

Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior

*Mar Souto Romero, Teresa Torres-Coronas,
Mario Arias-Oliva*

Universitat Rovira i Virgili, España

mar.souto@urv.cat; teresa.torres@urv.cat; mario.arias@urv.cat

Resumen

El EEES traslada el énfasis de una educación centrada en el aprendizaje a una educación centrada en la enseñanza. Al contraponer enseñanza y aprendizaje se pretende resaltar que, aun cuando el intelecto puede estar desarrollado, el sistema de control emocional para un aprendizaje adecuado, puede no estar maduro y en ocasiones la emoción ser más fuerte que el pensamiento. Por ello es importante analizar la percepción del profesorado universitario para estudiar la existencia de barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículum competencial, y demostrar la necesidad de incluir en las competencias emocionales.

Palabras clave: Educación superior, aprendizaje, empleabilidad, competencias, emoción.

Disabilities to the Inclusion of Emotional Competencies in Higher Education

Abstract

European Education System transformation move from a teaching focus to a learning focus. Taking into consideration both terms, we can see that even when knowledge is acquired by students, emotional development could be immature. This is an important problem that must be revised in higher education. We analyze the attitude towards these competences in lecturers, concluding that it will be critical for success to include in curriculums emotional competences.

Keywords: Higher education, learning, employment, competences, emotion.

1. INTRODUCCIÓN

La universidad española, con la inquietud de adaptarse a las directrices europeas sobre formación básica y permanente teniendo en cuenta la convergencia de Bolonia marcada para el año 2010, necesita establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes. Tal y como señala la AQU Catalunya es necesario “vincular de una manera más estrecha **la formación con las necesidades laborales** (...). Por lo que todos los títulos adaptados al EEES deben disponer de un perfil de formación en competencias, específicas y transversales. Esta división y énfasis en el necesario desarrollo de competencias tiene su máximo desarrollo en estudios como el *Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto Reflex* (ANECA, 2008). Ni este trabajo ni los marcos competenciales derivados incluyen las competencias emocionales pese a que ya hace 2.200 años Platón decía: “**La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender**”.

Si el desarrollo intelectual de nuestros alumnos nos preocupa y hacemos lo posible por mejorar su nivel de aprendizaje, conviene recordar que, aún cuando el intelecto puede estar excelentemente desarrollado, el sistema de control emocional puede no estar maduro y en ocasiones logra sabotear los logros de una persona altamente inteligente. La emoción

es más fuerte que el pensamiento, incluso puede llegar a anularlo. Entonces podemos preguntarnos: ¿Qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional de nuestros alumnos que les permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional?

Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Es evidente la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en su propio quehacer diario, por lo que es fundamental desarrollar las competencias sociales y emocionales a nivel educativo (Elias *et al.*, 1997; Greenberg *et al.*, 2000). Un estudio de meta-análisis de cerca de 300 investigadores ha mostrado que la educación socio emocional, no sólo aumenta el aprendizaje en estas áreas de desarrollo, sino también en el aprendizaje académico (Durlak y Weissberg, 2005). Además, hay que tener presentes los cambios en la naturaleza del trabajo, y la creciente demanda de mejora continua de la productividad que conducen a nuevos cambios y reestructuraciones. En la medida que las universidades preparan a su alumnado para su futuro profesional el sistema educativo necesitará modificar su oferta y adaptarse a los nuevos requerimientos. En la medida que las universidades preparan a su alumnado para posiciones de responsabilidad y liderazgo, existirá un interés creciente en reconocer la importancia de las competencias emocionales como un elemento indiscutible del éxito académico y profesional. Al mismo tiempo en el modelo de Dacre Pool y Sewell (2007) la competencia emocional es una de las razones de ser de las universidades ya que garantiza la empleabilidad de las futuras tituladas y titulados.. En la actualidad, y en algunas áreas de la teoría de desarrollo profesional se reconoce ya el poder de la experiencia emocional en el desarrollo de carreras (Kidd, 1998; Kidd, Jackson y Hirsh, 2003). En consecuencia, si queremos que las tituladas y titulados universitarios aprovechen el verdadero potencial de su propia empleabilidad, necesitarán tener bien desarrollada su competencia/s emocional/es (Pool y Sewell, 2007).

Pero, ¿por qué siguen siendo las grandes olvidadas en los marcos competenciales en la universidad? El objetivo de este trabajo es explorar las barreras que impiden su inclusión en los marcos copetenciales universitarios. Sólo así será posible entender el papel que las instituciones universitarias deben asumir para la correcta puesta en práctica de los principios de una educación basada en las emociones.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia (competencia) Emocional”, que se definía como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995, 1998). Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran dos concepciones contrapuestas, (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta del CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); Y otra conceptualización, más restrictiva en la que se considera como capacidad cognitiva, para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003). Como señalan autores como Pérez, Petrides y Furnham (2005) nos encontramos ante dos realidades diferenciadas, una que considera la IE como un rasgo de personalidad y otra como una habilidad. Partiendo de esta dualidad, cada una de ellas presenta unos factores y unos instrumentos de evaluación diferenciados, que serán objeto de reflexión aplicado a la enseñanza superior. En dicho ámbito de la enseñanza media y superior proliferan trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional, inteligencia general y rendimiento académico, Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004), encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

El término de inteligencia se ha utilizado históricamente para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el aprendizaje y el razona-

miento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (ver por ejemplo, Sternberg 1996, 1999, 2000). Ha sido la psicología la disciplina encargada de definir y establecer estrategias para medir la inteligencia. De acuerdo con esta aproximación, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, analizando factorialmente un número determinado de áreas cognitivas (Daniel, 1997). Mas recientemente los modelos cuyo objetivo ha sido distinguir entre tipos de inteligencias han ampliado el campo de investigación, al dejar de lado el marco psicométrico y explorar los indicadores personales y ambientales posiblemente involucrados. Entre los principales modelos de este tipo resaltan las propuestas de Gardner (1993, 1999) y Sternberg (2000).

Gardner (1993, 1999) sugiere una diversidad de inteligencias: las inteligencias múltiples. Este autor conceptualizó la inteligencia como un potencial biopsicológico que reúne información que puede ser activada en un contexto cultural específico (Gardner, 1999). El aporte de Sternberg (1996, 2000) al estudio de la inteligencia amplió, significativamente, la visión tradicional que se tenía sobre ella al destacar la importancia del contexto sociocultural y distinguir varios tipos de inteligencias: la inteligencia práctica (cotidiana y social), la creativa y la analítica (emocional y cognitiva). De este modo, a través de la evolución de los conceptos, la emoción y la inteligencia han presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales.

La IE es una de ellas y se ha configurado como resultado del desarrollo, evolución y combinación de la emoción y la inteligencia. Tal integración, así como la formación del concepto de IE, ha generado el reconocimiento de los aspectos psicológicos no cognitivos que intervienen en el comportamiento humano. En esta línea, los estudios han demostrado una correlación significativa entre el aspecto cognitivo y el emocional en las personas y cómo dicha relación es importante para la obtención de resultados efectivos en cualquier área de la actividad humana (Matthews *et al.*, 2002).

La IE es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (por ejemplo, Thorndike, 1920; Gardner, 1993; Salovey y Mayer, 1990).

3. ANÁLISIS DE BARRERAS COGNITIVAS Y ACTITUDINALES Y METODOLOGÍA

3.1. Planteamiento del problema

El Personal Docente e Investigador de la Universidades es el principal actor en la implantación de estos cambios. Aunque, los órganos de gestión (vicerrectorados, centros y departamentos universitarios) así como otros organismos externos (ANECA, Agencias de Calidad Autonómicas, UNESCO, etc.) deben crear el marco de estratégico y organizativo para desarrollar el modelo competencial en general (Sennett; 2000, 2007; Castells, 2008), es el profesorado el que debe aceptar este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y ponerlo en práctica en las aulas.

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

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

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

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

Los resultados de estos estudios hacen que sea importante analizar la percepción del profesorado universitario, en nuestro ámbito geográfico, para estudiar la existencia de barreras cognitivas y actitudinales a la inclusión de la competencia emocional en el currículum competencial, medido a través de la percepción del profesorado (entrevista semiestructurada).

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

3.2. Metodología

¿Qué barreras existen para la práctica y mejora del desarrollo curricular basado en competencias emocionales en el marco de la educación superior? La falta de estudios previos relacionados con esta pregunta y sus consiguientes hipótesis hace necesario el uso de un proceso de investigación cualitativo como la mejor manera de explorar las actitudes y percepciones de los agentes implicados (el profesorado universitario). Para ello se llevó a cabo un focus group entre profesores universitarios con el objetivo de analizar su discurso y descubrir las barreras a una educación basada en emociones.

En el focus group y a modo de debate guiado se realizaron las siguientes preguntas cerradas:

1. Describe con tus propias palabras cómo entiendes el EEES y el cambio hacia una educación basada en competencias.
2. ¿Cuál es tu experiencia o impresión sobre la educación basada en competencias?
3. En general, ¿qué actitudes o reacciones percibes sobre el cambio hacia una educación basada en competencias en la universidad?
4. ¿Qué implicaciones crees que tiene este modelo en el futuro desarrollo profesional del alumnado universitario? Es decir, ¿qué impacto crees que podría tener en su preparación para el mercado laboral?
5. Describe con tus propias palabras qué entiendes por inteligencia emocional y/o educación basada en emociones.
6. ¿Cómo valorarías la introducción de un aprendizaje basado en “la gestión de la inteligencia emocional” en la educación superior?
7. ¿Cómo crees que reaccionaría la comunidad universitaria –PDI, gestores,..– ante la propuesta de un cambio en esta línea?
8. ¿Qué implicaciones crees que podría tener la introducción de un aprendizaje basado en “la gestión de la inteligencia emocional” en el desarrollo profesional del alumnado universitario? Es decir, ¿qué impacto crees que podría tener en su preparación para el mercado laboral?

La Tabla 1 recoge el perfil de las personas entrevistadas, codificadas como S1, S2, S3, S4 y S5, y escogidas por tener un perfil docente activo en el ámbito de la educación superior.

4. ANÁLISIS DISCURSIVO

4.1. Percepción sobre la educación basada en emociones.

En esta área de la investigación el objetivo era establecer el conocimiento real de sobre las competencias en el área de Inteligencia Emocional por parte de los profesores de educación superior. El desconocimiento de las competencias críticas es una primera barrera que en el caso de que fuera detectada habría que superar.

Tabla 1. Descripción del perfil de los participantes

Experiencia como docente en el ámbito de la educación superior

- S1 Mujer, Personal Docente Investigador. Universidad Pública.
26 años de experiencia en docencia oficial en titulaciones ingeniería, ciencias del trabajo y doctorado, estudios de máster y cursos de especialistas en distintas universidades, tanto en modalidad virtual como presencial.
Área de Conocimiento: Organización de Empresas.
- S2 Hombre. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.
15 años de experiencia en docencia oficial en titulaciones de grado, docente en cursos de formación del profesorado, máster y posgrados profesionalizadores. 10 años como colaborador docente en una universidad no presencial. Sin participación activa en proyectos de innovación docente.
Área de conocimiento: Economía financiera y contabilidad
- S3 Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.
3 años de experiencia como docente en docencia oficial en titulaciones de grado, y 4 como becaria de investigación. Participación moderada en proyectos de innovación docente de ámbito nacional e interuniversitario, enfocados al ámbito de la evaluación de competencias.
Área de conocimiento: Ciencias jurídicas
- S4 Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.
16 años de experiencia docente e investigadora. Amplia participación en proyectos de innovación docente en el ámbito de su institución y convocatorias de ámbito autonómico y nacional relacionados con el EEES y entornos virtuales de aprendizaje.
Área de conocimiento: Economía financiera y contabilidad
- S5 Mujer. Personal Docente Investigador. Universidad Pública.
13 años de experiencia docente, 3 premios a la excelencia docente. Liderazgo y participación en proyectos de innovación docente, con publicaciones relacionadas. Alta participación y asistencia en congresos de carácter docente.
Área de conocimiento: Ingeniería
-

Experiencia en desarrollo curricular y adaptación de asignaturas y titulaciones al EEES y/o grado de conocimiento del marco competencial.

- S1 Amplia experiencia en gestión universitaria.
Ha participado en diferentes Comisiones relacionadas con el EEES: Comisión creada con la finalidad de proponer las asignaturas transversales en la rama de estudios sociales; Comisión de elaboración del plan de estudios de Relaciones Laborales y Recursos Humanos adaptada a EEES y Comisión de elaboración del plan de estudios del Master de Investigación de Economía y Dirección de Empresas.
-

Tabla 1. (Continuación)

-
- S2 Sin participación directa. Define su participación en proceso como “rellenar en determinados formularios las competencias de las asignaturas que imparto dentro de un listado que venía dado desde aquellas comisiones nombradas para diseñar los planes de estudio”.
- S3 Tres años impartiendo asignaturas de grado adaptadas al EEES.
- S4 Ha participado como coordinadora de asignaturas, en distintas titulaciones y grados, que se han adaptado al EEES. Se define como conocedora del marco competencial de su Universidad y de la literatura especializada sobre el tema. Intenta adaptar la teoría del EEES a la práctica.
- S5 Como consecuencia de la necesidad (acceso a cuerpos docentes universitarios) indagó desde casi sus comienzos en el EEES, su significado y cómo afectaba a la docencia. Ha participado en pruebas piloto de adaptación al EEES. Considera que las asignaturas que imparte y ha impartido siguen la misma dinámica que el período previo al establecimiento del EEES y que el EEES ha implicado una mayor burocratización.
-

Formación recibida en el marco del desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales

- S1 Realización de cursos de formación de profesorado sobre la aplicación de competencias en el ámbito de las ciencias sociales organizados por la propia Universidad. Ha participado en varios proyectos de innovación docente financiados por el MEC de carácter interuniversitario sobre evaluación de competencias. Sobre competencias emocionales no ha recibido formación formal. Se considera autodidacta.
- S2 Ninguna.
- S3 En desarrollo y evaluación de competencias, un curso específico del plan de formación del PDI de la universidad. Asistencia a un seminario sobre competencias emocionales, para la mejora del desempeño de las tutorías académicas a alumnos de primer curso.
- S4 Realización de cursos derivados del Plan de Formación de la universidad, sobre todo de aprendizaje a través de entornos virtuales. Realización de un curso sobre competencias emocionales y liderazgo.
- S5 Realización de cursos derivados del Plan de Formación de la universidad para conocer la enseñanza basada en competencias. No ha realizado cursos sobre evaluación de competencias ni sobre competencias emocionales.
-

Tabla 1 (Continuación)

Actividades/estrategias de aprendizaje utilizadas en el aula para el desarrollo y evaluación de competencias, incluyendo las competencias emocionales, si procede.

S1 Realización de trabajos en equipo, participación en foros virtuales, utilización de herramientas informáticas (por ejemplo, creación de wikis o uso de Google Docs). Utilización, como experiencia piloto, de herramientas virtuales para la evaluación de competencias en asignaturas de grado.

S2 Se limita a utilizar las estrategias de siempre (clase magistral, desarrollo de casos prácticos...) y siguiendo un programa. Se trata de asignaturas de tipo cuantitativo.

S3 La más relevante es un debate en el que se evalúa la competencia de trabajo en equipo y participación activa para la resolución de un caso, así como la comunicación de ideas en público y el pensamiento crítico, lógico y creativo, demostrando capacidad de innovación.

S4 Resolución de problemas, ejercicios en el aula basados tanto en prácticas en grupo (trabajo en equipo) sobre la temática objeto de estudio en la asignatura. Realiza exámenes tipo test para la evaluación del contenido teórico-práctico.

S5 Para el desarrollo de las competencias (análisis, síntesis, lenguaje profesional, etc.) utiliza la resolución de casos prácticos en clase previamente trabajados por los estudiantes.

Las entrevistas realizadas nos muestran que efectivamente es un área en la que existe una barrera cognitiva: los profesores no conocen con precisión el concepto de competencia emocional ni su importancia en el desarrollo profesional y aprendizaje de los estudiantes.

Los entrevistados realizan comentarios muy vagos, generales y poco precisos en esta área. El Participante 1 señala que la educación se ha centrado en que "... el estudiante adquiriese unos conocimientos..." divagando sobre lo que percibe como competencias emocionales salvo en el área de regulación de las emociones "... conociendo las emociones van a saber cómo controlarlas...". El participante S2 señala "...me sueña... es algo así como...". El participante S3 indica "...tendría que documentarte un poco".

En algunos casos aparecen expresiones que ponen en duda la importancia de esta área emocional, cuya definición precisa es difícil para

los participantes en el estudio. Así, el participante S2 señala “...me sueña a libro de Goleman (no pude pasar de la segunda hoja –risas–)...”.

Esta situación representa una barrera cognitiva más que actitudinal. Si se profundizara en el concepto de Inteligencia Emocional así como en la importancia de las competencias emocionales en la actividad profesional se podría integrar más fácilmente la competencia emocional en la educación superior.

4.2. Actitudes o reacciones frente a una educación basada en emociones

El objetivo de esta área era analizar no únicamente si existe un conocimiento real sobre las competencias emocionales, sino también valorar la posible integración de las mismas en los itinerarios curriculares como otras competencias a alcanzar por parte de los estudiantes.

Vinculando los resultados con el área anterior (Percepción sobre el concepto de inteligencia emocional y/o educación basada en emociones), dado el desconocimiento existente es difícil valorar su integración a través de competencias emocionales. Pero, a pesar de este desconocimiento, encontramos que no existe oposición a esta integración, confirmado la conclusión del apartado anterior: las barreras son más cognitivas que actitudinales: “Interesante, pero me faltan elementos de juicio” [Participante S3].

El análisis discursivo apoya los resultados comentados. El participante S1 señala que “...lo valoraría muy positivamente...”; el participante S2 indica, “Entiendo interesante alguna asignatura en este sentido (o asignaturas)”; y el S4 indica “...no sólo en alcanzar el conocimiento, sino en poner énfasis en una formación integral, cuestión esta que encargaría perfectamente con el sistema de enseñanza-aprendizaje basado en competencias”.

A pesar de ello, existen algunas barreras que aunque pueden parecer actitudinales las consideramos cognitivas (por falta de información sobre competencias emocionales). A este respecto, el participante S2 señala, “No obstante, no acabo de ver que el aprendizaje, por ejemplo, de “econometría” tenga algo que ver con la inteligencia emocional”.

En conclusión, de nuevo la barrera que tiene más peso es de carácter cognitiva resultando necesario el integrar estrategias de formación en esta área.

4.3. Percepción en relación al aprendizaje basado en las emociones

El objetivo de esta área de la investigación es conocer la percepción sobre la gestión del cambio respecto a la integración de competencias emocionales.

Paradójicamente, en esta área encontramos barreras actitudinales relacionadas con la “gestión del cambio” en general. La práctica totalidad de los participantes percibe que los cambios, por regla general, no son “bien recibidos” por el colectivo de personal docente e investigador.

Recogemos algunos de los comentarios más significativos que corroboran esta barrera actitudinal. El participante S1 señala “Como en todo cambio universitario aparecerían aquellos profesores que rechazarían el aprendizaje basado en la gestión de la inteligencia emocional. Lo considerarían una tontería y pensarían que hay otros aspectos prioritarios”. El participante S3 indica “Si da trabajo, la reacción no es positiva a priori” y, en la misma línea, el participante S5 señala “Todo cambio genera cierto miedo”.

En cualquier caso, destacamos que los entrevistados a pesar de poner de manifiesto esta resistencia percibida de forma general con colectivo de profesores en la educación superior, señalan que el cambio es posible. El participante S1 señala en esta línea “Una vez que se llevase a cabo una experiencia piloto en una materia de alguna titulación y los resultados fuesen positivos seguro que poco a poco se iría llevando a cabo por otros colectivos”. Igualmente los participantes S4 y S5 recogen la misma idea: “...la Universidad también ha realizado un gran cambio con la adaptación al EEES, de manera que podría ser simplemente un paso más, para mejorar el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje” [Participante S4]; “Al haberse cambiado recientemente hacia una enseñanza en competencias, el miedo sería menor” [Participante S5].

4.4 Implicaciones en el desarrollo profesional del alumnado

El objetivo de esta área del análisis era, una vez analizado el conocimiento real de las competencias emocionales (pregunta 6), así como las barreras a su integración (pregunta 7) conocer los impactos que la integración de esta área de competencias emocionales puede tener.

Todos los participantes consideran como positivo o muy positivo la integración de estas competencias en la educación superior; opinión que

recogemos en los comentarios más representativos y que corroboran la adecuación de integrar estas competencias.

El participante S1 señala "... que los alumnos tuviesen una mayor confianza en lo que hacen, supiesen negociar y resolver situaciones conflictivas, fuesen más responsables, serían más participativos y se relacionarían socialmente mejor, aprendiesen a trabajar en equipo de una manera más productiva". El participante S2 señala "... la importancia de la inteligencia emocional y ser hábil en las relaciones sociales, sin duda, es tan (o más) importante en el éxito laboral que la capacidad estrictamente relacionada con el desarrollo del puesto de trabajo". El participante S4 señala "Positivo. El fomento de estas cualidades entiendo que prepara mucho mejor al estudiante para acceder al mercado laboral que el sistema tradicional, sistema que por otro lado ya se ha dejado de lado (o al menos se ha tratado de dejar de lado) con la implantación del EEES".

Por lo tanto no existen barreras a la integración en esta área de competencias emocionales ni actitudinales ni cognitivas. Si logramos mejorar el conocimiento y las herramientas, probablemente no solo no existieran barreras sino que tendríamos palancas que potenciarían su integración.

5. CONCLUSIÓN

El análisis cualitativo mediante entrevistas en este apartado ha permitido:

- Analizar las potenciales barreras cognitivas y actitudinales que actualmente para lograr integrar las competencias emocionales. Existe un bajo conocimiento sobre las competencias emocionales, hecho que representa una barrera cognitiva. A nivel actitudinal no se aprecia una barrera específica en el colectivo de personal docente e investigador para integrar estas barreras, a pesar de no conocerlas en profundidad. La barrera actitudinal es "genérica" y es la que existe ante cualquier cambio, independientemente de su naturaleza.
- Corroborar que los impactos potenciales de las competencias emocionales son percibidos como positivos por el colectivo docente. A pesar de las barreras cognitivas, es percibido como muy positivo la integración de esta área de competencias dentro de la educación superior.

Referencias Bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU Catalunya). 2003. **Educació superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes**. Barcelona: AQU.
- ANECA y CEGES. 2007. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Informe ejecutivo. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadas-REFLEXV20.pdf
- ANECA. 2008. Informe Estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral, Proyecto Reflex. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de http://www.aneca.es/var/media/151851/informes_reflex_estudiantes.pdf
- BAR-ON, R. 1997. **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence**, Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. y PARKER, J. D. A. 2000. **The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace**. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- DACRE POOL, L. y SEWELL, P. 2007. The key to employability. Developing a practical model of graduate employability. **Education + Training**, 49(4), 277-289.
- DIMA, M.A., BRATIANU, C. VOGES, K. y GLASER-SEGURA, D. 2011. Bologna Process trade-offs. The perception of the Romanian academic staff, **Management&Marketing Journal**, 6(1), 123-138.
- DURLAK JA y WEISSBERG, RP “A Major Meta-Analysis of Positive Youth Development Programs”, presentación en la reunión anual de la American Psychological Association, celebrada en agosto de 2005 en Washington CD.
- ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. 1999. **Educar con inteligencia emocional**. Barcelona: Plaza Janés.
- ELIAS, M.J., TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. 2000. **Raising emotionally intelligent teenagers**. Nueva York, NY: Harmony Books.
- ELIAS, M.J., ZINS, J.E., WEISSBERG, R.P., FREY, K.S., GREENBERG, M.T., HAYNES, M.N, KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M.E. y SHRIVER T.P. 1997. **Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators**. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

- ELIAS, M.J.; TOBIAS, S.E. y FRIEDLANDER, B.S. 2000. **Emotionally intelligent parenting: how to raise a self-disciplined, responsible, socially skilled child**. Nueva York, NY, Random House/Three Rivers Press.
- GARDNER, H. 1983. **Frames of mind**. Nueva York, NY: Basic Books.
- GARDNER, H. 1993. **Multiple intelligences: The theory in practice**. Nueva York, NY: Basic Books.
- GARDNER, H., MAYER, J. y STERNBERG, R. 1997. **Expanding our concept of intelligence**. Chicago, IL: A presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- GILL, A. y LASHINE, S. 2003. Business education: A strategic market-oriented focus, **International Journal of Educational Management**, 17(5), 188-194.
- GIL-OLARTE P., GUIL R., MESTRE J.M. y NUÑEZ I. 2005. La inteligencia emocional como variable predictora del rendimiento académico. Libro de **Actas del IX Congreso Nacional de Psicología Social** (Vol. 5, pp. 351-357).
- GLASER, B. y A. STRAUSS 1967. **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. New York, NY: Aldine Publishing Company.
- GOLEMAN, D. 1995. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. 1998. **Working with emotional intelligence**. Nueva York, NY: Bantam Books.
- GOLEMAN, D. 1999a. **La práctica de la inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. 1999b. **La inteligencia emocional en la empresa**. Barcelona: Vergara.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. y MCKEE, A. 2002. **El líder resonante crea más**. Barcelona: Ed. Plaza y Janés.
- GOLEMAN, D., BOYATZIS, R.E. y MCKEE, A. 2002. **Primal leadership**, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- JONANSEN, D. 1993. Thinking Technology. **Educational Technology**, January, 35-37.
- KIDD, J. M. 1998. Emotion: An absent presence in career theory. **Journal of Vocational Behaviour**, 52, 275-288.
- KIDD, J. M., JACKSON, C. y HIRSH, W. 2003. The outcomes of effective career discussion at work. **Journal of Vocational Behaviour**, 62, 119-133.
- MATTHEWS, G. y ZEIDNER, M. 2000. Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. En R. Bar-On y J. D. A. Par-

- ker, **The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace** (pp. 459-489). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MATTHEWS, G., Zeidner, Z. y ROBERTS, R.D. 2002. **Emotional intelligence: Science and myth**. The MIT Press.
- MCFADZEAN, E. 2001. Supporting virtual learning groups. Part 1: pedagogical perspective. **Team Performance Management: An International Journal**, 7 (3/4), 53-62.
- MCKEACHIE, W. 1990. Research on College Teaching
- MESTRE, J.M., GUIL, M.R. y GIL-OLARTE, P. 2004. Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. R.E.M.E. Recuperado el 15 de febrero de 2012, de <http://reme.uji.es/articulos/avillj3022906105/texto.html>
- O'LOUGHLIN, M. 1992. Rethinking Science Education: Beyond Piagetarian Constructivism Towards a Sociocultural Model of Teaching and Learning. **Journal of Research in Science Teaching**, 29 (8), 791-820
- PÉREZ, J.C., PETRIDES, K. V. y FURNHAM, A. 2005. Measuring Trait Emotional Intelligence. En Schulze R. y Roberts R. D. (Eds.), **International Handbook of Emotional Intelligence** (pp. 181-201). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- PÉREZ., J.C. 2003. Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. **Encuentros en Psicología Social**, 5, 278-283.
- PETRIDES, K.V. 2001. A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence. Unpublished doctoral dissertation, University College London.
- PETRIDES, K.V. 2009. **Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)**. Londres: London Psychometric Laboratory.
- PETRIDES, K.V. y FURNHAM, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality**, 15(6), 425-448.
- PETRIDES, K.V. y FURNHAM, A. 2003. Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction, **European Journal of Personality**, 17, 39-75.
- PETRIDES, K.V. y FURNHAM, A. 2006. The role of trait emotional intelligence in a gender specific model of organizational variables. **Journal of Applied Social Psychology**, 36, 552-569.

- PETRIDES, K.V. y FURNHAM, A. 2000. On the dimensional structure of emotional intelligence, **Personality and Individual Differences**, 29, 313-320.
- PetrIdes, K.V. y FURNHAM, A. 2003. Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. **European Journal of Personality**, 17, 39-57.
- PLATÓN (Obras completas). 1871. Tomo 2, Medina y Navarro, Madrid, págs. 211-253 (argumento, por Azcárate: 213-220, Lisis: 221-253).
- POOL, L.D. y SEWELL, P. 2007. The key to employability: developing a practical model of graduate employability. **Education & Training**, 49(4), 277-289.
- PROYECTO REFLEX (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. 2008. http://www.aneca.es/var/media/151851/informes_reflex_estudiantes.pdf
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA). 2001. **The NVQ code of practice**, Londres: Qualifications and Curriculum Authority.
- SALOVEY, P., BEDELL, B., DETWEILER, J.B. y MAYER, J.D. 2000. Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), **Handbook of emotions** (pp. 504-520) (2nd ed.). Nueva York, NY: Guilford Press.
- SALOVEY, P., WOOLERY, A. y MAYER, J.D. 2001): Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher y M.S. Clark (Eds.), Blackwell **Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes** (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. 1990. Emotional Intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 185-211.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. 1990. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, 9, 185-211.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. 1997. What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D.J. (Eds), **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**, Nueva York, NY: Basic Books.
- SALOVEY, P. y PIZARRO, D. 2003. The value of emotional intelligence. En R. Sternberg y J. Lautrey y T. Lubart (Eds), **Models of intelligence: International perspectives**. (pp. 263-278). Washington, DC: American Psychological Association.
- SALOVEY, P. y SLUYTER, D.J. (Eds.). 1997. **Emotional development and emotional intelligence: Educational implications**. Nueva York, NY: Basic Books.

- STERNBERG, R. 2004. Theory based university admissions testing for a new millennium. **Educational Psychologist**, 39(3), 185-198.
- STERNBERG, R. J. y DAVIDSON, J. E. (Guest Eds.). 1991. Intelligence and intelligence testing (Special issue). **Educational Psychologist**, 25(3&4), 25-42.
- STERNBERG, Robert 1985. **Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence**. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- THURSTONE, L.L. 1938. **Primary mental abilities**. Chicago: University of Chicago Press.
- VOGES, K., GLASER-SEGURA, D. y DIMA, M.A. 2010. Challenges of Bologna Process implementation in Romania. En **Proceedings of the 6th International Conference on Business Excellence**, Bra^oov, 15-16 October, pp. 240-244.
- WEISENGER, H. 1998. **Emotional intelligence at work**. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. (edición en castellano *La inteligencia emocional en el trabajo*, Buenos Aires: Javier Vergara).
- WEISINGER, H. 1988. **Emotional intelligence at work: The untapped edge for success**, San Francisco, CA: Josey-Bass.
- YARUSO, L. 1992. Constructivism vs. Objectivism. **Performance and Industrial Journal**, April, p. 7-9.