

Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas (1)

Elvira Repetto Talavera

Catedrática de Orientación Educativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Juan Carlos Pérez-González

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Spain

Palabras clave

Social skill,
apprenticeship,
vocational training,
work-based training,
personal development,
vocational guidance,
mentoring

Competencias
socioemocionales,
aprendizaje,
formación profesional
relacionada al trabajo,
desarrollo personal,
orientación profesional,
mentoría

RESUMEN

Hoy en día, las competencias socioemocionales son muy valoradas en el mercado laboral, y, de hecho, muchos autores aseguran que este tipo de competencias contribuyen a aumentar la empleabilidad de los individuos. Sin embargo, las instituciones educativas habitualmente olvidan su responsabilidad en la formación de estas competencias.

La mayoría de los trabajos exigen no sólo conocimientos y competencias técnicas específicas, sino, además, un cierto nivel de competencias sociales y emocionales que aseguren que el trabajador sea capaz, por ejemplo, de trabajar en equipo, de motivarse a sí mismo ante las dificultades, de resolver conflictos interpersonales, o de tolerar altos niveles de estrés.

La mejor manera de desarrollar las competencias socioemocionales es a través de la experiencia, el entrenamiento adecuado, y la práctica. Por esta razón, defendemos que el período de prácticas en empresas resulta una ocasión perfecta para que el tutor ayude a los estudiantes y recién titulados a desarrollar sus competencias socioemocionales.

(1) Este artículo constituye parte del trabajo realizado en el marco del proyecto de investigación "Orientación y desarrollo de competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas" (referencia SEJ2004-07648/EDUC), financiado por el Ministerio Español de Educación y Ciencia (MEC), y dirigido por la profesora Elvira Repetto. No obstante, este artículo no representa necesariamente la posición o políticas del MEC. Por lo tanto, el contenido del artículo representa únicamente la expresión libre de la opinión profesional de sus autores.

Agradecimientos

La preparación de este artículo se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto SEJ2004-07648/EDUC, financiado por el Ministerio español de Educación y Ciencia (MEC). Queremos mostrar nuestro agradecimiento a los revisores anónimos, por sus interesantes comentarios y sugerencias sobre el primer borrador de este artículo.

Introducción

Junto con la reciente revolución tecnológica y la globalización económica del pasado siglo XX, se han ido redefiniendo el concepto, la estructura y las dinámicas de trabajo de las organizaciones en todo el mundo, y con ello, han ido cambiando el tipo de tareas, las tecnologías organizativas o intangibles, y, lógicamente, el perfil de competencias demandado a los jóvenes y trabajadores.

Nuestra sociedad requiere, cada vez más, profesionales equipados con una amplia variedad de competencias, destacando aquellas que no se circunscriben exclusivamente al contenido técnico de sus trabajos, sino que se refieren a la forma de trabajar, a la actitud hacia el trabajo y hacia los demás, a la cualidad y calidad de las relaciones, y a la flexibilidad y capacidad de adaptación, entre otros. No se trata ya de saber, o de saber hacer, sino también de querer hacer, y de saber ser y estar. La Educación tiene un compromiso fundamental con esta demanda social, y, especialmente, la Orientación puede considerarse un instrumento educativo idóneo para atender esta demanda.

La relevancia de la formación en competencias ha sido manifestada desde diferentes y significativas instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), o la propia Unión Europea. En definitiva, se constata un claro interés a nivel internacional en lo que se ha dado en denominar "el enfoque de competencias" (García, 2003; Irigoien y Vargas, 2002).

En la Unión Europea se requiere hoy la necesidad de formar en competencias a los jóvenes y trabajadores, independientemente de que trabajen preferentemente con cosas, ideas, datos o personas. Por una parte, se ha establecido en el contexto europeo la necesidad de contar con estándares de cualificación profesional así como con estándares de cualificación superior (universitaria). En concreto, en España, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional expone que las políticas a desarrollar deben reforzar las destrezas, los conocimientos y las actitudes de todos los segmentos de la población, dado que son cruciales para la competitividad nacional y europea.

Por otra parte, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, para la implementación en el nivel universitario de la Declaración de Bolonia de 1999, también se basa en el enfoque de competencias, dado que uno de los objetivos clave de este proyecto es contribuir al desarrollo de titulaciones universitarias europeas fácilmente comparables y comprensibles basadas en el diseño de perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y específicas relativas a cada área de estudio o rama profesional (González y Wagenaar, 2003, p. 28-33).

El enfoque de competencias

La investigación sobre el papel de las variables no cognitivas y de personalidad en el desempeño laboral emerge alrededor de los años setenta, cuando empieza a cobrar relevancia el enfoque de competencias (McClelland, 1973). Si bien, en la últimas décadas este enfoque ha sufrido una revitalización importante (Boyatzis, 1982; Fletcher, 1991; Wolf, 1995; Levy-Leboyer, 1997; Tejada, 1999; Pereda y Berrocal, 1999, 2001; García, 2000, 2003), llegándose a promover su aplicación desde políticas europeas de educación y de formación profesional (Blas, 1999). Aunque el enfoque de competencias ha recibido también importantes críticas (Barret y Depinet, 1991; Barnett, 1994), entre las que es frecuente la de calificarlo como una "moda" (Del Pino, 1997), su utilidad es cada vez más evidente e indiscutible, como han señalado algunos autores: "la gestión por competencias es una moda del management, pero es una moda que 'sirve' para apoyar e instrumentar la nueva organización de la empresa y la nueva realidad de la gestión de personas en la organización laboral" (Jiménez, 1997, p. 347).

A pesar de las múltiples definiciones que se pueden encontrar en la literatura sobre el concepto de "competencia", la mayoría de ellas coinciden en destacar que toda competencia es aprendida o susceptible de aprendizaje y desarrollo, e implica, necesariamente, la realización adecuada (y observable) de un determinado tipo de actividades o tareas. Por ejemplo, las competencias se refieren, según unos autores, a "los comportamientos que se llevan a cabo cuando se ponen en práctica los conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad" (Pereda y Berrocal, 1999, p. 75); según otros autores, son el "conjunto de conocimientos, procedimientos, destrezas, aptitudes y actitudes necesarias para realizar actividades diversas (ejercer una profesión, resolver problemas) con un cierto nivel de calidad y eficacia, y de forma autónoma y flexible" (Bisquerra, 2002, p. 7). Para Repetto, Ballesteros, y Malik (2000, p. 60) el término de competencia hace referencia, fundamentalmente, a la integración de los tres niveles de funcionamiento humano habitualmente representados con el acrónimo CHA (conocimientos, habilidades, actitudes) ⁽²⁾ y original-

⁽²⁾ KSA (*knowledge, skills and attitudes*)

mente descritos por Bloom y asociados como los dominios "cognitivo, psicomotor, y afectivo" (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, y Krathwohl, 1956; Krathwohl, Bloom, y Masia, 1964; Dave, 1970; Simpson, 1972; Harrow, 1972):

- conocimientos, resultados de procesos perceptivos y conceptuales, tales como la atención, selección, simbolización, codificación/decodificación, reflexión y evaluación;
- ejecución de destrezas, resultantes del proceso psicomotor que capacita al individuo para dar una respuesta manifiesta, y, quizás, dar un producto tangible que pueda ser observado y apreciado por otra persona.
- actitudes, productos de las respuestas emocionales hacia acontecimientos u objetos específicos.

En esta línea, Roe (2002, 2003) propone un modelo comprehensivo de competencias según el cual las competencias (y subcompetencias) que se desarrollan con la práctica profesional, se derivan de la expresión de conocimientos, habilidades y actitudes, junto con la combinación de capacidades, rasgos de personalidad, y otras características personales como la motivación, el estado energético y el nivel de vitalidad. No obstante, a nuestro juicio, resulta conveniente insistir, además, en que las competencias no son características estables (rasgos) de las personas, sino que son más bien la demostración de una actuación adecuada en unas determinadas condiciones contextuales/situacionales, si bien esa actuación es sólo posible gracias a la previa existencia y combinación de recursos tanto personales como del contexto. Por tanto, en el marco de las competencias es importante considerar que la adquisición, el desarrollo y la expresión (o inhibición) de éstas dependen, en todo momento, tanto de las características personales como de las características del contexto o situación, así como de la interacción dinámica entre ambos ámbitos (personal y situacional).

Dicho de otro modo, y de acuerdo con la propuesta de Pereda y Berrocal (1999, 2001), cabe decir que para que una persona demuestre competencia ante una determinada tarea, función o rol, no sólo necesita dominar una serie de conocimientos conceptuales (saber), procedimentales (saber hacer), y actitudinales (saber ser/estar), sino que, además, deberá, en primer lugar, estar motivada para actuar (querer hacer), y, en segundo lugar, deberá contar con unas características personales (capacidades cognitivas, inteligencia emocional, y rasgos de personalidad) y con unas características del contexto que sean mínimamente acordes o favorables para la actuación que se pretende llevar a cabo (poder hacer). En este sentido, la experiencia y la práctica en diferentes situaciones (reales o simuladas) permite a la persona entrenarse en la articulación de todos estos recursos para facilitar la transferencia de sus competencias a nuevas aunque semejantes situaciones y demandas cada vez.

En cuanto a las aproximaciones teóricas al estudio de las competencias, tras una revisión de la literatura, los expertos concluyen que existen tres principales perspectivas o modelos teóricos (ver Vargas, Ca-

sanova, y Montanaro, 2001; Jiménez, 1997; Del Pino, 1997; Royo y Del Cerro, 2005):

- a) el modelo conductista, analítico o molecular, originario de los Estados Unidos, y en el cual se enfatizan los elementos moleculares de las competencias. Según este modelo las competencias se ven como un conjunto coherente de comportamientos "observables" que permiten la realización adecuada de una determinada actividad. Esta perspectiva es la que da origen al enfoque de competencias en sí mismo, como reacción al "enfoque de rasgos" en Psicología (McClelland, 1973; Pereda y Berrocal, 1999). En este modelo se pone el acento tanto en la observación conductual como en las entrevistas por incidentes críticos, para así llegar a determinar el perfil de conductas propio de los trabajadores exitosos o estrella. Desde esta visión, se "concibe el desempeño competente como aquel que se ajusta a un trabajo descrito a partir de una lista de tareas claramente especificadas" (Vargas et al., 2001, p. 24), y estas tareas se describen como acciones muy concretas y significativas, tales como, por ejemplo, la tarea de "reconocer y modificar un asiento contable erróneo" para un trabajo de contable, o la tarea de "sonreír al cliente y llamarle por su nombre" para un trabajo de atención al público;
- b) el modelo de cualidades o atributos personales, originario de Gran Bretaña y calificable de "funcionalista" según Royo y del Cerro (2005). En este modelo, la competencia se concibe como una combinación de atributos subyacentes (rasgos) al desempeño exitoso, los cuales se definen usualmente de forma más bien amplia o genérica, de modo que permiten su aplicación en diversos contextos. Algunos ejemplos de estos atributos son: liderazgo, iniciativa, o trabajo en equipo;
- c) el modelo holístico o integrado, surgido en Francia, pero también aplicado ampliamente en Australia e Inglaterra. Esta aproximación al enfoque de competencias entiende las competencias como la integración, tanto de las tareas desempeñadas (conductas) como de los atributos de la persona, a la vez que tiene en cuenta el contexto. En síntesis, este modelo concibe las competencias como el resultado de la interacción dinámica entre distintos acervos de conocimientos, habilidades, actitudes, y aptitudes y rasgos de personalidad, movilizados según las características del contexto y desempeño en que se encuentre el individuo (Vargas et al., 2001, p. 28).

Nuestro planteamiento teórico de las competencias socioemocionales se enmarca en el modelo holístico o integrado de las competencias. Así, coincidimos con Le Boterf (2001) al afirmar que la competencia es una construcción: el resultado de una combinación y movilización doble de recursos incorporados o personales (conocimientos, saber hacer, cualidades personales, experiencia, ...) y recursos del entorno (redes documentales, bancos de datos, herramientas, etc.).

En cuanto a la tipología de las competencias, según su grado de aplicabilidad, se distingue entre competencias genéricas y competencias

específicas (Lévy-Leboyer, 1997), siendo ésta una terminología comparada, por ejemplo, por instituciones como la OECD o la Unión Europea en el marco del proyecto Tuning. Las competencias genéricas son aquellas que sirven para cualquier actividad profesional, dada su posible transferibilidad a diferentes contextos y situaciones. Por su parte, las competencias específicas o técnicas, son aquellas cuyo contenido está ligado a un área específica de trabajo y a una actividad concreta, por lo que son poco transferibles y suelen adquirirse en la especialización profesional.

Asimismo, dentro de las citadas competencias genéricas, transferibles a una gran diversidad de trabajos, se incluyen las denominadas competencias sociales y competencias emocionales, o competencias socioemocionales si se tratan en conjunto (Repetto y Pérez, 2003). Algunas de estas competencias socioemocionales se recogen, por ejemplo, dentro del proyecto Tuning, en el grupo de competencias interpersonales (i.e., trabajo en equipo, habilidades interpersonales), así como en el grupo de competencias sistémicas (i.e., liderazgo, iniciativa, y motivación de logro).

Muchos autores e instituciones emplean también el término de "competencias clave". Este otro término hace referencia, en esencia, a aquellas competencias genéricas que merecen un reconocimiento especial por su destacada importancia y aplicabilidad a los diversos ámbitos de la vida humana (educativo y laboral, personal y social). De hecho, a veces, los términos "genéricas" y "clave" se utilizan como sinónimos. En un texto de Eurydice, la red europea de información en educación, se explica así: "A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de 'clave', 'fundamental', 'esencial' o 'básica', debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto" (Eurydice, 2002, p. 14). Sin embargo, nos parece oportuno puntualizar aquí que el término de competencias básicas no es idéntico al del competencias clave. En general, la mayoría de expertos aluden al término "básicas" para referirse al subgrupo de aquellas competencias genéricas o clave que, siendo de carácter instrumental, son esenciales en una cultura dada para cualquier persona y trabajo, especialmente porque son "básicas" para comunicarnos y seguir aprendiendo. Ejemplos clásicos de competencias básicas son "realizar cálculos aritméticos fundamentales (sumar, restar, multiplicar, y dividir)", y "leer y escribir en la lengua materna". Desde los años noventa del siglo XX han ido cobrando fuerza, al menos, otras dos competencias básicas, derivadas tanto de la globalización económica como del acelerado progreso tecnológico: "hablar inglés" y "manejar herramientas ofimáticas".

Desde nuestro punto de vista, consideramos que un gran número de competencias socioemocionales (i.e., percepción de las emociones en los demás, regulación de las propias emociones, empatía, automotivación, etc.) son, también, competencias "clave".

Finalmente, cabe señalar otra denominación menos ortodoxa en el ám-

bito de estudio de las competencias, pero que se emplea en algunas ocasiones. Esta denominación es la de "metacompetencias", que, según algunos autores (Fleming, 1991), hace referencia a competencias de nivel superior que permiten invocar un conjunto de otras competencias de menor alcance. Según otros autores (Cardona, 2003), el término hace referencia a los rasgos de una persona que preceden a la adquisición, desarrollo, y ejecución de cualquier tipo de competencias (i.e., capacidad para tomar de decisiones, integridad, o inteligencia emocional).

Competencias socioemocionales

Tipos de competencias socioemocionales

En lo que a la clasificación de las competencias socioemocionales 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 (IE) ha contribuido también al redescubrimiento de las competencias emocionales, en particular, y, por extensión, de las socioemocionales. A continuación presentamos sucintamente los principales modelos teóricos sobre competencias socioemocionales presentes en la literatura especializada.

En cuanto a la tipología de competencias emocionales, la psicóloga evolutiva Carolyn Saarni (1999) habla de un total de 8: 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 con 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 socioemocionales, el *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL; www.casel.org), organismo de referencia internacional en investigación sobre programas escolares de "educación socioemocional", elaboró un listado de competencias y habilidades socioemocionales que pueden agruparse en cuatro categorías: conocerse a uno/a mismo/a 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 "emo-

cionales” o ramas de la IE: 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 (o habilidades sociales) implica el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación (en el contexto familiar, escolar, laboral, etc.), 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; Bethell-Fox, 1997), Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), discípulos aventajados de la escuela de David McClelland, concluyen que las competencias socioemocionales 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 rasgo (trait EI) presentes en la literatura (Sa-

Cuadro 1: Clasificación de las competencias socioemocionales en el modelo de Goleman (2001: p. 28)

	Competencia personal	Competencia social
Reconocimiento	Autoconciencia emocional Autoevaluación Autoconfianza	Empatía Orientación al cliente Conciencia organizacional
Regulación	Autocontrol emocional Formalidad Responsabilidad Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Liderazgo Catalización del cambio Construcción de alianzas Trabajo en equipo

love y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bar-On, 1997), Petrides y Furnham (2001) elaboraron un listado de las 15 dimensiones socioemocionales 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.

Competencias socioemocionales, desempeño laboral y empleabilidad

El convencimiento de la importancia que las competencias socioemocionales tienen para el crecimiento de los beneficios socioeconómicos 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 socioemocionales, y actualmente se continúa prestando una gran atención a la investigación para la evaluación de los mismos (Zins, Travis; Frep-pon, 1997; Zins, Weissberg, Wang; Walberg, 2004; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002).

Diversos estudios (Pérez, 2003) señalan las implicaciones de la Inteligencia Emocional y de las competencias socioemocionales 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. Hasta el momento, las contribuciones científicas en este campo han evidenciado importantes relaciones entre competencias socioemocionales, 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 y Repetto, 2004; Pérez, Petrides, y Furnham, 2005).

Con todo, se considera que las competencias socioemocionales 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 socioemocionales 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 la-

boral 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 socioemocionales 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 socioemocionales que faciliten y optimicen, tanto el trabajo conjunto como la calidad de las relaciones.

Parece claro, entonces, que las competencias socioemocionales son importantes para el desarrollo profesional, así como presumiblemente también para la inserción laboral y la empleabilidad (Palací y Topa, 2002; Palací y Moriano, 2003). 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
- 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. Tal y como se ha señalado previamente, las competencias socioemocionales 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 destacarse como ejemplo, al menos, siete familias profesionales en las cuales las competencias socioemocionales cobran, presumiblemente, un mayor protagonismo, pues implican habitualmente condiciones de trabajo en equipo y de trato directo y/o personal con clientes. Estas siete familias profesionales son: a) Admi-

nistración; b) Comercio y marketing; c) Comunicación, imagen y sonido; d) Hostelería y turismo; e) Imagen personal; f) Sanidad; y g) Servicios socioculturales y a la comunidad.

En todas ellas sería recomendable promover la orientación y la formación de competencias socioemocionales durante el período de prácticas en empresa.

La formación en competencias

Como indican Pereda y Berrocal (1999, 2001) y García (2003), la formación en competencias se basa en el uso de metodologías activas y participativas. Entre las técnicas de formación en competencias destacan las "prácticas reales", o, en su defecto, las "simulaciones" (role-playing, juegos de empresa, outdoor-training, etc.), que promueven el aprendizaje experiencial, y el modelado (observación de otros compañeros de trabajo con más experiencia, o visionado de vídeos), que favorecen el aprendizaje por observación o aprendizaje social. Por esta razón, el contexto de las prácticas profesionales en las empresas, son un contexto ideal para el desarrollo de competencias, pues aportan el contexto real de trabajo en el que deben ponerse en práctica las competencias que exige una determinada profesión.

La formación en competencias se basa en la práctica, en la "acción", y por ello las prácticas en empresa suponen una oportunidad única para el desarrollo de competencias, ya que permite a los/as alumnos/as "experimentar", "ensayar", "aplicar", "poner a prueba", "adquirir" y/o "extinguir" competencias (comportamientos) en un entorno real de trabajo.

La Formación en Centros de Trabajo (FCT)

En España, hasta los años ochenta no se empiezan a realizar de manera sistemática las prácticas en empresas por parte de los alumnos de Formación Profesional (FP II). De este modo, se comienza a prestigiar la Formación Profesional y se inicia, en cierto modo, una dinámica de colaboración más estrecha y activa entre los empresarios y las instituciones educativas (Martínez, 2002, p. 46). En concreto, la implantación de la Formación en Centros de Trabajo (FCT) surge con el artículo 34.2 de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), con el fin de potenciar la alternancia entre la escuela y el trabajo. Hoy en día, esta alternancia es afortunadamente una realidad generalizada en la Formación Profesional en España. Quizás en parte por este hecho, en las dos últimas décadas se ha producido una mayor aceptación social de las titulaciones de Formación Profesional, años atrás más bien devaluadas.

Asimismo, según datos del Ministerio de Educación y del informe Eurydice 2005, en los últimos años ha aumentado el número de alumnos españoles que estudian Formación Profesional, aunque aún es mu-

cho inferior al porcentaje de alumnos que optan por estudiar Bachillerato y acceder a la Universidad (prácticamente un 38 frente a un 62 % respectivamente). Sin embargo, "la formación profesional tiene un mayor potencial de inserción laboral que la universitaria" (Informe Infoempleo, 2005, p. 24).

De acuerdo con Sobrado y Romero (2002), el practicum y las prácticas en empresas son un elemento clave en la orientación para la inserción laboral, a la vez que una gran oportunidad de desarrollar competencias personales o clave. Cuando los estudiantes y recién titulados de Formación Profesional y de Educación Superior realizan prácticas en empresas tienen la oportunidad de aprender de la experiencia, si bien debe tenerse presente que la experiencia en sí misma no implica aprendizaje ni es educativa. Para que la experiencia de las prácticas en empresa se convierta en un verdadero proceso de aprendizaje debe contar, al menos, con tres características (Álvarez Rojo et al., 2000):

- a) integrar experiencias bien planificadas y coherentes con las competencias a desarrollar;
- b) favorecer la reflexión sobre la experiencia; y
- c) facilitar la integración de la experiencia a través de la autoevaluación, el análisis de las consecuencias y la potenciación de la transferencia a otras situaciones.

En el marco de la Formación Profesional Inicial Específica en España, se pretende cumplir estos tres requisitos promoviendo las prácticas en empresa a través de los denominados Módulos de FCT. Según la legislación española actual al respecto, se distingue entre cuatro tipos diferentes de bloques de formación o "Módulos Profesionales" (MECD, 2003b, p. 5):

- a) Módulos profesionales asociados a una unidad de competencia, constituidos por formación específica y profesionalizadora dirigida a capacitar al alumno para tener los comportamientos profesionales que se describen en la unidad de competencia.
- b) Módulo de base o transversal, constituidos por conocimientos de un ámbito tecnológico determinado sobre los que se basan varios módulos específicos del ciclo formativo.
- c) Módulo de Formación y Orientación Laboral (F.O.L.): conjunto de contenidos dedicados a dotar a los alumnos de una preparación más completa, que les permita insertarse y desarrollarse adecuadamente en el mundo laboral.
- d) Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), que trata de consolidar y complementar la adquisición de la competencia profesional conseguida en el centro educativo, por los alumnos, mediante la realización de un conjunto de actividades de formación seleccionadas entre las actividades productivas del centro de trabajo.

La Formación en Centros de Trabajo (FCT) corresponde al módulo de prácticas en empresa de la Formación Profesional Inicial/Reglada Específica, y cuya duración es de entre 10 y 20 semanas (aproximadamente hasta un 25 % de la carga lectiva total de cada titulación). "La caracterís-

tica más relevante de esta formación es que se desarrolla en un ámbito productivo real (la empresa), donde los alumnos podrán desempeñar las actividades y funciones propias de los distintos puestos de trabajo de una profesión, conocer la organización de los procesos productivos o de servicios y de las relaciones laborales, siempre orientados y asesorados por los Tutores del Centro Educativo y del Centro de Trabajo" (MECD, 2003b, p. 6; MEC, 1994).

En la FCT se trata de promover la formación profesional de los alumnos en tres áreas (MECD, 2004): teórica-cognoscitiva (conocimientos), práctica (habilidad técnica), y actitudinal (actitudes y habilidades sociales). Siguiendo este esquema, el desarrollo de competencias socioemocionales parece estar sólo parcialmente representado por el tercer área, donde se entremezclan algunas actitudes con algunas habilidades socioemocionales. Como vemos, la referencia a lo afectivo y a lo social ya está presente en el planteamiento oficial de la FCT, sin embargo, esta presencia es excesivamente limitada e incluso reduccionista o simplista, como se desprende, por ejemplo, del formulario de evaluación sintética propuesto por el Ministerio para su empleo por los tutores de empresa cuando deban evaluar a los alumnos en prácticas (ver Cuadro 2).

Cuadro 2: Elementos de valoración actual de las actitudes y de las habilidades sociales en la FCT.

Tomado de MECD (2004: p. 26).

INDICADOR	VALORACIÓN				
	10	8	6	4	2 ó 0
Iniciativa	Tiene numerosas y fructíferas iniciativas	Toma iniciativas con frecuencias y con buenos resultados	Solo a veces toma o tiene iniciativas	En muy escasas ocasiones toma iniciativas	Rara vez o nunca tiene iniciativas
Espíritu de colaboración y trabajo en equipo	Gran disposición y éxito	Disposición elevada y éxito en la mayor parte de los casos	Bastante disposición y éxito relativo	Disposición escasa	Disposición muy escasa o nula
Asistencia y Puntualidad	Ninguna incidencia	1 ó 2 Incidencias leves al mes	3 ó 4 incidencias leves al mes	1 ó 2 incidencias graves al mes	3 ó más incidencias graves al mes
Responsabilidad e interés por el trabajo	Muy elevada	Elevada	Aceptable	Baja	Muy baja o nula

El papel clave del tutor

El proceso de aprendizaje durante las prácticas exige de una tutorización, la cual incluye, entre otras, las vertientes del *coaching* (entrenamiento) y el *mentoring* (mentoría). Como indican Repetto y Pérez (2003, p. 104), “en el *coaching*, el supervisor propone a su tutorizado, y acuerda con él, planes de acción concretos encaminados a mejorar su formación en determinadas competencias”. Por su parte, el mentoring o mentoría es un proceso más amplio, y puede definirse como “el proceso continuo mediante el cual un supervisor, denominado mentor, informa y orienta a un compañero de trabajo, nuevo o de menor experiencia, en su proceso de adaptación a su puesto de trabajo y a la organización” (op. cit., p. 105). En definitiva, quien ejerce el papel de esta tutorización/orientación, sea de una forma u otra, se denomina tutor, y se trata de una figura típicamente utilizada como estrategia de intervención en la formación profesional y continua de trabajadores (García et al., 2003).

Por lo tanto, los tutores, tanto los que trabajan en los centros educativos de Formación Profesional (profesores tutores y orientadores de los departamentos de orientación) o en los Centros de Orientación, Información y Empleo (COIEs) de las universidades, como los tutores de empresa, son considerados un factor determinante para promover la formación en competencias socioemocionales de los estudiantes y recién titulados, y para ello deberían contar con la aplicación de planes o programas bien diseñados y empíricamente validados de Orientación y Formación en Centros de Trabajo.

Los tutores son una referencia principal para los estudiantes en prácticas, a quienes prestarán orientación, guía, ayuda y atención durante el período de las prácticas profesionales. Esta labor de los tutores debe dirigirse a un grupo reducido de estudiantes y recién titulados en prácticas, si bien ofreciéndoles también a cada uno una atención personalizada.

El tutor de empresa es la pieza clave de la FCT: “se responsabiliza de organizar el puesto formativo con los medios técnicos disponibles, y con los fines propuestos en el programa formativo. Se encarga asimismo del seguimiento de las actividades del alumno” (MECD, 2003a). Todo ello

Cuadro 3: Funciones del tutor de empresa en la FCT.

Adaptado de MECD (2003a).

FUNCIONES	
Exclusivas	<ul style="list-style-type: none"> Dirigir las actividades formativas Orientar a los alumnos Valorar el progreso de los alumnos
Compartidas	<ul style="list-style-type: none"> Programar actividades formativas Determinar el número de alumnos que pueden ser atendidos simultáneamente Resolver problemas técnicos o personales Cumplimentar los formularios de seguimiento y evaluación

implica la obligación del tutor de asumir una serie de funciones (ver Cuadro 3).

Reflexiones finales

Tal y como han señalado tanto Vélaz de Medrano (2002) como Palací y Topa (2002), las competencias socioemocionales tienen una alta significación para la inserción laboral, el mantenimiento del trabajo, la empleabilidad, el desarrollo profesional, y, en definitiva, para lograr la adaptación y la inclusión social como ciudadanos participativos del sistema.

Por otro lado, trabajos como los de Echeverría (2002) indican que algunas de las competencias clave ampliamente requeridas en diferentes trabajos son el trabajo en equipo y el autocontrol, ambas de carácter socioemocional. También este autor presenta datos relativos a la discrepancia existente entre la formación académica, en especial la universitaria, y las demandas del mercado de trabajo. En este sentido, el trabajo de Cajide, Porto, y Abeal (2002), basado en informaciones procedentes de numerosas empresas, resalta igualmente el desajuste entre la formación académica y las exigencias de las empresas en lo que se refiere a "habilidades sociales", "habilidades de desarrollo personal", y "habilidades laborales".

Las prácticas en empresas o las primeras experiencias laborales (Ballesteros, Guillamón, Manzano, Moriano, y Palací, 2001; Palací y Peiró, 1995) implican un contexto único para el desarrollo de competencias, especialmente para las de carácter socioemocional. Por otro lado, las actividades de orientación y tutoría resultan elementos esenciales para potenciar la formación de la persona y favorecer su inserción laboral o la transición del ámbito académico al mercado de trabajo.

Ciertamente, los procesos de orientación y tutoría han sido resaltados en múltiples trabajos como factores significativos para la potenciación de la persona en su contexto laboral y social (Repetto, 1991; Rodríguez Diéguez, 2002). Así, pues, el papel de los tutores del practicum y de los tutores de prácticas en empresa es de vital importancia para ayudar a los estudiantes y recién titulados a aprovechar sus oportunidades de aprendizaje de competencias socioemocionales (Slipais, 1993; Repetto, Ballesteros, y Malik, 2000).

En cuanto a la importancia de las variables contextuales para el desarrollo de competencias socioemocionales y la inserción laboral, en previos estudios se ha detectado la incidencia de, entre otras, las variables familiares (Osca, Palací, y Hontangas, 1994). Ésta es una de las razones por las cuales un plan de intervención orientadora sobre las competencias socioemocionales de los ciudadanos para la inserción laboral y el desarrollo profesional de los jóvenes debería también considerar las variables del contexto, y contemplar, en la medida de lo posible, la coordinación entre distintas instituciones (el centro educativo, los centros de trabajo o prác-

ticas profesionales, la familia, y las entidades locales como Ayuntamiento y asociaciones sin ánimo de lucro).

La formación de un profesional y la apuesta por su empleabilidad en los tiempos que corren exige tanto el desarrollo de su competencia técnica como de sus competencias socioemocionales, especialmente cuando en el ejercicio de su profesión sea habitual el trabajo en equipo, la coordinación con otros profesionales, y/o la atención o trato directo con clientes. Asimismo, especialmente aquellas profesiones que se caracterizan por su componente de "trabajo emocional" (*emotional labor*; para una revisión ver Glomb y Tews, 2004; ver también Martínez, 2001), como las de manager, vendedor/a, enfermero/a, educador/a, psicólogo/a, o cobrador/a de morosos, requieren de un mayor dominio de competencias socioemocionales, en general, y emocionales, en particular, tanto para regular adecuadamente las propias emociones y las de los demás en función de las demandas del trabajo como para salvaguardar a la persona del agotamiento emocional y del deterioro de su salud psicológica, como se ha demostrado ya en algunos estudios (Bachman, Stein, Campbell, y Sitarenios, 2000; Wong y Law, 2002).

Dado que el contexto de las prácticas en empresa ofrece importantes ventajas para promover el desarrollo de competencias socioemocionales, nos parece conveniente y necesario abogar por la inclusión de planes de orientación y formación en competencias socioemocionales en los módulos de FCT de la Formación Profesional, siempre y cuando sean supervisados por un tutor/orientador/mentor, y flexiblemente articulados con el resto de la programación de dichos módulos. Igualmente, en los períodos de prácticas en empresas de los estudiantes y titulados universitarios se deberían incluir estos mismos planes de orientación y formación en competencias socioemocionales.

No obstante, lo verdaderamente deseable y valioso para nuestra sociedad presente y futura sería que la formación en competencias socioemocionales se iniciase previamente en los centros educativos, independientemente del nivel, ya que este tipo de competencias se pueden y deben desarrollar a lo largo de todo el ciclo vital de la persona, desde la edad infantil hasta la tercera edad, tal y como ya se ha manifestado en otras ocasiones (Repetto, 2003; Bisquerra, 2005).

Bibliografía

- Álvarez Rojo, V. et al. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2000.
- Bachman, J.; Stein, S.; Campbell, K.; Sitarenios, G. Emotional intelligence in the Collection of Debt. *International Journal of Selection and Assessment*, 2000, Vol. 8 (3), p. 176-182.
- Ballesteros, B.; Guillamón, J. R.; Manzano, N.; Moriano, J. A.; Palací, F.

- J. *Técnicas de inserción laboral: guía universitaria para la búsqueda de empleo*. Madrid: UNED, 2001.
- Bar-On, R. *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.
- Barnett, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1994/2001.
- Barret, G. V.; Depinet, R. L. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1991, 46, p. 1012-1024.
- Bethell-Fox, C. E. Selección y contratación basada en competencias. En M. Ordóñez (coord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 75-94.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21 (1), 2003, p. 7-43.
- Bisquerra, R. Educación emocional y competencias emocionales. En Asociación de Psicopedagogía Colectivo Pabellón Sur (ed.), *Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica en el siglo XXI* (Libro electrónico en CD-ROM). Huelva: Hergué Editorial, 2002.
- Blas Aritio, F. A. ¿De quién se predicán las competencias profesionales? Una invitación a su investigación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 15 (3), 1999, p. 407-418.
- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E.J. Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. (ed.). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: Cognitive domain*. New York: Longmans, Green, 1956.
- Boyatzis, R. E.; Goleman, D.; Rhee, K. S.: Clustering Competence in Emotional Intelligence. En Bar-On, R.; Parker, J. D. (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 343-362.
- Boyatzis, R. E.: *The competent manager: A model for effective performance*. Nueva York: John Wiley; Sons, 1982.
- Bunk, G. P. La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1994, Nº 1, p. 8-14.
- Caballo, V. *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI, 1993.
- Cajide, J.; Porto, A.; Abeal, C. Competences acquired in University and skills required by employers in Galicia. Paper presented at the *European Conference on Educational Research*. Lisboa, 11-14 September 2002.
- Cardona, P. El *coaching* en el desarrollo de las competencias profesionales. En M. Vilallonga Elorza (coord.), *Coaching directivo: desarrollando el liderazgo*. Barcelona: Ariel, 2003.
- Cherniss, C. Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On; J.D. Parker (eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Dave, R.H. Psychomotor levels. In Armstrong, R. J. (ed.). *Developing and*

Writing Behavioral Objectives. Tucson, AZ: Educational Innovators Press, 1970.

Del Pino, A. Empleabilidad y competencias: ¿nuevas modas? En M. Ordóñez (coord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000, 1997, p. 104-116.

Echeverría, B. Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 2002, Vol. 20 (1), p. 7-42.

Eurydice. *Las Competencias Clave*. Madrid: Eurydice/MEC, 2002.

Flemming, D. The concept of meta-competence. *Competence and Assessment*, 1991, Vol. 16. Sheffield: Employment Department.

Fletcher, S. *NVQs Standards and Competence. A Practical Guide for Employers, Managers and Trainers*. London: Kogan Page, 1991.

García, E. et al. *Desarrollo de competencias clave en los estudiantes y titulados universitarios*. Proyecto de Investigación sin publicar; financiado por el Ministerio Español de Ciencia y Tecnología (MCYT), 2003.

García, M. Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, Vol. 1 (3), 2003, p. 27-32.

García, M. Factores clave en el desarrollo de competencias. En E. Aguiló, C. Remeseiro; A. Fernández, *Psicología del Trabajo, de las Organizaciones y de los Recursos Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

Glomb, T. M.; Tews, M. J. Emotional labor: A conceptualization and scale development. *Journal of Vocational Behavior*, 2004, Vol. 64, p. 1-23.

Goleman, D. An EI-Based Theory of Performance. En Cherniss, C.; Goleman, D. (eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001, p. 27-44.

Goleman, D. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books, 1995.

González, J.; Wagenaar, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

Gottfredson, L. S. g, Jobs and Life. In H. Nyborg (ed.). *The Scientific Study of General Intelligence*. Oxford: Elsevier Science/Pergamon, 2003, p. 293-342.

Harrow, A. *A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay, 1972.

Informe Infoempleo. *Oferta y Demanda de Empleo Cualificado en España*. Madrid: Círculo de Progreso, S.L.

Irigoin, M.; Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector Salud. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2002. Disponible en Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/index.htm

Jiménez, A. La gestión por competencias: una nueva manera de gestionar la organización y las personas en un nuevo paradigma. En M. Ordóñez (coord.), *Psicología del Trabajo y Gestión de Recursos Humanos* (p. 347-364). Barcelona: Gestión 2000, 1997.

Krathwohl, D.; Bloom, B.; Masia, B. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay, 1964.

- Le Boterf, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000, 2001.
- Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000, 1997.
- Martínez, M^a J. *Historia de la Formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia (PUV).
- Martínez, D. Evolución del Concepto de Trabajo Emocional: dimensiones, antecedentes y consecuencias. Una revisión teórica. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Vol. 17 (2), 2001, p. 131-153.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. What Is Emotional Intelligence?. En Salovey, P. y Sluyter, D.J., *Emotional development and emotional intelligence* (p. 3-31). New York: BasicBooks, 1997.
- McClelland, D. Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 1973, Vol. 28, p. 1-14.
- MEC. *Formación Profesional. Formación en Centros de Trabajo (FCT)*. Madrid: MEC, Dirección General de FP Reglada y Promoción Educativa, 1994.
- MECD. *Formación en centros de trabajo. Guías prácticas para tutores* (CD-ROM). Madrid: MECD y Cámaras de Comercio, 2003a.
- MECD. *Formación Profesional. Titulaciones* (CD-ROM). Madrid: MECD, 2003b.
- MECD. *Manual de formación en centros de trabajo. Guía para el tutor de empresa* [2004]. Descargado de Internet (03/05/04): <http://wwwn.mec.es/educ/formacion-profesional/index.html>
- Oscá, A.; Palací, F. J.; Hontangas, P. Variables familiares y académicas como predictoras de la transición a la vida activa. En E. Repetto; C. Vélaz de Medrano (eds.), *Career Development Human Resources and Labour Market*. Madrid: UNED, 1994.
- Palací, F. J.; Moriano, J. A. (coords.). *El nuevo mercado laboral: estrategias de inserción y desarrollo profesional*. Madrid: UNED, 2003.
- Palací, F. J.; Peiró, J. M.. *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro, 1995.
- Palací, F. J.; Topa, G. (coords.). *La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo*. Madrid: UNED, 2002.
- Pereda, S.; Berrocal, F. *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 2001.
- Pereda, S.; Berrocal, F.: *Gestión de Recursos Humanos por Competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, 1999.
- Pérez, J. C.; Petrides, K. V.; Furnham, A. Measuring trait emotional intelligence. In R. Schulze and R. Roberts (eds.), *International handbook of emotional intelligence* (p. 181-201). Göttingen: Hogrefe, 2005.
- Pérez, J. C.; Repetto, E. 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* (p. 325-334). Valencia: Fundación Universidad-Empresa de Valencia (ADEIT), 2004.
- Pérez, J. C. Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, Vol. 1 (2), 2003, p. 252-257.
- Petrides, K. V.; Furnham, A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, Vol. 15, 2001, p. 425-448.
- Repetto, E.; Pérez, J.C. *Orientación y desarrollo de los recursos humanos en la pequeña y mediana empresa*. Madrid: UNED, Guía Didáctica, 2003.
- Repetto, E. El desarrollo de la carrera a lo largo de la vida y la orientación de los Recursos Humanos en las organizaciones. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1992, Vol. 3, p. 17-31.
- Repetto, E. Following Super's Heritage: Evaluation of a Career Development Program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol. 1 (1), 2000, p. 107-120.
- Repetto, E. La Competencia Emocional e intervenciones para su desarrollo. En E. Repetto (ed.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (vol. II). Madrid: UNED, 2003, p. 453-482.
- Repetto, E. Objetivos y actividades del Centro de Orientación, Información y Empleo(COIE) de la UNED. En E. Repetto; C. Vélaz, *La Orientación en el Sistema Educativo y en el Mundo Laboral*. Madrid: UNED, 1991, p. 179-185.
- Repetto, E. *Tu Futuro Profesional . Programa para la transición de los jóvenes a la vida activa*. Madrid: CEPE, 1999.
- Repetto, E., Ballesteros, B.; Malik, B. *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED, 2000.
- Rodríguez Diéguez, A. La orientación en la Universidad. En V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (coords.), *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Roe, R. Competences. A key towards the integration of theory and practice in work psychology. *Gedrag en Organisatie*, 2002, Vol. 15, p. 203-244.
- Roe, R. What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 2003, Vol. 7 (3), p. 192-202.
- Royo, C.; Del Cerro, A. Revisión teórica de las competencias: su origen, concepto y escuelas más importantes. ¿Hacia dónde se dirigen? En J. Romay, J.; R. García (ed.). *Psicología social y problemas sociales (Vol. 4). Psicología de las Organizaciones, del Trabajo y Recursos Humanos y de la Salud* (p. 453-460). Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- Saarni, C. *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press, 1999.
- Salovey, P.; Mayer, J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, p. 185-211.
- Sánchez, M. F. Trabajo, profesiones y competencias profesionales. En A. Sebastián (coord.), Rodríguez, M.L., y Sánchez, M.F. *Orientación Pro-*

- fesional: Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, p. 255-297.
- Simpson, E. J. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington, DC: Gryphon House, 1972.
- Slipais, S. Coaching in a Competence-based Training System: the Experience of the Power Brewing Company. En B. J. Cadwell; E. A. M. Carter (ed.), *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. London: The Falmer Press, 1993, p. 125-163.
- Sobrado, L.; Romero, S. Orientación para el desarrollo de la carrera profesional del universitario. En V. Álvarez Rojo; A. Lázaro Martínez (coords.). *Calidad en las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe, 2002.
- Tejada, J. Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, Nº 56, 1999, p. 20-30.
- Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001. Disponible en Internet: http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_cl/index.htm
- Vélaz de Medrano, C. *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo: factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED, 2002.
- Wolf, A. *Competence-based Assessment*. Buckingham: Open University Press, 1995.
- Wong, C. S.; Law, K. S. The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 2002, 13, p. 243-274.
- Zeidner, M.; Roberts, R. D.; Matthews, G. Can emotional intelligence be schooled?: a critical review. *Educational Psychologist*, 2002, 37 (4), p. 215-231.
- Zins, J.; Travis, L. F.; Freppon, P. A. Linking research and educational programming to promote social and emotional learning. En P. Salovey; D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books, 1997, p. 255-277.
- Zins, J. E.; Weissberg, R.P.; Wang, M.C.; Walberg, H.J. (eds.). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press, 2004.