. y De la O.C. (2001). Youth transition from school to work in Spain. *Economics of Education Review*, 20, 139-149.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Li, T. y Zhang, J. (2010). What determines employment opportunity for college graduates in China after higher education reform? *China Economic Review*, 21, 38-50.



- Locke, E.L. (1976). The natura of job satisfaction. En M.D. Dunnette (Ed.). *Handbook of Organizational and Industrials Psychology*. Chicago: Rand. Mc.Nally.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, supl., 132-138.
- MacCallum, R.C. y Austin, J.T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F. y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1046-1053.
- Malouff, J.M., Thorsteinsson, E.B. y Schutte, N.S. (2006). The five-factor model of personality and smoking: A meta-analysis. *Journal of Drug Education*, 36, 47-58.
- Markey, C.N., Markey, P.M., Ericksen, A.J. y Tinsley, B.J. (2006). Children's behavioral patterns, the five factor model of personality, and risk behaviors. *Personality and Individual Differences*, 41, 1503-1513.
- Martin, A.J., Milne-Home, J., Barret, J., Spalding, E. y Jones, G. (2000). Graduate satisfaction with university and perceived employment preparation. *Journal of Education and Work*, 13(2), 199-212.
- Martineaud, S. (1999). El test de Inteligencia Emocional, México, Martínez Roca Editorial.

- Martínez, E. (2005). Errores frecuentes en la interpretación del coeficiente de determinación lineal. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. XXXVIII (315-332). Madrid (España).
- Martínez, J.A. (2010a). *Relación de la inteligencia emocional con otras variables personales del alumnado y con los logros académicos en estudiantes de centros privados de enseñanza universitaria*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Martínez, J.A. (2010b). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18).
- Martínez, J.A. (2010c). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de educación*, 2(18).
- Martínez-Arias, R. y Yela, M. (1991). *Pensamiento e inteligencia*. Madrid. Alhambra.
- Martínez-Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13.
- Martínez-Sánchez, F. (1996). Adaptación española de la Escala de Alexitimia de Toronto (TAS-20). *Clínica y Salud*, 7, 19-32.
- Mateo, C. y Albert, M.C. (2010). *Informe sobre competencias y habilidades del alumnado egresado de la Universidad de Alicante. La visión de los empleadores*. Unidad técnica de calidad. Vicerrectorado de

- Planificación Estratégica y Calidad. Universidad de Alicante. Recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://web.ua.es/es/vr-peq/documentos/utc/informe-empleadores.pdf>
- Matthews, G., Zeidner, M. y Robert, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J.D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En Ciarrochi, J., Forgas, J.P. y Mayer, J.D. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Caruso, D. y Salovey, P. (2000): Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.D., Roberts R. y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventative Psychology*, 4, 197-208.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Nueva York: Basic books.
- 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: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Item Booklet. Toronto, Canada: MHS Publisher.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- 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.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D.C. (1999). *A guide to job competency assessment*. Boston: McBer.

- McElroy, T. y Dowd, K. (2007). Susceptibility to anchoring effects: How openness to experience influences responses to anchoring cues. *Judgment and Decision Making*, 2, 48-53.
- McElroy, D. y Bunting, B. (2002). Personality, behavior and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 326-327.
- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 10, 525-543.
- Mestre, J.M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la bahía de Cádiz*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz, España.
- Mestre, J.M., Guil, R. y Guillen, C. (2003). Clima familiar e inteligencia emocional percibida. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 291-294.
- Moisé, C. (2000). Trabajo, desempleo e impacto subjetivo. En I. Cortazzo y C. Moise (Comp). *Estado, salud y desocupación*, (pp. 121-147). Buenos Aires: Paidós.
- Møller, C. y Powell, S. (2001). Emotional Intelligence and the challenges of quality management today. *Leadership y Organization Development Journal*, 27(7), 341-344.
- Monahan, K.C., Lee, J.M. y Steinberg, L. (2011). Revisiting the impact of part-time work on adolescent adjustment: distinguishing between selection and socialization using propensity score matching. *Child Development*, 82 (1), 96-112.

- Mora, J.G. (1997). Empleo y cualificación tras la educación postobligatoria. *Tribuna de Economía*, 764.
- Mora, J.G. (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de educación*, 330, 157-170.
- Mora, J.G., Badillo, L., Carot, J.M., Conchado, A., Nyssen, J.M. y Vila, L. (2008). El éxito laboral de los jóvenes graduados universitarios europeos. *Revista de Educación*, número extraordinario, 41-58.
- Mora, J.G., Carot, J.M. y Conchado, A. (2011). *El profesional flexible en la sociedad del conocimiento: Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica*.
- Mora, J.G., García-Aracil, A. y Vila, L.E. (2007). Job satisfaction among young European higher education graduates. *Higher Education*, 53, 29-59.
- Mora, J.G., Vila, L.E. y García-Aracil, A. (2005). European Higher Education Graduates and Job Satisfaction. *European Journal of Education*, 40(1), 35-44.
- Morán, C. (2004). Factores de personalidad que influyen en la satisfacción en el trabajo. *Revista Capital Humano*, 175, 84-90.
- Mueller, C. y McCloskey, J. (1990). Nurses' job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, 113-117.
- Muñoz de Bustillo, R. y Fernández, E. (2005). Job satisfaction as an indicator of the quality of work. *Journal of Socio-economics*, 34, 656-673.

- Murga, J. y Ortego, E., (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79-82.
- Neira, I. y Ucaldeborde, J.M. (2011). La inserción profesional de los economistas en Europa. Especial consideración de los casos de España y Francia. *Revista Economistas. La enseñanza de los economistas del futuro*, 125(5), 48-55.
- Newsome, S., Day, A.L. y Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Nicholson, N., Fenton-O'Creevy, M., Soane, E. y Willman, P. (2005). Personality and Domain Specific Risk Taking. *Journal of Risk Research*, 8(2), 157-176.
- Nolen-Hoeksema, S. y Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and post-traumatic stress symptoms following a natural disaster: The 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115-121.
- Nunan, T., George, R. y McCausland, H. (2000). Implementing graduate skill at an Australian university. En S. Fallows y C. Steven (Eds.), *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- O'Shea, D.P., Betsinger, A.M., y King, C.T. (1999). *Successful Career Progression: Exploratory Findings from a Study of Selected*

*Occupations*. Center for the Study of Human Resources, Univ. Austin, Texas.

Organ, D.W. y Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction and organizational citizenship behavior. *Journal of Social Psychology*, 135, 339-450.

Organisation for Economic Co-operation and Development (s.d.), *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Paris. Recuperado el 11 de junio de 2009, de <http://www.portalstat.admin.ch/deseeco/index.htm>

Organización Internacional del Trabajo: OIT/CINTERFOR. Banco de herramientas para competencia laboral. Recuperado el 11 de noviembre de 2009, de <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/index.htm>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE-PISA: Definition and Selections of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Recuperado el 28 de noviembre de 2010, de <http://www.portal-stat.admin.ch/deseeco/index.htm>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE-, (2002). *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations*. Strategy paper of directorate for education, employment, labour and social affairs. Education Committee.

Pace, V.L. (2010). Method variance from the perspective of reviewers: Poorly understood problem or overemphasized complaint? *Organizational Research Methods*, 13, 421-434.



- Palací, F.J. y Moriano, J.A. (2003). *El Nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED.
- Palací, F.J. y Topa, G. (2002). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED.
- Parker, J. (2002, junio). *Emotional Intelligence and Academic Success: Examining the Transition from High School to University*. Documento presentado en el Annual meeting of the Canadian Psychological Association, Vancouver, British Columbia.
- Parker, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S., Wood, L., Bond, B. y Hogan, M. (2004). Academic achievement in high school: does emotional intelligence matter?. *Personality and Individual Differences* 37, 1321-1330.
- Parker, J.D., 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.
- Parker, J.D., Taylor, G.J. y Bagby, R.M. (2001). The relationship between emotional intelligence and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 30(1), 107-115.
- Paton, M.A. (1996). *Generic Skills Survey*. Recuperado el 19 de junio de 2009, de <http://www.csd.uwa.edu.au/tl/skills/report.html>.
- Pedroza, H. (2006). *Sistema de análisis estadístico con SPSS*. Managua: Nicaragua. IICA, INTA.

- Peiró, J.M. (1984). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.
- 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 R. Schulze y R. Roberts (eds.), *International handbook of emotional intelligence* (p. 181–201). Göttingen: Hogrefe.
- Pérez, J.C. y Repetto, E. (2004). Aproximación a la evaluación breve de la inteligencia emocional. En E. Barberá et al. (eds.), *Motivos, emociones y procesos representacionales: de la teoría a la práctica* (pp. 325–334). Valencia: Fundación Universidad–Empresa de Valencia (ADEIT).
- Pérez, N. (1996). *Programa de formació per a la inserció laboral*. Barcelona: CEAC.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22).
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 119–129.

- Pérez, N. y Rivera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 251-256.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
- 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. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- 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.
- Petrides, K.V., Pérez, J.C. y Furnham, A. (2003, julio). The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional self-efficacy. Documento presentado en el *XI Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences*. Graz, Austria.
- Pike, G.R. y Simpson, M.E. (1996, mayo). *The relationship between academic achievement and satisfaction: evidence of moderating*

*effects for academic and social integration.* Documento presentado en el 37<sup>th</sup> Forum of the Association for Institutional Research. Orlando.

Pindyck, R.S. y Rubinfeld, D. (2001). *Econometría, modelos y pronósticos.* México: McGraw-Hill Interamericana S.A.

Planas, J., Giret, J.F., Sala, G. y Vincens, J. (2000). *Marché de la Compétence et dynamiques d`ajustement.* Les Cahiers du Lirhe, 6.

Porfeli, E.J. (2006). Work values system development during adolescence. *Journal of vocational behaviour*, 70, 46-60.

Prahalad, C.K. y Hamel, G. (1990). The core competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 79-92.

Prats, L., (2000). Inteligencia emocional: el uso inteligente de las emociones. *Capital Humano*, 13(137), 44-48.

Price, J.L., y Mueller, C.W. (1986). *Handbook of organizational measurement.* Cambridge, MA: Ballinger.

Punk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento de profesionales en la RFA. *Revista Cedefop*, 1.

Raad, B. y Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: A review. *European Journal of Personality*, 10, 303-336.

Red Graduados y Asociación Columbus (2006). *Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados.* Monterrey, Alpha-Europe Aid.

- Reiff, H., Hatzes, N., Bramel, M., y Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78.
- Rentería, E. (2001). El modelo educativo tradicional y los perfiles de competencias según las modalidades y tendencias de trabajo actuales. En *Vinculación universidad-empresa a través del postgrado. Pautas y lineamientos* (pp.51-60). Barcelona: Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.
- Rentería, E. (2007). Empleabilidad: una lectura psicosocial. *Revista de estudios del trabajo en Colombia*, 1(1), 39-56.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional-European Journal of Vocational Training*, 40(1), 92-112.
- Riveira, V. y Mataix, C. (2005, septiembre). *Como mejorar la empleabilidad de los recién titulados en ingeniería industrial, en el marco del proceso de Bolonia*. Documento presentado en el IX Congreso de Ingeniería de Organización. Gijón.
- Roberts, R., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Rode, J.C., Arthaud-Day, M.L., Mooney, C.H., Near, J.P. y Baldwin, T.T. (2008). Ability and personality predictors of salary, perceived job

- success, and perceived career success in the initial career stage. *International Journal of Selection and Assessment*, 16, 292-299.
- Rodríguez, S. y Sánchez, N. (2006). Identificación y normalización de competencias informacionales: un estudio de caso. *Acimed*, 14(6).
- Rodríguez-Trujillo, N. (1999, junio). Selección efectiva de personal basada en competencias. Documento presentado en el *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*. Caracas, Venezuela.
- Roger, D. y Najarian, B. (1989). The construction and validation of a new scale for measuring emotion control. *Personality and Individual Differences*, 10, 845-853.
- Rothwell, A., Herbert, I. y Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 152-161
- Rozeil, E.J., Pettijohn, Ch.E. y Parker, R.S. (2001). An empirical evaluation of emotional intelligence. The impact on management development. *Journal of Managerial Development*, 21(4), 272-289.
- Rubery, J., Earnshaw, J. y Marchington, M. (2005). Blurring the boundaries to the employment relationship: From single to multiple employer's relationship. En M. Marchington, D. Grimshaw, J. Rubery y H. Willmott (Eds.), *Fragmenting Work* (pp. 63-88). Oxford: Oxford University Press.
- Rychen, D.S. y Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Rychen D.S. y Salganik L.H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Salancik, G. y Pfeffer, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, 427-456.
- Salas, M. (1999). *Inversión en capital humano: demanda, búsqueda de empleo y rendimientos privados de la educación superior. Una aproximación metodológica al estudio del mercado de trabajo de los titulados*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Salgado, J.F. (1997). The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82(1), 30-43.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D. y Lopes, P.N. (2002). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. En S.J. Lopez y C.R. Zinder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995): Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker

(Ed.) *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A. y Epel, E.S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further exploration using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.

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.

Sánchez, M.F. (2003). Trabajo, profesiones y competencias profesionales. En A. Sebastián (cords.), Rodríguez, M.L., y Sánchez, M.F. *Orientación Profesional: Un proceso a lo largo de la vida* (pp. 255–297). Madrid: Dykinson.

Sánchez, M.P., Rodríguez, M.C. y Padilla, V.M. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? *Psicología y Educación*, 1(1), 54–66.

Schmidt, F.L. y Hunter, J.E. (1998). The validity and utility of selection methods in personal psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262–274.

Schmitt, N. y Loher, B. (1984): *Development of school satisfaction measures for NASSP task force on climate*. Reston, VA: National Association for Secondary School Principals.



- Schmitt, N.W., y Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati, OH: South-Western.
- Schomburg, H. (2007). The Professional Success of Higher Education Graduates. *European Journal of Education*, 42(1), 35-57.
- Schomburg, H. y Teichler, U. (2003). *CHEERS Project Results. Resultados del Proyecto Europeo "La Educación Superior y el Empleo de los Graduados Universitarios en Europa"*.
- Schutte, N.S., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Schutte, N.S., Malouff, J., 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(2), 167-178.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L. y Crant, J.M. (2001). What do proactive people do? A longitudinal model linking proactive personality and career success. *Personnel Psychology*, 54, 845-874.
- Seibert, S.E., Kraimer, M.L. y Liden, R.C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of Management Journal*, 44, 219-237.
- Sjoeberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6(2), 79-95.

- Smith, P., Kendall, L. y Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Smola, K.W. y Sutton, C.D. (2002). Generational differences: Revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of organizational behavior*, 23, 363-382.
- Smyth, E. (2002). Gender differentiation and early labour market integration across Europe. MZES, *Working paper* 46. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Recuperado el 6 de octubre de 2010, de <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-46.pdf>
- Spector, P.E. (2006). Method variance in organizational research: Truth or urban legend? *Organizational Research Methods*, 9, 221-232.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1996): *Successful intelligence. How practical and creative intelligence determine success in life*. Hillsdale, N.J.: Simon y Schuster.
- Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.

- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, A., y Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Kaufman, J. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Sternberg, R.J., Prieto, M.D., y Castejón, J.L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Sternberg, R.J. y Spear, L. (2000): *Enseñar a Pensar*. Santillana-Aula XXI. Madrid.
- Sturges, J. (1999). What it Means to Succeed: Personal Conceptions of Career Success Held by Male and Female Managers at Different Ages. *British Journal of Management*, 10, 239-252.
- Teichler, U. (2003). Aspectos metodológicos de las encuestas a egresados. En J. Vidal-García (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp.15-29). Salamanca: Universidad de León. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Teichler, U. y Schomburg, H. (2007). *Careers of Higher Education Graduates, View and Experiences in Comparative Perspectives*. Nueva York: Springer.

- Tejedor, F.J., Martín, J.F., García-Valcárcel, A. y Ausín, T. (1999). La satisfacción de los alumnos universitarios respecto a sus estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 407-412.
- The flexible professional in the knowledge society: General results of the REFLEX project. (2004). Recuperado el 4 de octubre de 2009, de [http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex\\_book\\_eu.pdf](http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/documents%20public/publications/reflex_book_eu.pdf)
- Tixhon, A. (2008). Le devenir de l'insertion professionnelle en Lettres, Langues, Arts, Sciences humaines et sociales: méthodes, résultats et enjeux", mimeo, AFELSH.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- UNESCO (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. *Informe Delors*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Conferencia mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998*.
- Valls, F. (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 11, 5(1), 179-200.
- Van der Heijde, C.M. y Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.

- Van der Sluis, J., Van Praag, M. y Vijverberg, W. (2003). *Entrepreneurship selection and performance: A met metaanalysis of the impact of education in industrialized countries*. Recuperado el 2 de mayo de 2011, de <http://www1.fee.uva.nl/pp/bin/407fulltext.pdf>.
- 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.
- Vargas, F. (2004). *40 preguntas sobre competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor.
- Vela, R.H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A) 2004, 3978.
- Vélez Van, M.A. y Roa, N.C. (2005). Factors associated with academic performance in medical students. *Educación Médica*, 2(8), 1-10.
- Vidal-García, J. (2003). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León: Consejo de Coordinación Universitaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Villar, E., Saurina, C. y Corominas, E. (2010). Rendimiento académico, calidad del empleo y valoración de la formación universitaria de los graduados en psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia*, 6(1), 35-50.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: Wiley.

- Warr, P.B. y Routledge, T. (1969). An opinion scale for the study of managers' job satisfaction. *Occupational Psychology*, 43, 95-109
- Watson, D. y Clark, L.A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. En R. Hogan, J.A. Johnson y S.R. Briggs (Eds.), *Handbook of Personality Psychology* (pp. 767-793). San Diego: Academic Press.
- Weis, D.J., Dawis, R.V., England, G.W. y Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minneapolis: Industrial Relationship Center. University of Minnesota.
- Wolpin, K.I. (1987). Estimating and structural search model: the transition from school to work. *Econometrica*, 55(4), 801-817.
- Wong, C.S. y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de las competencias. *Educatio XXI*, 24, 17-34.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an “elusive” intelligence. *Emotion*, 1, 265-275.
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. (2004). Emotional intelligence in the workplace. A critical review. *Applied psychology: An international review*, 53(3), 371-399.

- Zeidner, M., Roberts, R. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zins, J., Travis, L.F. y Freppon, P.A. (1997). Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. En P. Salovey; D.J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 255-277). Nueva York: Basic Books.
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. y Walberg, H.J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*. Nueva York: Teachers College Press.





# 4. ANEXOS



Universitat d'Alacant **Bloque I**

Universidad de Alicante  
Instrumentos para la recogida de datos







Universitat d'Alacant **Anexo 1**  
Universidad de Alicante Cuestionario sobre Inserción laboral





**A) INFORMACIÓN PERSONAL****1.** Sexo:

- Mujer  
 Hombre

**2.** Año de nacimiento:**B) ESTUDIOS UNIVERSITARIOS: CARRERA EN LA QUE TE GRADUASTE EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE****3.** Año en que empezaste la carrera: \_\_\_\_ y en el que la terminaste: \_\_\_\_**4.** ¿Trabajabas mientras realizabas tus estudios?

- Sí  
 No

**C) PRIMER TRABAJO DESPUÉS DE LA GRADUACIÓN**

*Las siguientes preguntas se refieren al periodo después de tu graduación.*

*Incluye: trabajo por cuenta propia y trabajos de prácticas, formación y becas.*

*Excluye: trabajos esporádicos y aquellos que tenías de estudiante y dejaste durante los 6 primeros meses después de graduarte.*

**5.** ¿Qué medios utilizaste para buscar trabajo? (POSIBLE RESPUESTA MÚLTIPLE)

- A través de medios de comunicación (anuncios en el periódico, Internet,...)  
 A través de agencias de empleo/empresas de trabajo temporal.  
 Contactando directamente con el empleador.  
 Continué en la misma empresa donde realicé mis prácticas de la carrera.  
 A través de contactos personales (familia, amigos)  
 Ninguno, monté mi propio negocio.  
 Ninguno, no busqué trabajo.

**6.** ¿Cómo percibes la inserción laboral a partir de tus estudios universitarios?

- Hay trabajo, pero los estudios universitarios no son suficientes para conseguir un buen empleo  
 Hay trabajo, pero los contratos son muy precarios.  
 Hay mucha oferta de trabajo en mi profesión.  
 No hay mucha oferta de trabajo en mi profesión.

**D) SITUACIÓN LABORAL ACTUAL**

*En este apartado se incluyen trabajos de prácticas, de formación, becas... Y, si tienes más de un trabajo, responde a las preguntas basándote en el trabajo al que dedicas mayor tiempo.*

**7.** ¿Cuál es tu situación laboral actual?

- Trabajo en un puesto relacionado con mis estudios.  
 Trabajo en un puesto NO relacionado con mis estudios.  
 En paro, habiendo trabajado antes en un puesto relacionado con mis estudios.  
 En paro, habiendo trabajado antes en un puesto NO relacionado con mis estudios.  
 En paro, no he trabajado hasta el momento.

8. ¿En qué medida usas, en tu trabajo actual, los conocimientos y habilidades adquiridos en tus estudios universitarios?

Nada				Mucho
1	2	3	4	5

9. ¿Qué grado de importancia atribuyes a las siguientes características de tu actual empleo?

Ninguna					Mucha	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Ingresos elevados
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Estabilidad económica
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Autonomía en el trabajo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Satisfacción y desarrollo personal
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Posibilidad de promoción (buenas perspectivas profesionales)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Reconocimiento y prestigio social
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Afrontar nuevos retos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Oportunidad para hacer algo útil para la sociedad
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Facilidad para combinar trabajo y familia
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Tener tiempo para actividades de ocio

## E) OTROS DATOS

10. ¿Cuál es/era el nivel de estudios de tus padres?

Padre	Madre	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sin estudios.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Enseñanza Primaria (hasta los 11 años)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Enseñanza Secundaria (hasta los 16 años)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Bachillerato / o equivalente (hasta los 18 años)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudios Universitarios (ciclo corto)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estudios Universitarios (ciclo largo)

***¡Muchas gracias por tu cooperación!***

El equipo investigador agradece tu colaboración por haber contestado esta encuesta.

Deseo recibir los principales resultados de la investigación.

Nombre y Apellidos:

E-mail:

Teléfono de contacto:



Universitat d'Alacant **Anexo 2**  
Universidad de Alicante Presentación del estudio







## INFORME PARA EL PARTICIPANTE

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre las distintas características personales de tipo socio-emocional en una muestra representativa de estudiantes universitarios pertenecientes a titulaciones los ámbitos profesionales Empresarial y/o Económico y Educativo.

La finalidad de esta investigación es estrictamente científica, por lo que todos los datos obtenidos en la misma son totalmente confidenciales. Además, han de ser tratados estadísticamente como grupo y no a nivel individual, a lo que se compromete el investigador responsable del estudio.

Es por ello que se solicita su conformidad para participar a través de la realización de pruebas y facilitación de datos personales.

Por su parte, el investigador se compromete a facilitar de forma personal e individualizada a cada uno de los participantes los resultados, una vez recopilada toda la información necesaria.

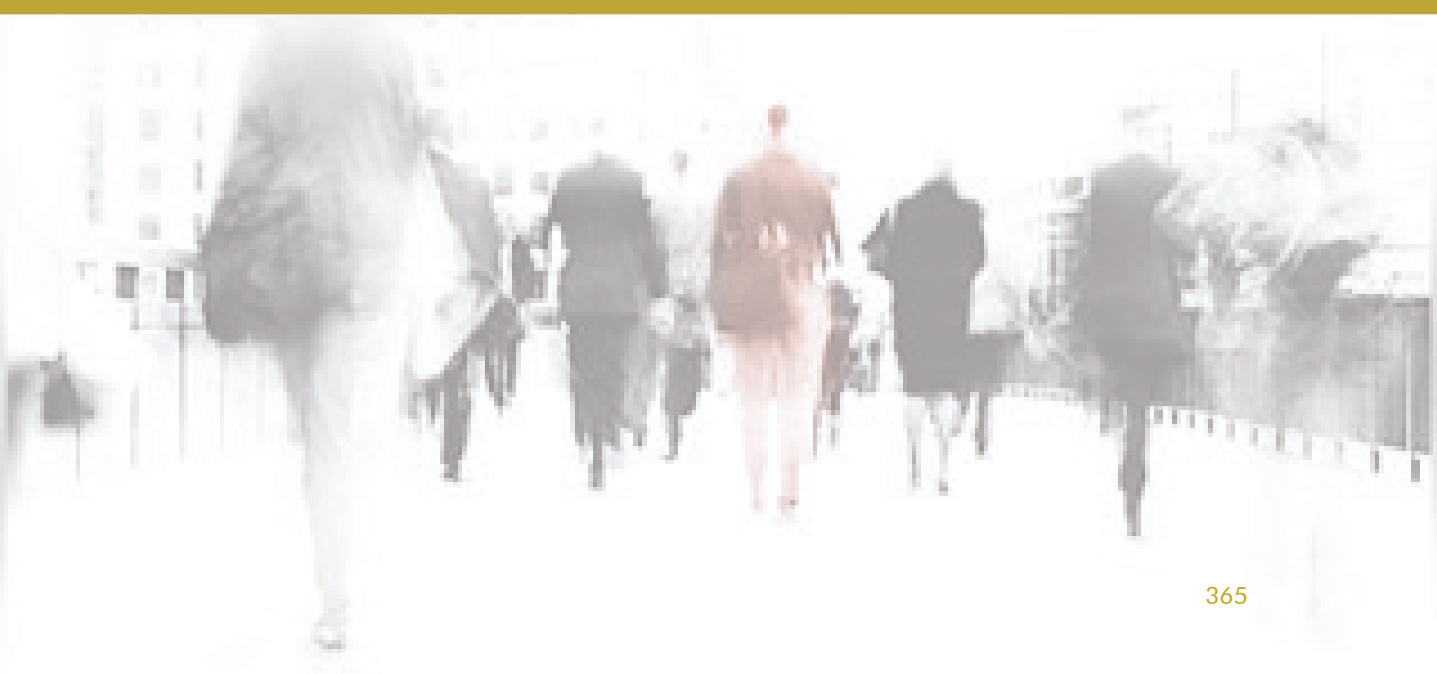




Universitat d'Alacant

**Anexo 3**

Ficha de datos personales y académicos





## FICHA DE DATOS PERSONALES

### DATOS PERSONALES DE CONTACTO

APELLIDOS: \_\_\_\_\_.  
 NOMBRE: \_\_\_\_\_.  
 EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO:  H  M.  
 DIRECCIÓN DE CONTACTO: \_\_\_\_\_.  
 C/ \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Pta \_\_\_\_\_.  
 Población: \_\_\_\_\_ Provincia: \_\_\_\_\_ C.P. \_\_\_\_\_ País \_\_\_\_\_.  
 Teléfono: \_\_\_\_\_.  
 e-mail: \_\_\_\_\_

### DATOS ACADÉMICOS

#### CAMPO DE ESTUDIO:

- Ciencias Empresariales/Económicas
  Ciencias de la Educación

#### TITULACIÓN:

- Ciencias Empresariales.  
 Administración y Dirección de Empresas.  
 Magisterio Especialidad en Educación Infantil.  
 Magisterio Especialidad en Educación Primaria.  
 Magisterio Especialidad en Educación Musical.  
 Magisterio Especialidad en Educación Física.

#### COMPROMISO DE PARTICIPACIÓN:

Acepto la participación en la investigación, así como facilitar el acceso a los datos que aquí se solicitan, con el compromiso expreso del investigador de que éstos serán confidenciales y utilizados únicamente con fines de investigación.

El/La participante:





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Anexo 4

Documento enviado a los participantes  
vía e-mail







Estimad@ Graduat@,

Como participante activo en el **Proyecto de Investigación** sobre "*Competencias socio-emocionales, rendimiento académico e inserción laboral*" realizado durante el año académico 2007/2008 en la Universidad de Alicante, volvemos a contactar contigo para solicitar de nuevo tu colaboración.

Para la **1ª parte del estudio** contamos con tu participación, facilitándonos tus datos mediante la cumplimentación de diferentes cuestionarios.

Transcurrido un periodo de tiempo, nos encontramos en esta **2ª y última parte** del proyecto donde nuestro propósito es conocer vuestra situación laboral actual, con el objetivo de que la Universidad de Alicante pueda introducir las mejoras necesarias para adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes a través de los Planes de Estudio, el GIPE (Gabinete de Iniciativas para el Empleo)...

En esta ocasión, esperamos seguir contando con tu cooperación, mediante la cumplimentación de un último **cuestionario** sobre inserción laboral, de rápida y sencilla administración, que puedes realizar tanto electrónicamente (accediendo a la dirección **[http://www.tesintegra.net/ua/html/view/autoadministrada.php?cod\\_estudio=UNAL2010\\_001](http://www.tesintegra.net/ua/html/view/autoadministrada.php?cod_estudio=UNAL2010_001)**) , o rellenando la encuesta que te adjuntamos y renviárnosla. Las instrucciones necesarias para realizar cualquiera de las dos opciones las encontrarás más adelante.

Te aseguramos que tus contestaciones (tal y como se hizo en la 1ª parte) sólo serán usadas con fines científicos, por lo que los datos obtenidos serán estrictamente confidenciales y tratados estadísticamente como grupo y no a nivel individual.

El equipo investigador, por su parte, se compromete a **facilitar de forma personal e individualizada** a cada participante un resumen con los **resultados** más importantes del estudio una vez concluido. Por ello te pedimos rellenes los datos personales que te solicitamos al comienzo de la encuesta.

Finalmente, por dedicar parte de tu valioso tiempo en la cumplimentación de este cuestionario, además de agradecer tu colaboración, queremos recompensarte dándote la oportunidad de **ganar un ordenador portátil** y diversos **reproductores digitales de música** que serán sorteados entre todos los participantes.

Muchas gracias por tu colaboración.





## Anexo 5

# Recordatorio para la cumplimentación del cuestionario sobre inserción laboral







Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Estimad@ Graduat@,

Te pedimos un **último esfuerzo...**

Como participante en el **Proyecto de Investigación** "*Competencias socio-emocionales, rendimiento académico e inserción laboral*" realizado durante el curso 2007/2008 en la Universidad de Alicante, volvemos a contactar contigo para solicitar por última vez tu colaboración.

El propósito es conocer vuestra situación laboral actual, con el objetivo de que la Universidad pueda introducir las mejoras necesarias para adaptarlas a las necesidades de sus estudiantes.

Por esta razón, pedimos tu cooperación mediante la cumplimentación de un **cuestionario on-line** sobre inserción laboral, de rápida y sencilla administración.

Te aseguramos que tus contestaciones sólo serán usadas con fines científicos, por lo que *los datos obtenidos serán estrictamente confidenciales y tratados estadísticamente como grupo.*

El equipo investigador se compromete a **facilitar de forma individualizada** a cada participante un resumen con los **resultados** más importantes del estudio una vez concluido.

### **¡GRATIFICACIÓN!**

Por dedicar parte de tu valioso tiempo en la cumplimentación de este cuestionario, además de agradecer tu colaboración, queremos recompensarte dándote la oportunidad de **ganar** un **ordenador portátil** y diversos **reproductores digitales de música** que serán sorteados entre todos los participantes (*al acceder al cuestionario obtendrás toda la información*)

Muchas gracias por tu colaboración.





## Anexo 6

Indicaciones para la cumplimentación del cuestionario sobre inserción laboral







Al reenviarnos tu cuestionario debidamente cumplimentado, entrarás **directamente** en el sorteo de un **ordenador portátil** y diversos **reproductores digitales de música** que serán repartidos entre los participantes de cada titulación.

Los agraciados serán avisados a sus respectivos correos electrónicos, correo postal o telefónicamente.

Además, el listado de premiados será publicado en la dirección: <http://web.ua.es/es/proyecto-insercionlaboral>



#### INDICACIONES GENERALES para cumplimentar el cuestionario

Te rogamos contestar todas las preguntas.

Las preguntas se contestan en su mayoría marcando con una cruz un pequeño casillero. En algunos casos te pedimos indicar determinadas cifras, y detrás de algunas preguntas dejamos un espacio libre para que indiques tu respuesta, si lo deseas.

*¿Cuánto tiempo tardarás en rellenar la encuesta?*

Depende por supuesto del tipo de experiencia que hayas tenido durante los últimos años, pero en cualquier caso menos de 10 minutos.

*Tus comentarios e información adicional serán bien recibidos.*

#### ➤ Si optas por cumplimentar el **cuestionario impreso...**

Una vez rellenado, únicamente debes introducirlo en el sobre adjuntado y depositarlo en cualquier buzón de correos.

#### ➤ Si optas por hacerlo **electrónicamente** a través de la web...

**¡IMPORTANTE!**

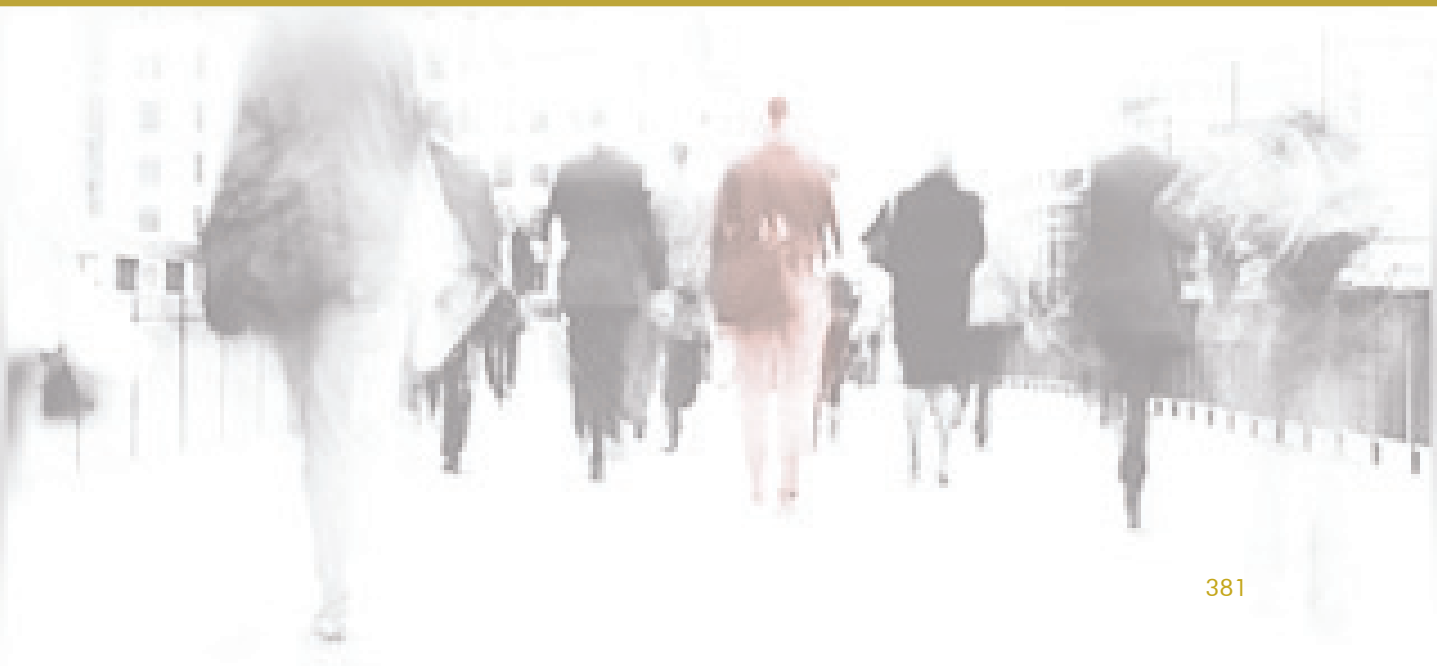
No olvides facilitarnos los datos que te pedimos en la última pantalla. Para ello has de ticar la opción "*deseo recibir los principales resultados de la investigación*" e introducir tu **Nombre y Apellido, Correo y Teléfono.**





# Bloque II

Resultados complementarios de los  
diferentes análisis estadísticos



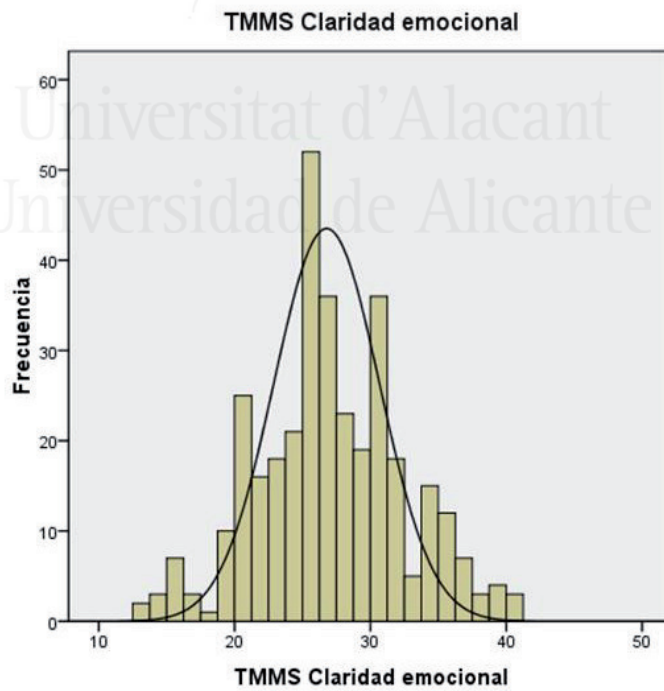
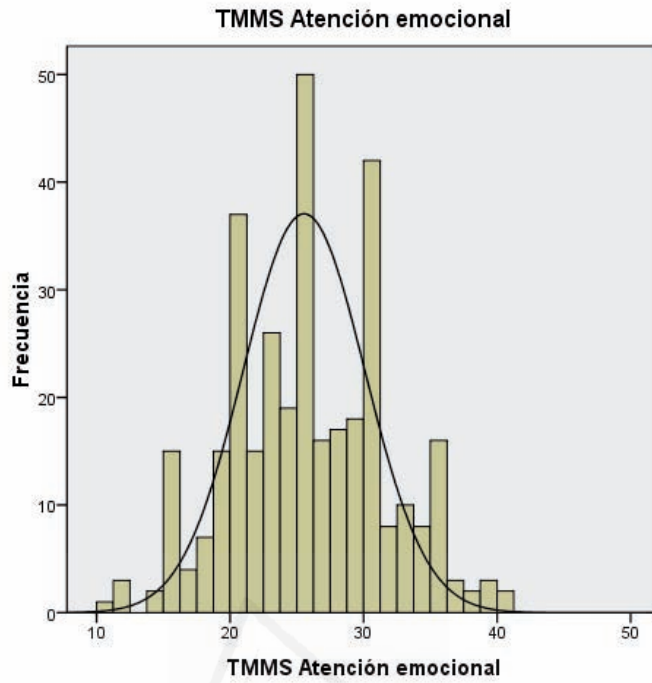


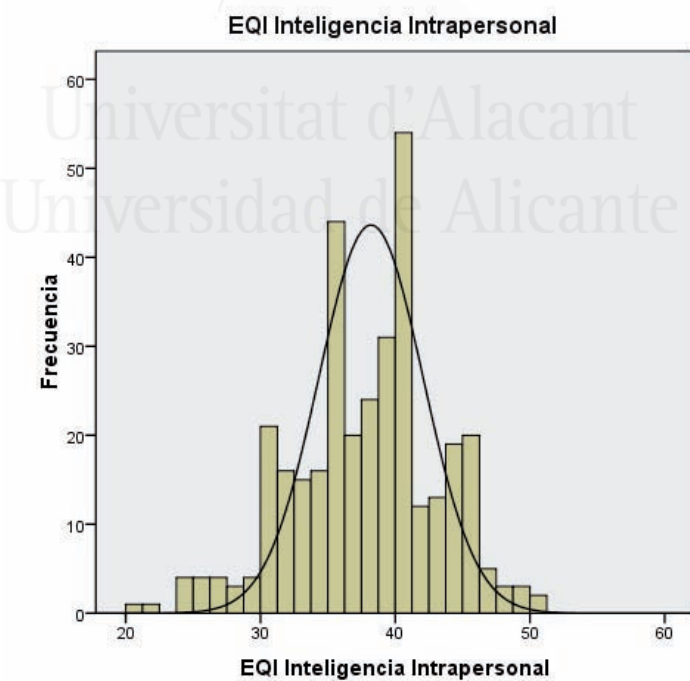
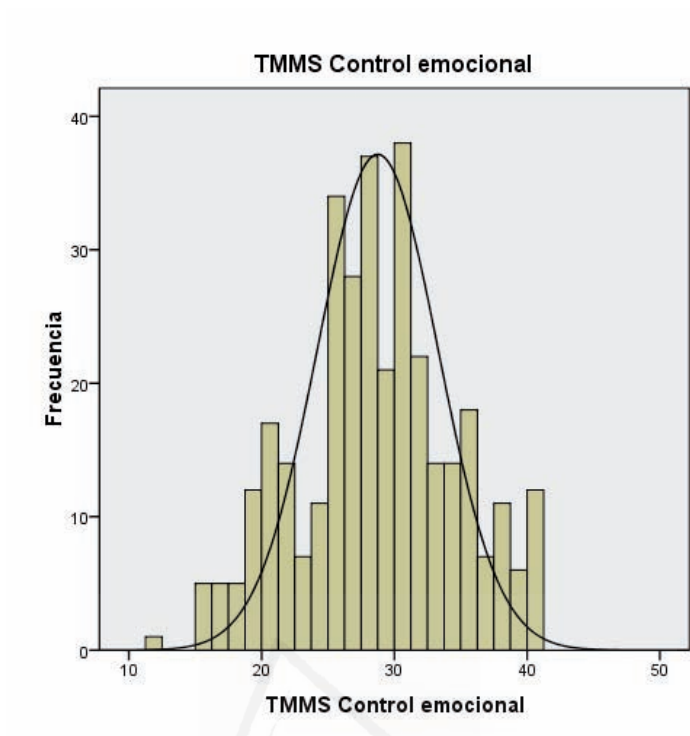


Universitat d'Alacant **Anexo 7**  
Universidad de Alicante **Histogramas**

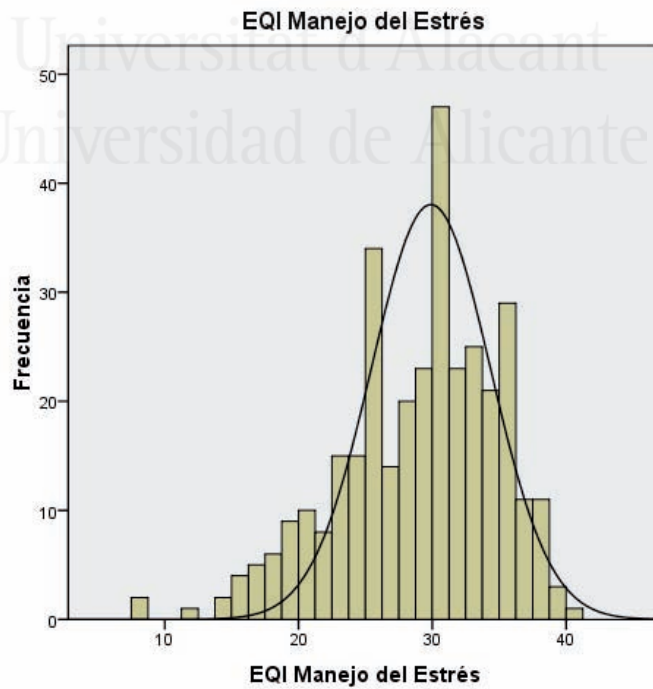
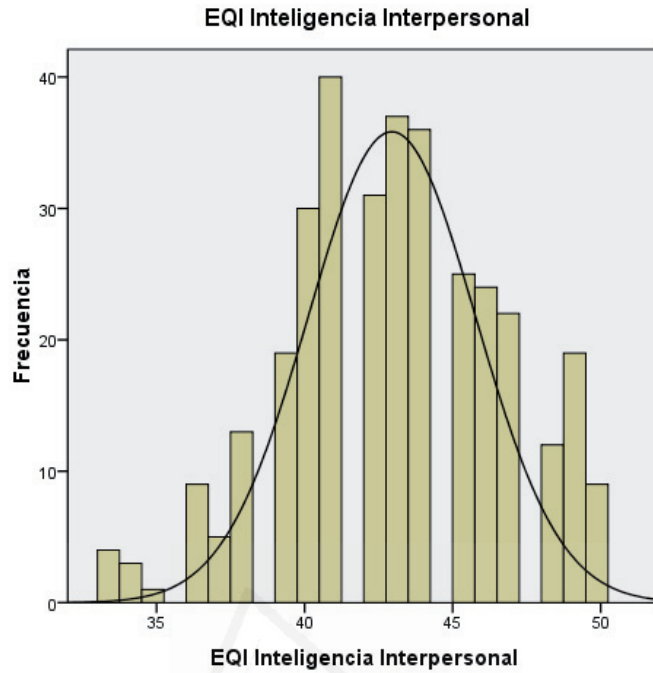


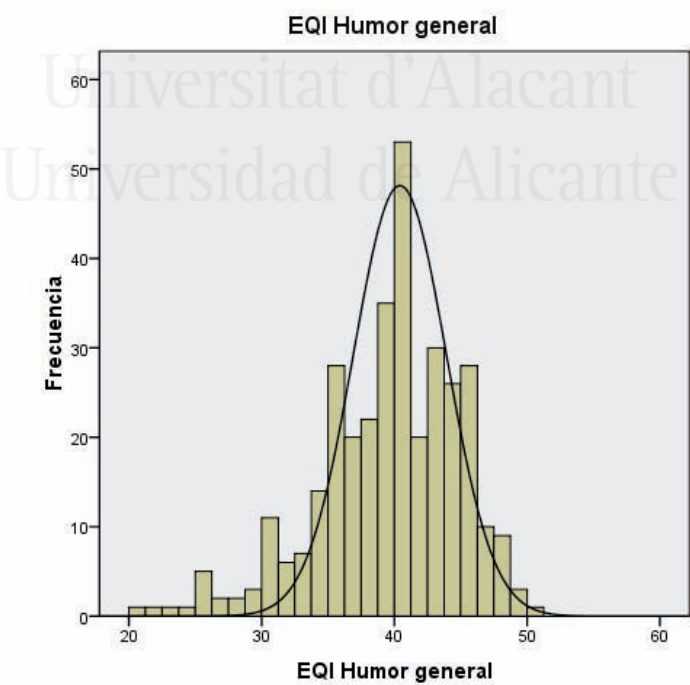
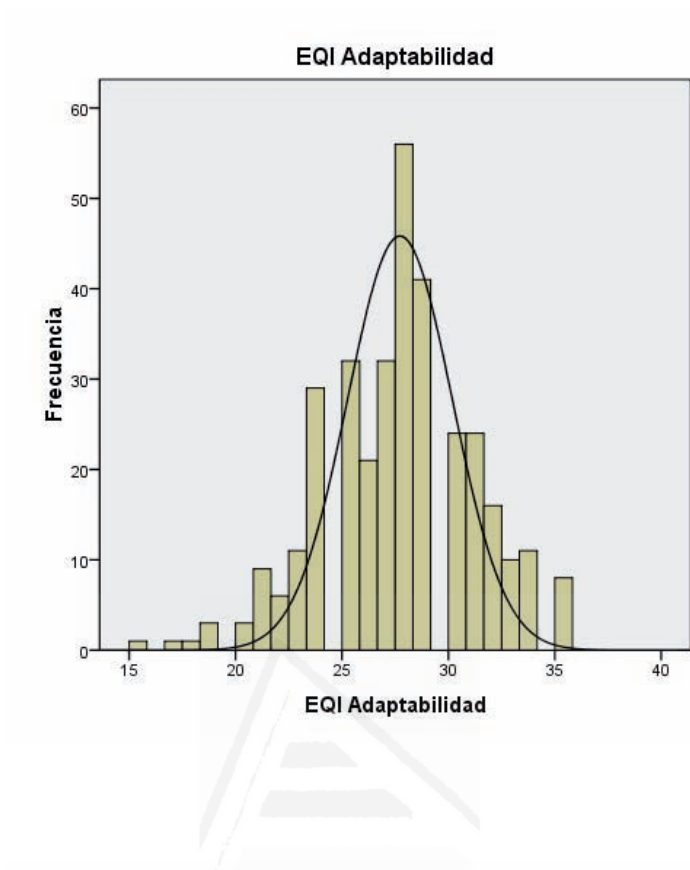


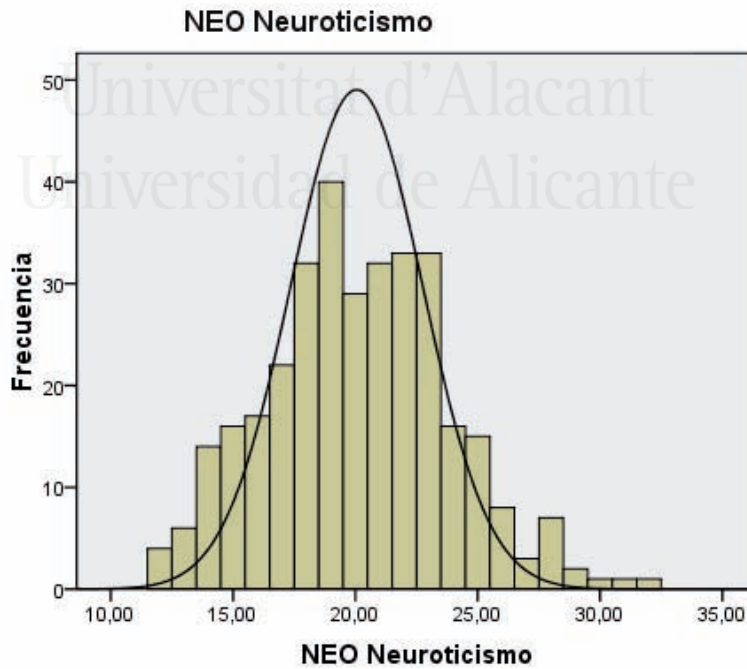
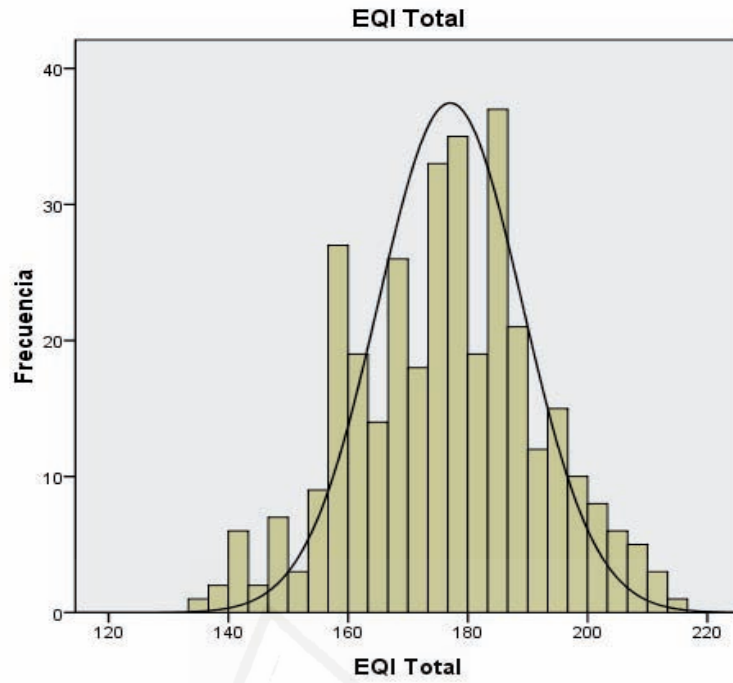


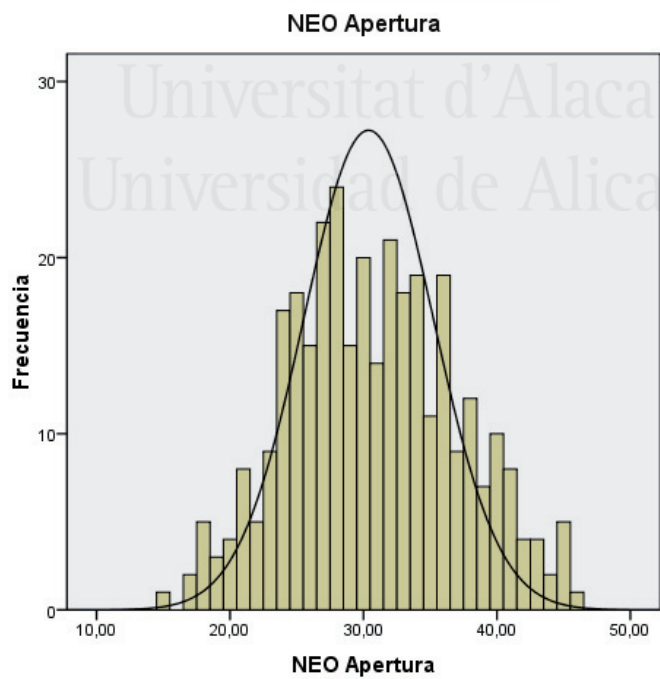
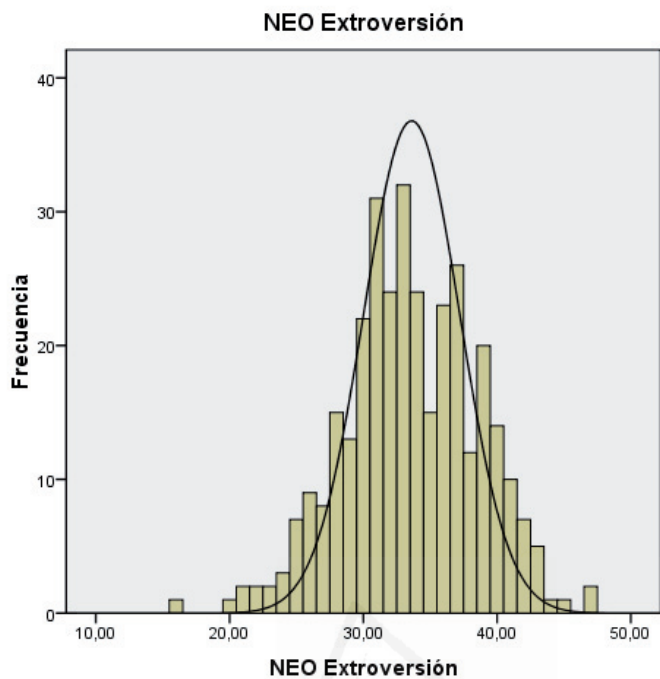


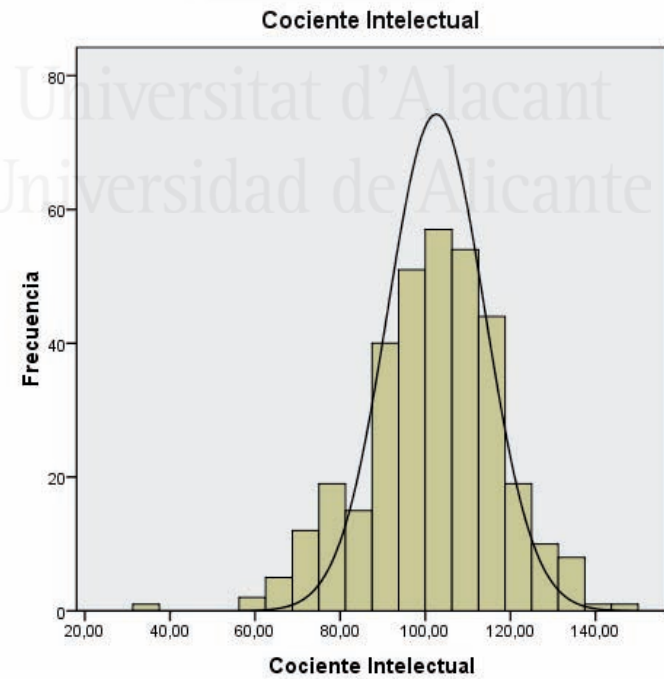
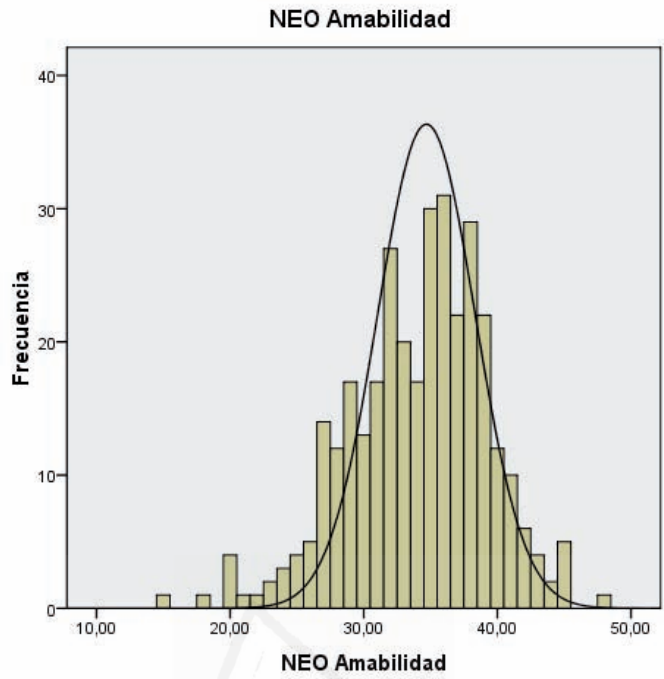


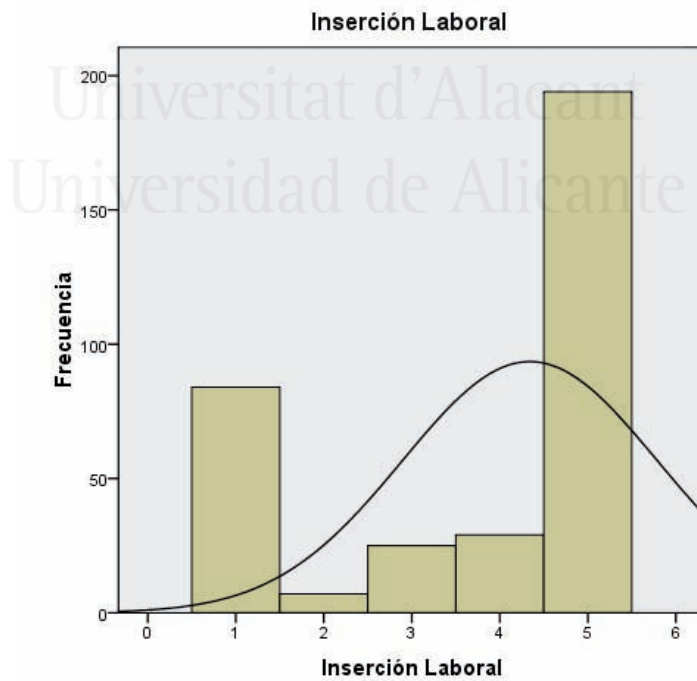
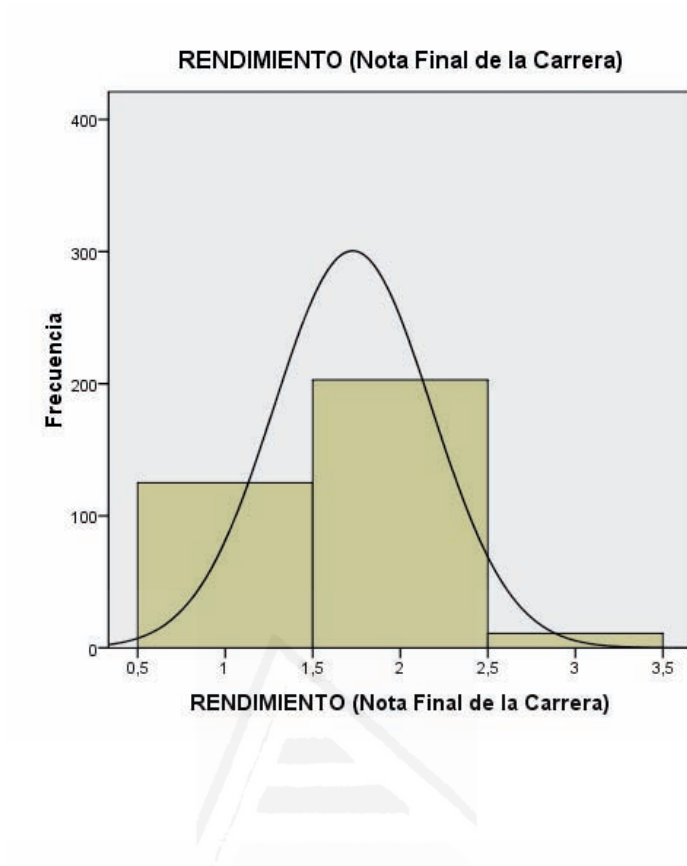


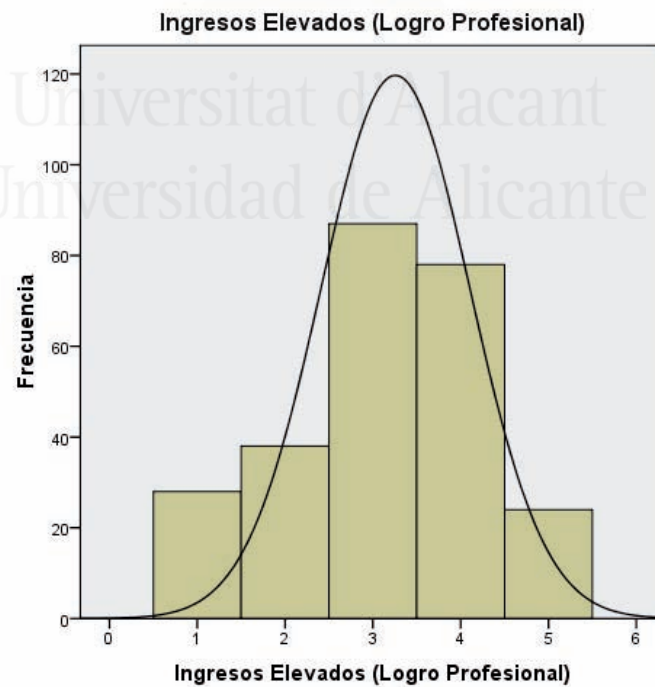
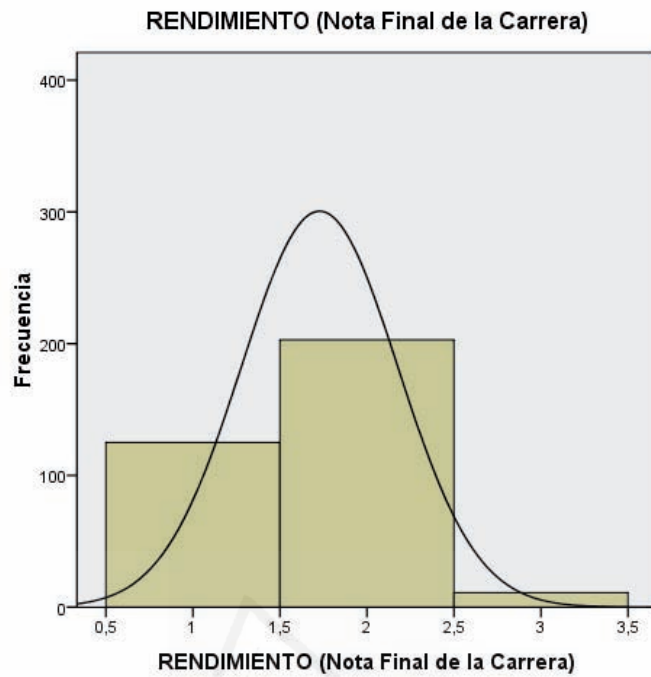


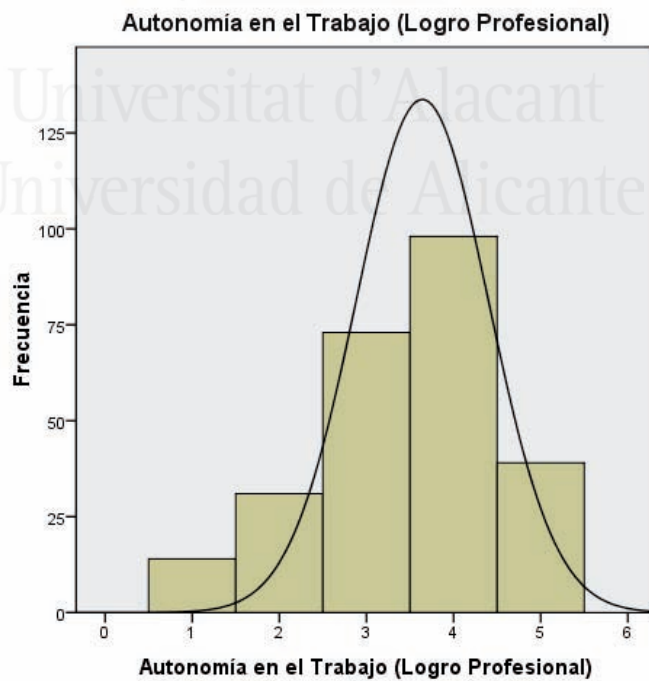
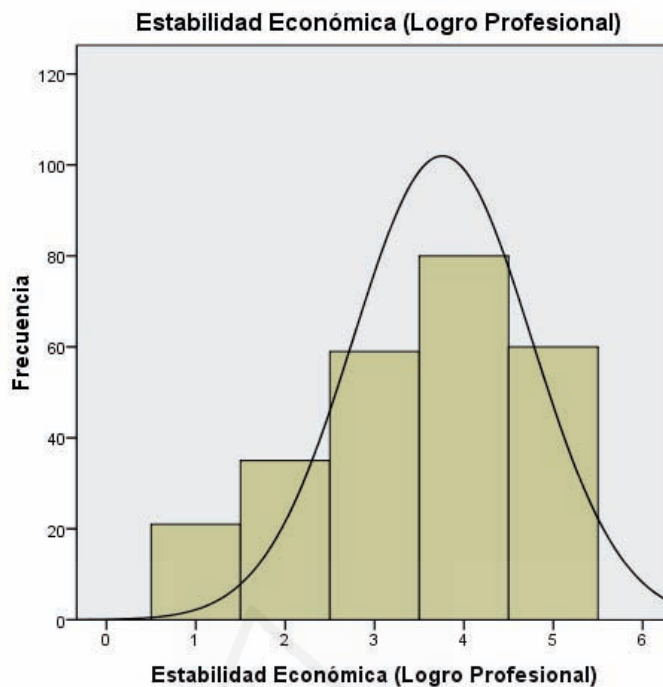




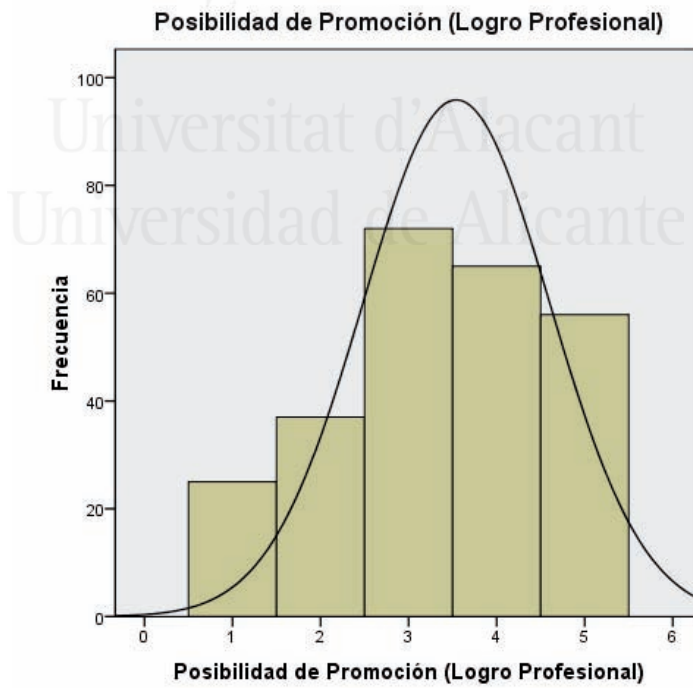
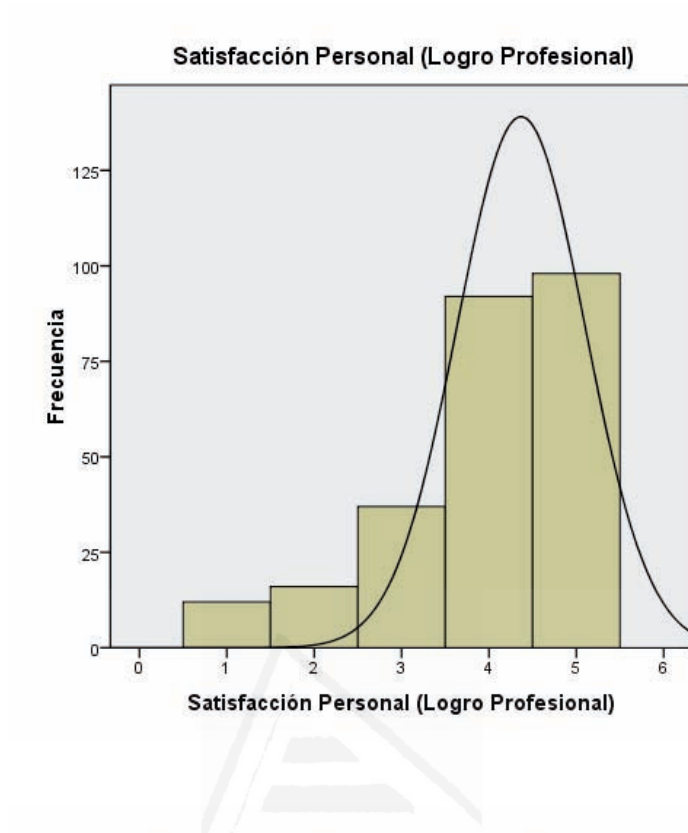


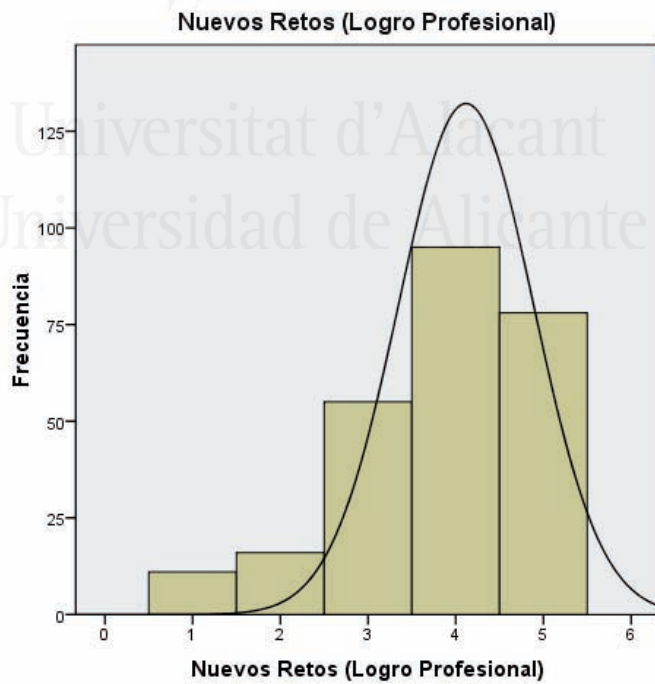
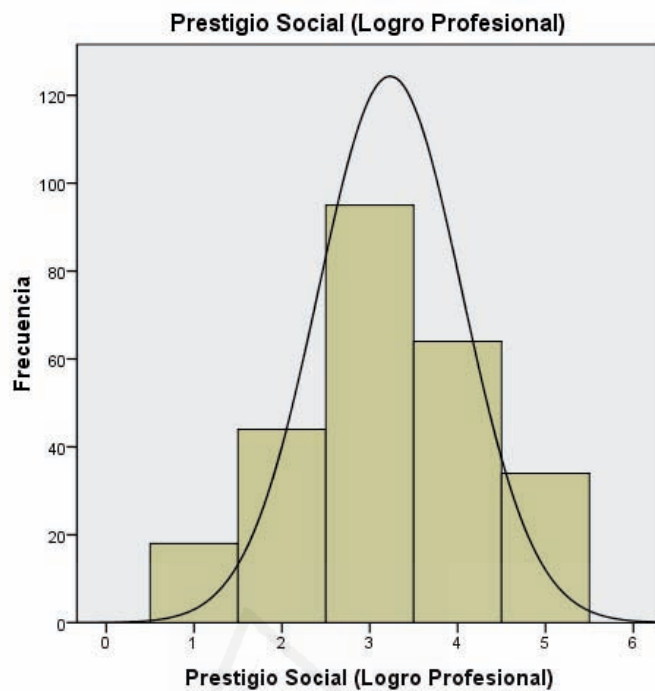


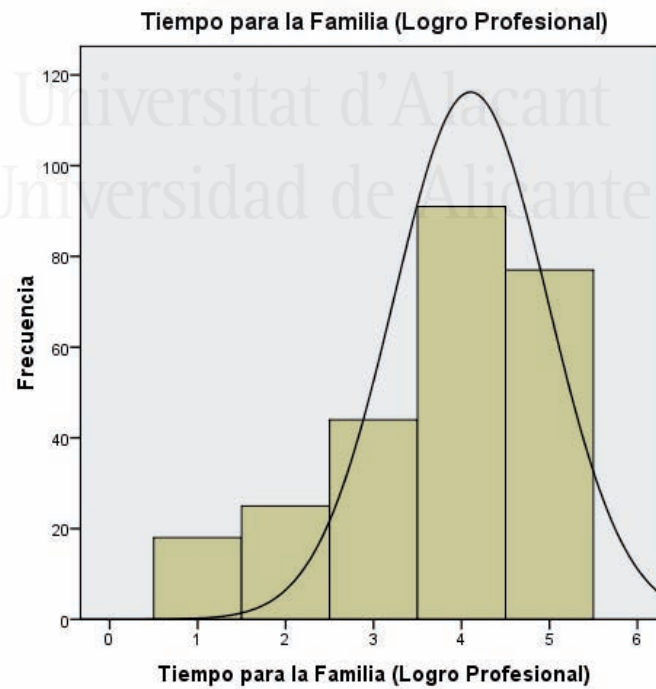
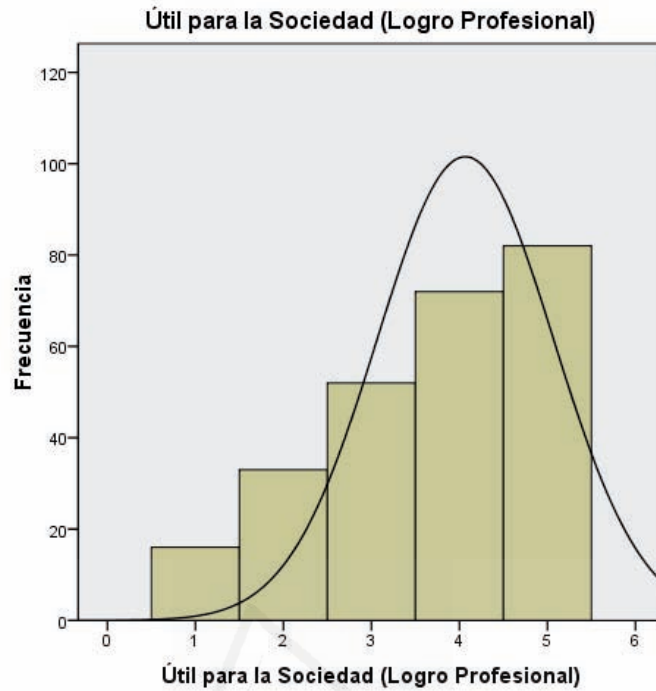


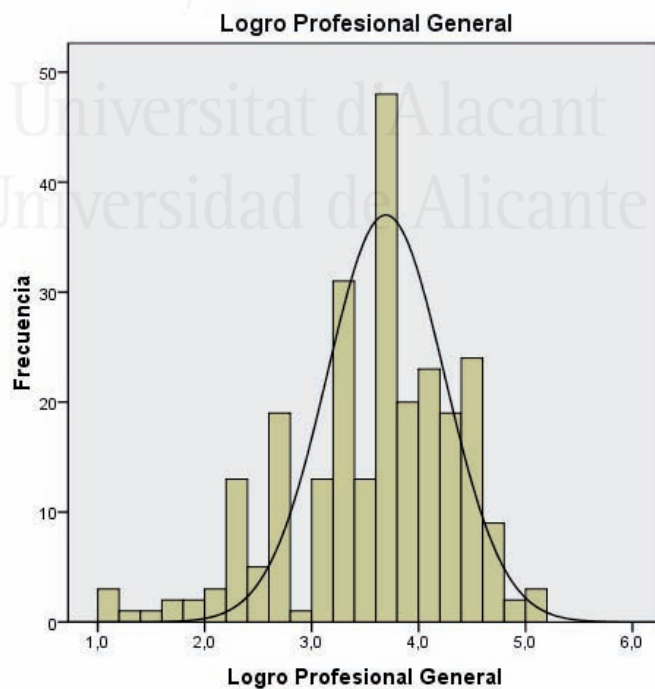
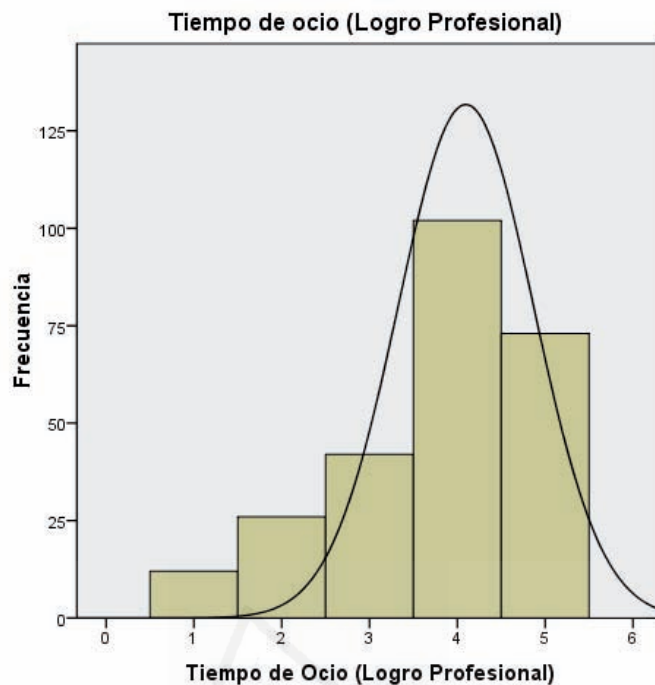


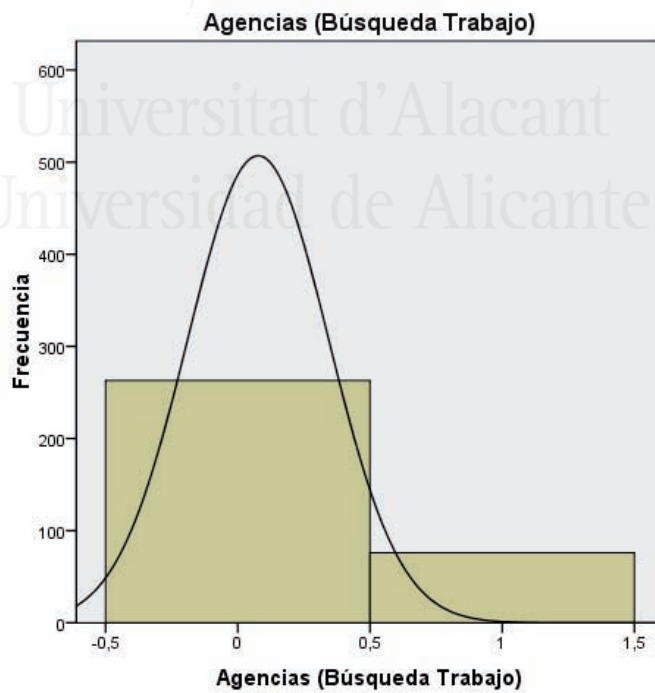
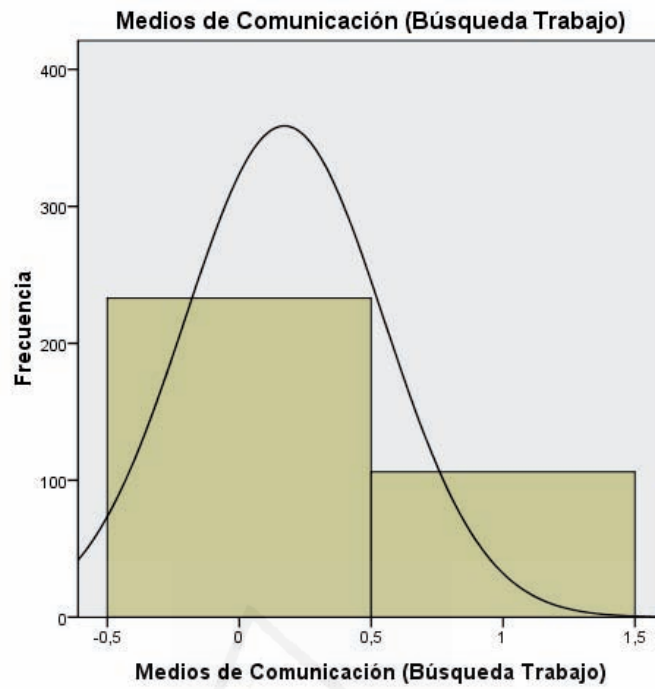


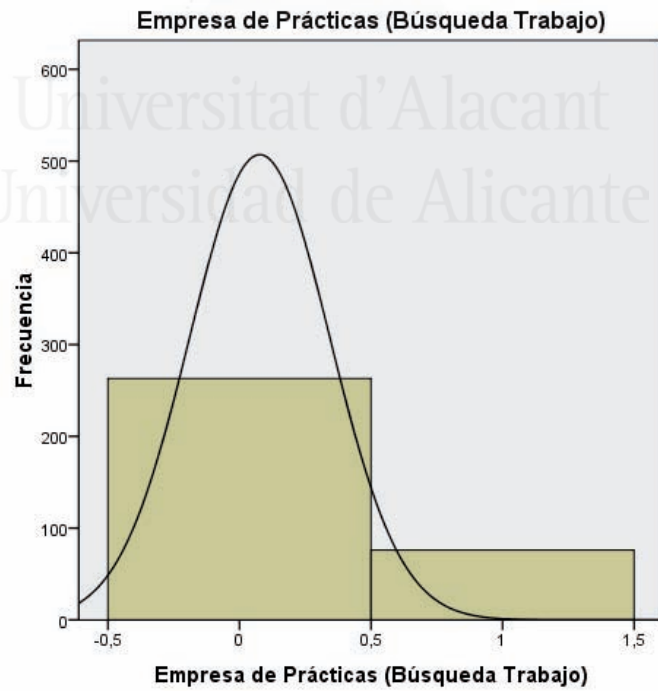
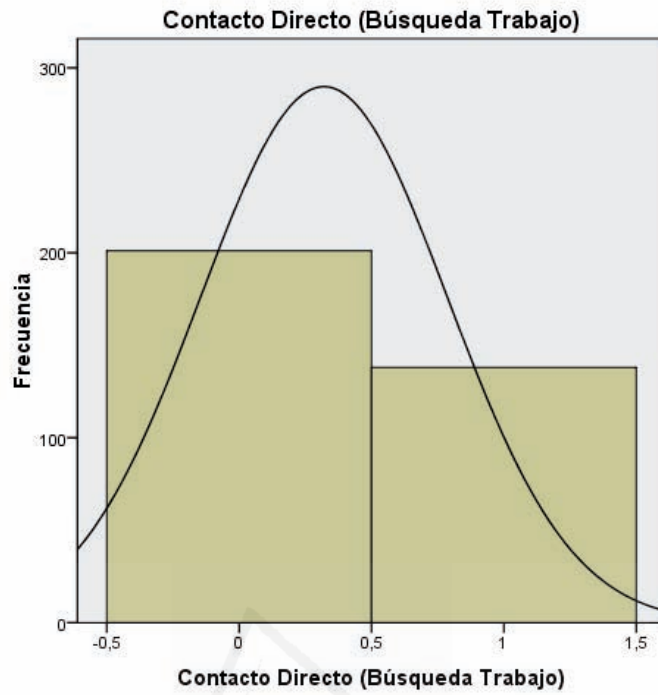


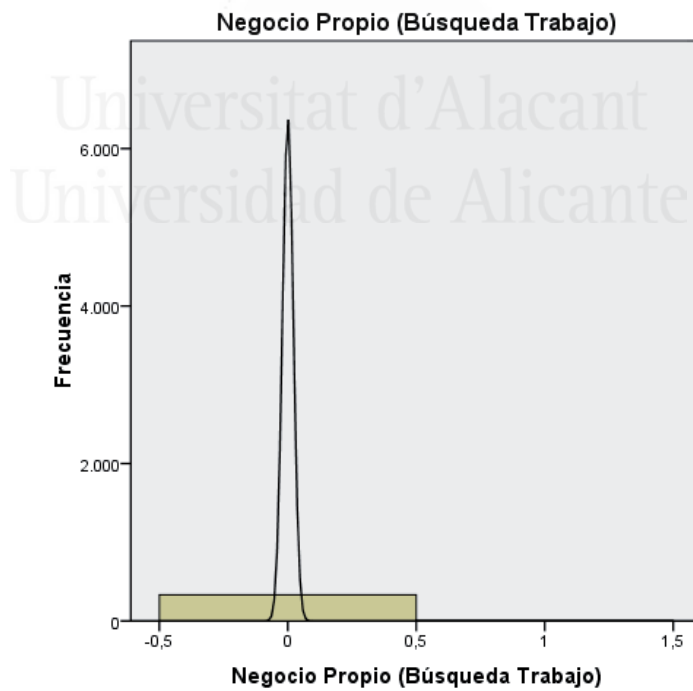
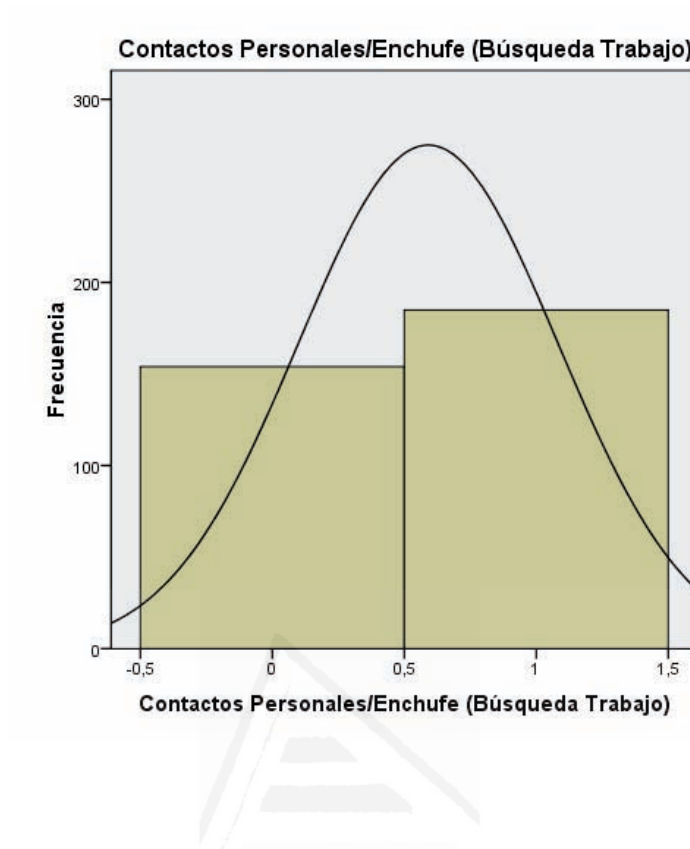


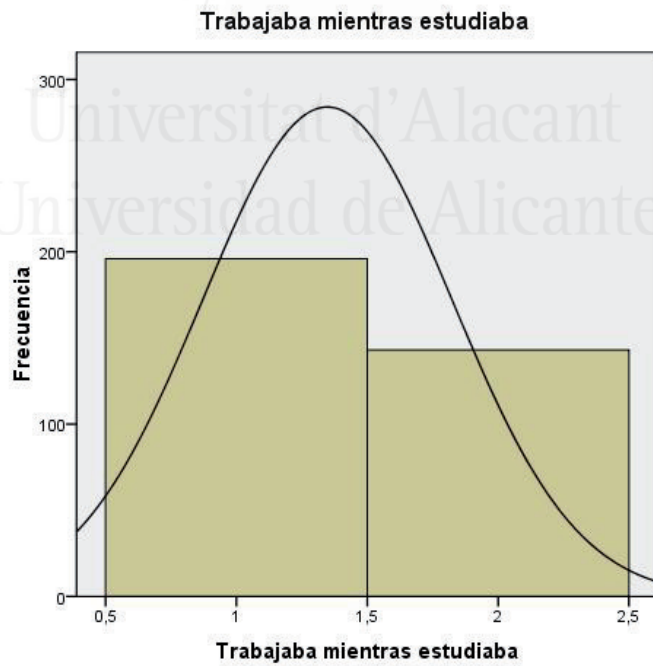
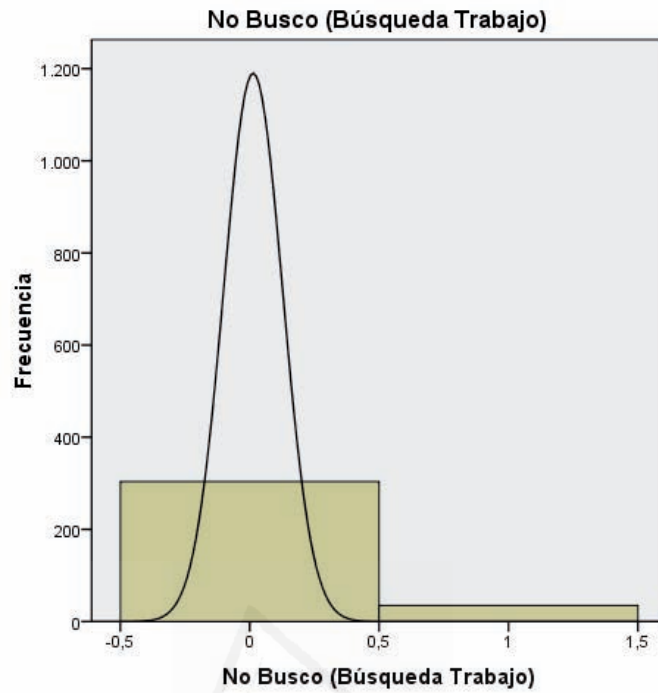




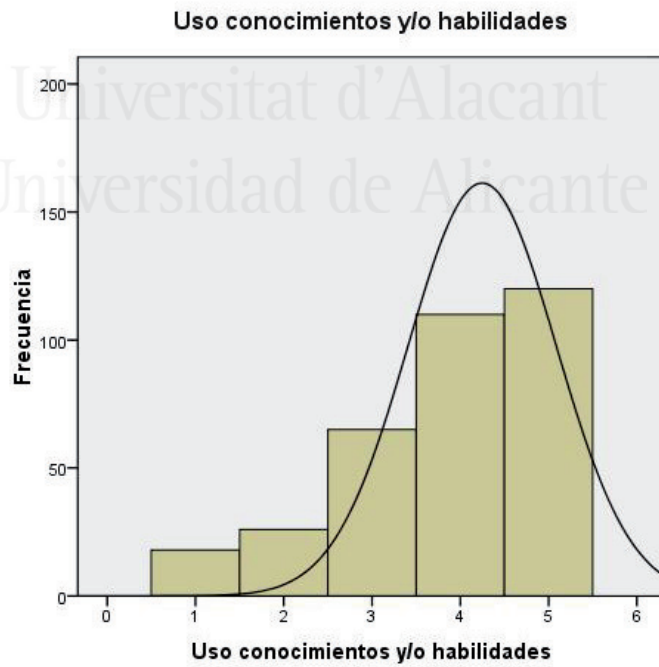
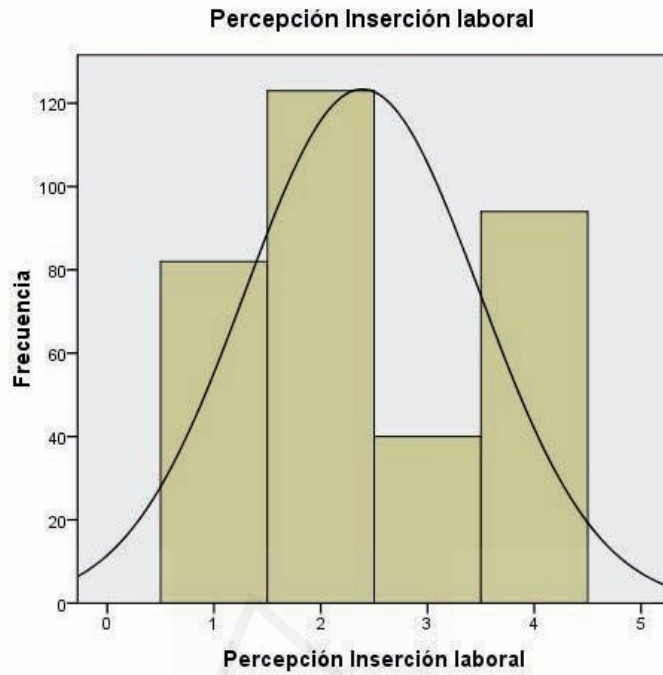
















Universitat d'Alacant **Anexo 8**  
Universidad de Alicante Pruebas  $t$  de comparación de medias





<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 3.24										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
	N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>TMMS Atención</b>	339	3.21	.73	.040	-.522	338	.602	-.020	-.10	.05

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 3.24										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
	N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>TMMS Claridad</b>	339	3.36	.673	.036	3.444	338	.001	.125	.05	.19

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 3.30										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
	N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>TMMS Control</b>	339	3.56	.735	.039	6.694	338	.000	.267	.18	.34

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 37.83									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>EQI Int. Intrapersonal</b>	339	37.31	5.349	.291	-400	338	-.116	-.69	.46

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 41.74									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>EQI Int. Interpersonal</b>	339	42.92	3.667	.199	5.921	338	1.179	.79	1.57

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 30.18									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
<b>EQI Manejo del Estrés</b>	339	28.79	5.893	.320	-4.329	338	-1.385	-2.02	-.76

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 27.17									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
339	27.62	3.535	.192	2.327	338	.021	.447	.07	.82
<b>EQI Adaptabilidad</b>									

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 39.13									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
339	39.47	5.236	.284	1.201	338	.231	.341	-.22	.90
<b>EQI Humor general</b>									

<i>Estadístico para una muestra</i>									
Valor de prueba = 35.21									
95% Intervalo de confianza para la diferencia									
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
339	35.29	3.112	.169	.511	338	.610	.086	-.24	-.76
<b>EQI Total</b>									

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 15.63										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>NEO Neuroticismo</b>	339	20.108	3.723	.204	21.913	338	.000	4.478	4.07	4.88

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 32.56										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>NEO Extroversión</b>	339	33.54	4.982	.273	3.592	338	.000	.982	.44	1.52

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 29.44										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>NEO Apertura</b>	339	30.76	6.306	.346	3.829	338	.000	1.325	.64	2.00



<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 33.13										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>NEO Amabilidad</b>	339	34.06	3.112	.284	3.305	338	.001	.939	.38	1.49

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 36.42										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>NEO Responsabilidad</b>	339	39.94	5.461	.299	11.781	338	.000	3.525	2.93	4.11

<i>Estadístico para una muestra</i>										
Valor de prueba = 19.31										
95% Intervalo de confianza para la diferencia										
N	Media	Desviación típ.	Error típ.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior	
<b>CI (Factor g)</b>	339	27.07	4.628	.252	30.816	338	.000	7.758	7.26	8.25





Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

## Anexo 9

### Prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov





	TMMS Atencion	TMMS Claridad	TMMS Control	EQI Intrapersonal	EQI Interpersonal	EQI Manejo Estres	EQI Adaptabilidad	EQI Humor
N	339	339	339	339	339	339	339	339
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	25,75	26,93	28,54	37,71	42,92	27,62	39,47
	Desviación típica	5,777	5,387	5,880	5,349	3,667	3,535	5,236
Diferencias más extremas	Absoluta	,055	,067	,069	,073	,065	,089	,098
	Positiva	,055	,067	,050	,042	,065	,073	,043
	Negativa	-,046	-,048	-,069	-,073	-,054	-,089	-,098
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,016	1,232	1,278	1,342	1,205	1,637	1,811
Sig. asintót. (bilateral)		,253	,096	,076	,055	,110	,009	,003

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

	EQI Total	NEO Neuroticismo	NEO Extroversión	NEO Apertura	NEO Amabilidad	NEO Responsabilidad	CI	Rendimiento
N	339	339	339	339	339	339	339	339
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	176,48	45,76	42,23	42,41	45,81	101,44	1,66
	Desviación típica	15,561	6,440	6,808	6,422	6,250	15,838	,538
Diferencias más extremas	Absoluta	,048	,061	,044	,074	,065	,066	,365
	Positiva	,038	,036	,037	,047	,036	,041	,260
	Negativa	-,048	-,061	-,044	-,074	-,065	-,066	-,365
Z de Kolmogorov-Smirnov		,886	1,130	,808	1,355	1,195	1,224	6,729
Sig. asintót. (bilateral)		,412	,156	,531	,051	,115	,100	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

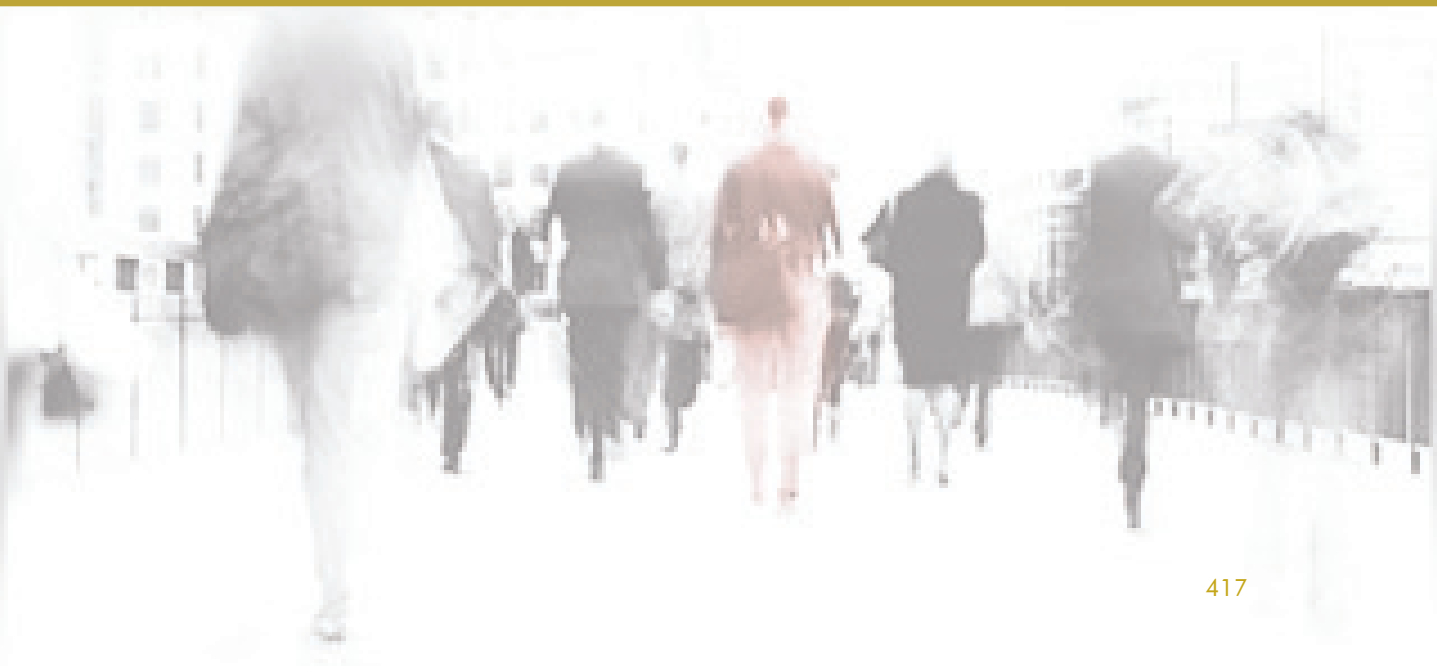
b. Se han calculado a partir de los datos.





# Anexo 10

Diagnóstico por casos para la variable dependiente Logro profesional







Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual
1	,865	4,2	3,527	,6727
2	.	.	3,624	.
3	,031	3,6	3,576	,0245
4	-1,224	2,8	3,752	-,9523
5	-1,743	2,3	3,656	-1,3559
6	,396	3,9	3,592	,3084
7	-,031	3,6	3,624	-,0237
8	,417	3,9	3,576	,3245
9	1,250	4,5	3,527	,9727
10	,915	4,4	3,688	,7120
11	-,430	3,0	3,335	-,3345
12	-,132	3,2	3,302	-,1024
13	,637	4,2	3,704	,4959
14	.	.	3,399	.
15	-,175	3,6	3,736	-,1362
16	,227	3,8	3,624	,1763
17	.	.	3,335	.
18	,077	3,7	3,640	,0602
19	.	.	3,302	.
20	,160	3,7	3,576	,1245
21	.	.	3,592	.
22	-1,644	2,2	3,479	-1,2791
23	-,056	3,5	3,543	-,0434
24	-1,017	2,8	3,592	-,7916
25	.	.	3,608	.
26	-1,093	2,5	3,351	-,8506
27	.	.	3,495	.
28	.	.	3,608	.
29	.	.	3,752	.
30	-,375	3,3	3,592	-,2916
31	,293	3,9	3,672	,2281
32	-1,454	2,3	3,431	-1,1309
33	-3,311	1,0	3,576	-2,5755
34	-,595	3,0	3,463	-,4631
35	,360	4,0	3,720	,2798
36	-1,573	2,4	3,624	-1,2237
37	1,996	5,0	3,447	1,5530
38	1,595	4,8	3,559	1,2405
39	-1,059	2,8	3,624	-,8237
40	,206	3,8	3,640	,1602
41	,479	3,9	3,527	,3727
42	.	.	3,608	.
43	.	.	3,527	.
44	,305	3,7	3,463	,2369
45	-,432	3,4	3,736	-,3362
46	1,528	4,7	3,511	1,1887
47	-1,006	2,6	3,383	-,7827
48	,977	4,4	3,640	,7602
49	.	.	3,640	.
50	,612	4,1	3,624	,4763
51	-,143	3,4	3,511	-,1113
52	.	.	3,624	.
53	-2,298	1,9	3,688	-1,7880
54	,165	3,8	3,672	,1281
55	,376	3,9	3,608	,2923
56	-,985	2,6	3,367	-,7666
57	1,218	4,7	3,752	,9477
58	.	.	3,495	.
59	-,379	3,2	3,495	-,2952
60	1,305	4,8	3,784	1,0156

Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual
61	,617	4,2	3,720	,4798
62	-,135	3,5	3,576	-,1049
63	,690	4,0	3,463	,5369
64	,359	3,6	3,286	,2792
65	1,234	4,6	3,640	,9602
66	,865	4,2	3,527	,6727
67	,566	4,0	3,559	,4405
68	,711	4,0	3,447	,5530
69	,777	4,1	3,495	,6048
70	.	.	3,415	.
71	.	.	3,559	.
72	,479	3,9	3,527	,3727
73	,275	3,5	3,286	,2137
74	.	.	3,479	.
75	,911	4,3	3,592	,7084
76	.	.	3,576	.
77	-,919	2,7	3,415	-,7148
78	.	.	3,463	.
79	-2,514	1,7	3,656	-1,9559
80	.	.	3,527	.
81	.	.	3,447	.
82	-,246	3,4	3,592	-,1916
83	-1,640	2,3	3,576	-1,2755
84	.	.	3,543	.
85	,401	3,6	3,302	,3119
86	1,482	4,6	3,447	1,1530
87	.	.	3,527	.
88	-,354	3,3	3,576	-,2755
89	.	.	3,463	.
90	-,930	2,9	3,624	-,7237
91	.	.	3,479	.
92	-,210	3,3	3,463	-,1631
93	1,682	4,9	3,592	1,3084
94	,849	4,3	3,640	,6602
95	-,637	3,0	3,495	-,4952
96	-,790	2,8	3,415	-,6148
97	-3,455	1,0	3,688	-2,6880
98	,715	4,1	3,543	,5566
99	.	.	3,559	.
100	-,637	3,0	3,495	-,4952
101	,231	3,9	3,720	,1798
102	,073	3,6	3,543	,0566
103	-,226	3,4	3,576	-,1755
104	.	.	3,527	.
105	.	.	3,556	.
106	-2,925	1,3	3,576	-2,2755
107	-,031	3,6	3,624	-,0237
108	.	.	3,624	.
109	,371	3,8	3,511	,2887
110	-,221	3,5	3,672	-,1719
111	1,383	4,7	3,624	1,0763
112	-1,789	2,2	3,592	-1,3916
113	.	.	3,495	.
114	1,358	4,6	3,543	1,0566
115	.	.	3,479	.
116	,993	4,3	3,527	,7727
117	.	.	3,592	.
118	,217	3,6	3,431	,1691
119	-,329	3,4	3,656	-,2559
120	,011	3,6	3,592	,0084

Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual	Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual
121	1,234	4,6	3,640	,9602	186			3,704	
122	1,271	4,5	3,511	,9887	187	-,437	3,3	3,640	-,3398
123	,628	4,0	3,511	,4887	188	-,267	3,4	3,608	-,2077
124	1,631	4,7	3,431	1,2691	189	-1,371	2,3	3,367	-1,0666
125	,135	3,6	3,495	,1048	190			3,640	
126			3,367		191	-1,151	2,6	3,495	-,8952
127	,011	3,6	3,592	,0084	192	-,081	3,4	3,463	-,0631
128	,144	3,8	3,688	,1120	193	1,337	4,6	3,559	1,0405
129	1,441	4,6	3,479	1,1209	194	,509	4,1	3,704	,3959
130			3,543		195			3,559	
131	-2,482	1,5	3,431	-1,9309	196	-,005	3,7	3,704	-,0041
132			3,624		197			3,608	
133	-1,366	2,4	3,463	-1,0631	198	,890	4,3	3,608	,6923
134	,915	4,4	3,688	,7120	199	-,648	3,2	3,704	-,5041
135	,438	3,9	3,559	,3405	200	,284	3,7	3,479	,2209
136	-1,490	2,4	3,559	-1,1595	201	,052	3,6	3,559	,0405
137	1,142	4,4	3,511	,8887	202			3,556	
138	1,188	4,5	3,576	,9245	203			3,511	
139			3,543		204	,711	4,0	3,447	,5530
140	-3,042	1,0	3,367	-2,3666	205			3,527	
141	1,147	4,5	3,608	,8923	206	,289	3,8	3,576	,2245
142	,895	4,4	3,704	,6959	207	-,010	3,6	3,608	-,0077
143	-,039	3,6	3,592	-,0303	208			3,447	
144	1,553	4,8	3,592	1,2084	209	,201	3,7	3,543	,1566
145	-1,059	2,8	3,624	-,8237	210	-,632	3,1	3,592	-,4916
146	,546	4,0	3,576	,4245	211	,608	4,0	3,527	,4727
147	-,354	3,3	3,576	-,2755	212	-,262	3,5	3,704	-,2041
148	-,421	3,2	3,527	-,3273	213			3,559	
149	-2,066	2,0	3,608	-1,6077	214	,247	3,8	3,608	,1923
150	,227	3,8	3,624	,1763	215	,061	3,8	3,752	,0477
151	-,262	3,5	3,704	-,2041	216	-,719	3,0	3,559	-,5595
152			3,688		217	,346	3,7	3,431	,2691
153			3,592		218	-1,676	2,4	3,704	-1,3041
154	1,790	5,0	3,608	1,3923	219	-1,249	2,7	3,672	-,9719
155	,757	4,1	3,511	,5887	220			3,415	
156	,993	4,3	3,527	,7727	221	,458	3,9	3,543	,3566
157	-,031	3,6	3,624	-,0237	222	,160	3,7	3,576	,1245
158			3,511		223			3,556	
159	-,102	3,4	3,479	-,0791	224	-,473	3,4	3,768	-,3684
160	-,350	3,4	3,672	-,2719	225			3,511	
161	-,545	3,2	3,624	-,4237	226			3,688	
162	,185	3,6	3,495	,1439	227	1,574	4,8	3,576	1,2245
163	,681	3,8	3,270	,5298	228	,458	3,9	3,543	,3566
164	1,126	4,5	3,624	,8763	229			3,447	
165	,438	3,9	3,559	,3405	230	,977	4,4	3,640	,7602
166	-2,062	2,1	3,704	-1,6041	231	,741	4,2	3,624	,5763
167	,757	4,1	3,511	,5887	232	,135	3,6	3,527	,1050
168	-,462	3,2	3,559	-,3595	233	,803	4,2	3,576	,6245
169	,339	4,0	3,736	,2638	234	-,051	3,6	3,640	-,0398
170	-,462	3,2	3,559	-,3595	235	-1,063	2,7	3,527	-,8273
171	1,014	4,3	3,511	,7887	236	-,251	3,3	3,495	-,1952
172	-2,112	1,9	3,543	-1,6434	237	,006	3,5	3,495	,0048
173	,628	4,0	3,511	,4887	238	-,324	3,5	3,752	-,2523
174			3,559		239	-,545	3,2	3,624	-,4237
175	-1,610	2,5	3,752	-1,2523	240	1,354	4,5	3,447	1,0530
176	-1,851	2,2	3,640	-1,4398	241	,911	4,3	3,592	,7084
177			3,559		242	,562	3,9	3,463	,4369
178			3,495		243			3,559	
179	,438	3,9	3,559	,3405	244	,699	4,2	3,656	,5441
180	,624	3,9	3,415	,4852	245			3,656	
181	-1,557	2,3	3,511	-1,2113	246	-1,121	2,8	3,672	-,8719
182			3,399		247			3,624	
183	-,292	3,3	3,527	-,2273	248			3,720	
184	,339	4,0	3,736	,2638	249	-1,217	2,5	3,447	-,9470
185			3,543		250			3,495	

Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual	Caso	Residuo tipificado	Logro profesional	Valor pronosticado	Residual
251	.	.	3,704	.	296	-1,192	2,6	3,527	-,9273
252	,525	4,0	3,592	,4084	297	.	.	3,447	.
253	.	.	3,672	.	298	1,748	5,0	3,640	1,3602
254	,227	3,8	3,624	,1763	299	-1,100	2,8	3,656	-,8559
255	.	.	3,495	.	300	.	.	3,495	.
256	.	.	3,511	.	301	-1,736	2,0	3,351	-1,3506
257	,268	3,8	3,592	,2084	302	,231	3,9	3,720	,1798
258	.	.	3,656	.	303	1,076	4,3	3,463	,8369
259	,052	3,6	3,559	,0405	304	,917	4,0	3,286	,7137
260	-,441	3,2	3,543	-,3434	305	1,358	4,6	3,543	1,0566
261	.	.	3,592	.	306	.	.	3,527	.
262	-,770	2,8	3,399	-,5988	307	.	.	3,624	.
263	-,056	3,5	3,543	-,0434	308	-,200	3,5	3,656	-,1559
264	-,632	3,1	3,592	-,4916	309	,052	3,6	3,559	,0405
265	.	.	3,495	.	310	-1,254	2,6	3,576	-,9755
266	,761	4,2	3,608	,5923	311	,339	4,0	3,736	,2638
267	.	.	3,463	.	312	,715	4,1	3,543	,5566
268	-,632	3,1	3,592	-,4916	313	.	.	3,447	.
269	1,039	4,4	3,592	,8084	314	.	.	3,543	.
270	,644	3,9	3,399	,5012	315	,936	4,4	3,672	,7281
271	-,138	3,5	3,608	-,1077	316	,201	3,7	3,543	,1566
272	-1,320	2,5	3,527	-1,0273	317	,653	4,1	3,592	,5084
273	,458	3,9	3,543	,3566	318	-,081	3,4	3,463	-,0631
274	1,213	4,5	3,556	,9436	319	-1,486	2,4	3,556	-1,1564
275	-,960	2,7	3,447	-,7470	320	,176	3,6	3,463	,1369
276	-,164	3,4	3,527	-,1273	321	-,740	3,0	3,576	-,5755
277	,289	3,8	3,576	,2245	322	-,471	3,0	3,367	-,3666
278	.	.	3,672	.	323	,807	4,3	3,672	,6281
279	,869	4,3	3,624	,6763	324	-1,001	2,7	3,479	-,7791
280	-1,465	2,5	3,640	-1,1398	325	-,219	3,1	3,270	-,1702
281	.	.	3,559	.	326	,516	3,8	3,399	,4012
282	1,239	4,7	3,736	,9638	327	,463	4,0	3,640	,3602
283	,279	3,6	3,383	,2173	328	1,101	4,4	3,543	,8566
284	-,354	3,3	3,576	-,2755	329	1,727	4,9	3,556	1,3436
285	-,657	3,0	3,511	-,5113	330	,392	3,8	3,495	,3048
286	,458	3,9	3,543	,3566	331	,160	3,7	3,576	,1245
287	,355	3,9	3,624	,2763	332	.	.	3,608	.
288	,433	3,8	3,463	,3369	333	-,051	3,6	3,640	-,0398
289	.	.	3,672	.	334	,330	3,8	3,543	,2566
290	.	.	3,399	.	335	.	.	3,576	.
291	-,189	3,3	3,447	-,1470	336	1,030	4,2	3,399	,8012
292	,314	3,9	3,656	,2441	337	.	.	3,559	.
293	1,436	4,5	3,383	1,1173	338	-2,328	1,7	3,511	-1,8113
294	-1,233	2,6	3,559	-,9595	339	-,533	3,0	3,415	-,4148
295	-,338	3,2	3,463	-,2631					





Universitat d'Alacant **Anexo 11**  
Universitat de Alicante Estadísticos sobre los residuos





**Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,40	4,35	3,71	,255	339
Residual	-3,348	1,601	,000	1,679	339
Valor pronosticado tip.	-1,235	2,486	,000	1,000	339
Residuo típ.	-1,991	,952	,000	,999	339

a. Variable dependiente: Inserción laboral

**Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	3,270	3,784	3,560	,1037	255
Residual	-2,6880	1,5530	,0000	,7765	255
Valor pronosticado tip.	-2,794	2,165	,000	1,000	255
Residuo típ.	-3,455	1,996	,000	,998	255

a. Variable dependiente: Logro profesional







# Anexo 12

## Análisis de regresión múltiple para la variable dependiente Logro profesional





**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R cuadrado	Error típ. de estimación	Estadísticos de cambio						
				Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	Durbin-Watson	
1	.132 <sup>a</sup>	.018	.014	.7780	.018	4.511	1	255	.035	1.993

a. Variables predictoras: (Constante), NEO Responsabilidad

b. Variable dependiente: Logro Profesional General

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	2.731	1	2.731	4.511	.035 <sup>a</sup>
	Residual	153.132	255	.605		
	Total	155.863	255			

a. Variables predictoras: (Constante), NEO Responsabilidad

b. Variable dependiente: Logro Profesional General

Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

**Coefficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Intervalo de confianza de 95.0% para B		Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		Límite inferior	Límite superior	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	2.128	3.513					
	NEO Responsabilidad	.001	.031	.132	.132	.132	1.000	1.000

a. Variable dependiente: Logro Profesional General



Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la Tesis  
Doctoral de Don/Dña. la calificación de .

Alicante de de

El Secretario,

El Presidente,



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante  
**UNIVERSIDAD DE ALICANTE  
CEDIP**

La presente Tesis de D. \_\_\_\_\_ ha sido  
registrada con el nº \_\_\_\_\_ del registro de entrada correspondiente.

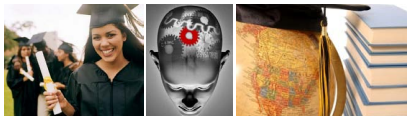
Alicante \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

El Encargado del Registro,



TESIS DOCTORAL

M<sup>o</sup> Pilar Cantero Vicente



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante