

La efectividad de los programas de desarrollo competencial emocional en la universidad. Evaluación del impacto de un Programa de Auto Liderazgo en las competencias emocionales del alumnado en Masters de Management en la Ciudad de Barcelona

Adolfo Montalvo García

<http://hdl.handle.net/10803/673243>

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

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

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

TESIS DOCTORAL

Título	La efectividad de los programas de desarrollo competencial en la universidad. Evaluación del impacto de un Programa de Auto Liderazgo en las competencias emocionales del alumnado en Masters de Management en la Ciudad de Barcelona
Realizada por	Adolfo Montalvo García
en el Centro	Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna
y en el Departamento	Ciencias de la Educación
Dirigida por	Margarita Martí Ripoll y Josep Gallifa i Roca

Agradecimientos.

A mi hijo, a mi hermano, a Anna, a mis padres, “als padrins”, y también al resto de mi familia y amigos.

A mis directores, la Dra. Marga Martí y el Dr. Josep Gallifa: me he sentido un privilegiado en todo momento. Para mi habéis sido un ejemplo de que significa dirigir, gracias por este acompañamiento encomiable, y por volcar vuestra mucha sabiduría en esta aventura.

Gracias a Pilar Mestre y a Paco Ramos, ha sido un placer diseñar y hacer realidad con vosotros el Programa de Auto Liderazgo, protagonista de esta tesis doctoral, del cual y tanto tiempo después, todavía me siento orgulloso; también me gustaría dedicar este trabajo a todos los que intentan ayudar a los alumnos en la universidad, aportando tanto valor, como valores. Es imprescindible mencionar al Dr. Santiago Ávila, por su inmensa ayuda y por ser un ejemplo andante de liderazgo siempre, y a Yésica Jiménez por su ayuda transformando y dando forma a los datos.

Gracias también a mi amigo Andreu Bellot, por desde el principio enseñarme tanto todos estos años.

Agradecer también al entorno donde empezó este proyecto en la ESADE Business School, entre más amigos, gracias a la Dra. Carmenchu Buganza, a la Dra. Basak Canboy, a Artur Massana, también a Ricard Serlavós y al Dr. Joan Manel Batista. Remontándome un poco más atrás en el tiempo, no me puedo dejar a los amigos en su momento de la UOC: entre muchos otros a Carlos Fernández con quien empecé a darle a esto del conocimiento en la universidad, al Dr. Julio Meneses y a la Dra. Eva Gil, habéis sido un espejo donde entender qué significa investigar, crear conocimiento y mirar de contribuir

a un mundo mejor para todos. También a Cristina Girona, a la Dra. Lourdes Guàrdia, al Dr. Xavier Mas, a Toni Martínez, y, en definitiva, a todos los que han estado ahí cerca emocionalmente en algún momento.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	i
ÍNDICE DE TABLAS.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ACRÓNIMOS.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
Justificación de este proyecto	3
Estructura de esta tesis	9
CAPÍTULO 1. Contexto e intervención	13
1.1. El Programa de Auto Liderazgo: la perspectiva curricular.....	13
1.2. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del profesor: el Aprendizaje Dialéctico	18
1.3. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del alumnado: buscando la motivación intrínseca	24
CAPÍTULO 2. Marco teórico.....	27
2.1. Breve recorrido histórico	27
2.2. Aproximación epistemológica.....	31
2.2.1. Heurística del Aprendizaje Experiencial	32

2.2.2. Las emociones en el desarrollo dialéctico: de fuera a dentro, de dentro a fuera, y de dentro a dentro	36
2.2.3. Los valores en el crecimiento competencial emocional	39
2.3. Inventario de investigaciones sobre intervenciones para el Desarrollo Competencial Emocional en la universidad	40
2.4. La Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales: más de veinte modelos teóricos.....	69
2.5. El Modelo de Bisquerra & Pérez Escoda	76
2.5.1. La Consciencia Emocional	82
2.5.2. La Regulación Emocional	84
2.5.3. La Autonomía Emocional.....	85
2.5.4. Las Competencias Sociales	87
2.5.5. El Bienestar Emocional	88
2.5.6. Relación entre el Modelo de Bisquerra & Pérez Escoda y el currículum del Programa de Auto Liderazgo de esta investigación	88
2.6. El Modelo Cognitivo de John Mayer & Peter Salovey (The Four Branch Model).....	93
2.7. El Modelo de Competencias Socio-Emocionales de Goleman & Boyatzis .	100
2.8. El Modelo de Bar-On	100
2.9. El Modelo de la Inteligencia Emocional Rasgo.....	105
2.10. Otros modelos.	108
2.11. La personalidad y el Desarrollo Competencial Emocional.....	109
2.11.1. Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Conductismo.....	112

2.11.2. Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Teoría del Rasgo..	113
2.12. El desarrollo pedagógico en la Universidad	118
2.12.1. Competencias y Espacio Europeo de Educación Superior	118
2.12.2. Universidades eficaces	123
CAPÍTULO 3. Investigación	127
3.1. Objetivo general, específicos y preguntas de investigación	127
3.2 Hipótesis	130
3.2.1. Hipótesis sobre el Desarrollo Competencial Emocional	130
3.2.2. Hipótesis que estudian la relación entre el Desarrollo Competencial Emocional y los Rasgos de la Personalidad	132
3.2.3. Hipótesis sobre el aprovechamiento del Programa de Auto Liderazgo en función de los Rasgos de la Personalidad.....	133
3.4. Datos sociodemográficos de la población	135
3.5. Muestra	137
3.5.1. Grupo de alumnos sobre el que se extraen las muestras para la primera, segunda y tercera parte cuantitativa.....	138
3.5.2. Muestra para la primera parte cuantitativa; determinación del Desarrollo Competencial Emocional haciendo el Programa de Auto Liderazgo.....	141
3.5.3. Muestra para la segunda parte cuantitativa; relación entre Competencia Emocional y los Rasgos de la Personalidad en la universidad.....	141
3.5.4. Muestra para la tercera parte cuantitativa; determinación del aprovechamiento del Programa de Auto Liderazgo en función de los Rasgos de la Personalidad.	142

3.6. Concreción de paradigma, método y metodología	143
3.7. Diseño cuasi experimental <i>DEXPLIS</i>.....	144
3.7.1. Planteamiento general <i>DEXPLIS</i> aplicado	149
3.7.2. Primera Etapa Cuantitativa <i>DEXPLIS</i>	146
3.7.3. Segunda Etapa Cualitativa <i>DEXPLIS</i>	149
3.7.4. Cuestionarios de auto información.....	149
3.7.5. Entrevistas al alumnado.....	151
3.7.6. Tratamiento de datos	154
3.8. Recogida de datos	159
3.8.1. Procedimiento de recogida de datos	159
3.8.2. Participación del alumnado en el Programa Autoliderazgo Octubre 2018. Evolución del Grupo Experimental	160
3.8.3. Aislando las variables profesor y calidad de la formación percibida.....	161
 CAPÍTULO 4. Resultados Primera Etapa <i>DEXPLIS</i>: estudio	
empírico cuantitativo	163
4.1. Resultados primera parte: Desarrollo Competencial Emocional	163
4.1.1. Estadísticos descriptivos en Desarrollo Competencial Emocional.....	163
4.1.2. Supuesto de normalidad. Prueba de <i>Kolmogórov-Smirnov</i>	167
4.1.3. Supuesto de homogeneidad. Prueba de <i>Levene</i>	169
4.1.4. Resultados de las comparaciones <i>t de student</i> en Desarrollo Competencial Emocional.....	171
4.2. Resultados de la segunda parte cuantitativa en el análisis multivariante. El Modelo Competencia Emocional-Rasgos Personalidad en la universidad.	175

4.3. Resultados de la tercera parte: el Desarrollo Competencial Emocional en función de los Rasgos de la Personalidad.	180
4.3.1. Estadísticos descriptivos en Desarrollo Competencial Emocional en función de los Rasgos de la Personalidad.....	180
4.3.2. Supuesto de normalidad. Prueba de <i>Kolmogórov-Smirnov</i>	182
4.3.3. Supuesto de homogeneidad. Prueba de <i>Levene</i>	183
4.3.4. Resultados de las pruebas <i>ANCOVA</i> en Competencia Emocional total para alumnos introvertidos, antagónicos, cerrados a la experiencia, neuróticos y sin dirección.....	185
4.4. Contraste de hipótesis.	188
CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa <i>DEXPLIS</i>: estudio empírico cualitativo	196
5.1 Integración cuantitativa/cualitativa	196
5.2 Síntesis opiniones participantes sobre el propio impacto en Desarrollo Competencial Emocional total y por bloques de competencias	200
5.3 Fragmentos de las entrevistas cualitativas	206
5.3.1. Fragmentos de Competencia Emocional Total.....	206
5.3.2. Fragmentos sobre Consciencia Emocional.....	208
5.3.3. Fragmentos sobre Regulación Emocional.....	210
5.3.4. Fragmentos sobre Autonomía Emocional.....	212
5.3.5. Fragmentos sobre Competencias Sociales.....	215
5.3.6. Fragmentos sobre Bienestar Emocional.....	218

CAPÍTULO 6. Discusión	218
6.1. Discusión estudio empírico cuantitativo	218
6.1.1. Discusión Desarrollo Competencial Emocional.....	218
6.1.2. Discusión sobre cómo explican los Rasgos de la Personalidad el Desarrollo Competencial Emocional.....	227
6.2 Discusión estudio empírico cualitativo	234
CAPÍTULO 7. Conclusiones	237
7.1 Limitaciones	244
7.2 Próximos pasos.....	246
REFERENCIAS	249

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1-1. Contenidos de cada taller del Programa de Auto Liderazgo.....	16
Tabla 2-1. Recopilación de las intervenciones para mejorar las Competencias Emocionales y la Inteligencia Emocional en alumnos universitarios.....	43
Tabla 2-2. Síntesis resultados de las investigaciones sobre programas de Desarrollo Competencial Emocional o Inteligencia Emocional en la universidad.....	62
Tabla 2-3. Organización de los modelos de Inteligencia Emocional o Competencias Emocionales.....	70
Tabla 2-4. Contribución del resto de modelos de Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional a este proyecto.....	75
Tabla 2-5. Competencias, descripción e indicadores del Modelo de Competencias Socio-personales de Bisquerra & Pérez Escoda (2007).....	78
Tabla 2-6. Relación entre el Modelo de Competencias Socio-personales de Bisquerra & Pérez Escoda y el currículum del Programa de Auto Liderazgo...	89
Tabla 2-7. Taxonomía de Competencias Socio Emocionales (Boyatzis & Cavanagh, 2018. p 415).....	98
Tabla 2-8. Categorías de competencias en los Modelos <i>Tuning</i> y de Competencias Emocionales.....	122
Tabla 3-1: Diseño de la investigación	146

Tabla 3-2. Variables, constructos y subdimensiones de esta investigación ...	147
Tabla 3-3. Resultados de participación en el ciclo de talleres.....	161
Tabla 3-4. Promedio y desviación estándar de la encuesta calidad Programa Auto Liderazgo.....	162
Tabla 4-1. Resultados en Competencias Emocionales; CDE_A35.....	164
Tabla 4-2. Resultados <i>Kolmogórov-Smirnov</i> Grupo Experimental Pre.....	167
Tabla 4-3. Resultados <i>Kolmogórov-Smirnov</i> Grupo Experimental Post.....	168
Tabla 4-4. Resultados <i>Kolmogórov-Smirnov</i> Grupo Control Post.....	168
Tabla 4-5. Resultados <i>Levene</i> : homogeneidad de varianzas en Desarrollo Competencial Emocional.....	170
Tabla 4-6. Resultados <i>t de student</i> Desarrollo Competencial Emocional; diferencias intragrupo y extragrupo.....	174
La tabla 4-7. Resumen Modelo Competencia Emocional – Rasgos Personalidad en la universidad; regresión lineal múltiple.....	175
Tabla 4-8: Resultados de los coeficientes del Modelo Competencias Emocionales – Rasgos de la Personalidad en la universidad.....	176
Tabla 4-9. Resultados coeficientes del modelo.....	177
Tabla 4-10. Promedio de Competencias Emocionales por Rasgos Personalidad en los subgrupos experimentales y control.....	180
Tabla 4-11. Resultados <i>Kolmogórov-Smirnov</i> en Desarrollo Competencial Emocional por Rasgos de Personalidad.....	183
Tabla 4-12. <i>Levene</i> : homogeneidad de varianzas en Desarrollo Competencial Emocional por Rasgos de Personalidad.....	184

Tabla 4-13. Resultados <i>ANCOVA</i> Competencia Emocional_total_introversión.....	185
Tabla 4-14. Resultados <i>ANCOVA</i> Competencia Emocional_total_cerrado experiencia.....	186
Tabla 4-15. Resultados <i>ANCOVA</i> Competencia Emocional_total_neuroticismo.....	186
Tabla 4-16. Resultados <i>ANCOVA</i> Competencia Emocional_total_antagonismo.....	186
Tabla 4-17. Resultados <i>ANCOVA</i> Competencia Emocional_total_no dirección.....	188
Tabla 4-18. <i>ANCOVA</i> estimación de medias para introversión	189
Tabla 4-19. <i>ANCOVA</i> estimación de medias para cerrado a la experiencia	189
Tabla 4-20. <i>ANCOVA</i> estimación de medias para neuroticismo	189
Tabla 4-21. <i>ANCOVA</i> estimación de medias para antagonismo	190
Tabla 4-22. <i>ANCOVA</i> estimación de medias para falta de dirección	190
Tabla 4-23. Síntesis del contraste las hipótesis del estudio empírico cuantitativo.....	194
Tabla 5-1. Comparación de los datos en Desarrollo Competencial Emocional.....	196
Tabla 5-2. Opinión sobre el impacto que ha tenido el Programa de Auto Liderazgo en Desarrollo Competencial Emocional total y por bloques de competencias.....	199

Tabla 5-3. Distribución de las opiniones expresadas por el alumnado durante las entrevistas.....	204
--	-----

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-1. Organización y contenidos del ciclo de talleres del Programa Auto Liderazgo.....	15
Figura 1-2. La Heurística socrática y del Método del caso.....	24
Figura 2-1. Rueda de las emociones (Plutchik, 1980).....	29
Figura 2-2. Adaptación del Aprendizaje Experiencial a esta investigación.....	32
Figura 2-3. Modelo teórico de Competencias Emocionales de Bisquerra & Pérez Escoda (2007).....	77
Figura 2-4. Revisión de Berrocal & Pacheco (2005) del Modelo de Mayers & Salovey (1997).....	95
Figura 2-5. Diapositiva utilizada en el taller de “Emociones y actitud”...	97
Figura 2-6. Modelo Inteligencia Emocional Rasgo de Petrides & Furnham (2009).....	106
Figura 3-1. Esquema del diseño explicativo secuencia <i>DEXPLIS</i> (Sampieri, 2018).....	145
Figura 3-2. Diseño de las entrevistas.....	153
Figura 4-1. Comparación Promedios en Competencias Emocionales en el Grupo Experimental Pretest-Postest.....	163
Figura 4-2. Promedios en Competencias Emocionales en el Grupo Control Pretest-Postest.....	165

Figura 4-3. Promedios en Competencias Emocionales en los Grupos Experimental y Control Post.....	165
Gráfico 4-1. Valores observados frente a los predichos de los residuos en el Modelo Competencias Emocionales – Rasgos de la Personalidad en la universidad.....	179
Gráfico 4-2. Evolución Competencias Emocionales pretest-postest para los extremos en los Rasgos Personalidad del Grupo Experimental.....	181
Gráfico 4-3. Promedio Competencias Emocionales por Rasgos Personalidad Post en los subgrupos experimentales y control.....	182

ACRÓNIMOS

ACRÓNIMOS

AE: Autonomía Emocional.	FFMQ: Five Facet Mindfulness Questionnaire.
AL: Auto Liderazgo.	GFP: General Factor of Personality.
ARP: Artículo Publicado.	IE: Inteligencia Emocional.
BE: Bienestar Emocional.	LEAS: Levels of Emotional Awareness Scale.
BERQ: Behavioural Emotional Regulation Questionnaire.	MBA: Master in Business Administration.
DBR: Design Based Research.	MSCEIT: Mayer, Salovey & Caruso Emotional Intelligence Test.
CDE: Cuestionario de Desarrollo Emocional / Questionari Desenvolupament Emocional.	NEA: Negative Emotional Atractor.
CE: Competencias Emocionales.	PEA: Positive Emotional Atractor.
CS: Competencias Sociales.	RE: Regulación Emocional.
CoE: Conciencia Emocional.	RP: Rasgos de la Personalidad.
DCE: Desarrollo Competencial Emocional.	SDT: Self Determination Theory.
DEXPLIS: Diseño Explicativo Secuencial.	SEL: Social and Emotional Learning.
EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.	STEM: Situational Test of Emotion Management.
EISDI: Emotional Intelligence Self-Description Inventory.	STEU: Situational Test of Emotion Understanding.
EQ-I: Emotional Quotient Inventory.	TD: Tesis Doctoral.
ESCI-U: Emotional and Social Competence Inventory-University.	TEIQ: Trait Emotional Intelligence Questionnaire.
ESI: Emotional-Social Intelligence.	TMMS: Trait Meta-Mood Scale.
	VIF: Factor Inflación de la Varianza.

INTRODUCCIÓN

*“Conócete a ti mismo” (Inscripción del Templo de Delfos) ...
... “si me conociera a mí mismo saldría corriendo” (Goethe).*

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral tiene la finalidad de desvelar, a partir del modelo teórico de Competencias Emocionales (CE) de Bisquerra & Pérez Escoda (2007), qué desarrollo competencial emocional (DCE) tiene el alumnado mientras cursa un máster de management de un año de duración, que incluye un Programa (opcional) de Auto Liderazgo (AL), orientado al crecimiento personal de cada alumno.

Además, se pretende determinar qué poder explicativo tienen los rasgos de personalidad (RP) en el DCE.

Y también y, por último, se pretende determinar cómo afectan los RP del alumnado en el aprovechamiento de Programas de AL, estableciendo de esta manera cómo contribuyen al DCE del alumnado.

Se entiende por desarrollo del AL, el crecimiento en todas aquellas CE que complementan las competencias técnicas, y que tienen un impacto totalmente decisivo en su desarrollo y culminación. Por ejemplo, la socio-CE de "trabajar en equipo" en principio no estaría centralmente relacionada a la tarea de realizar un "cuadro de mando", pero quien sepa movilizar a las personas que le rodean para que contribuyan a realizar el mejor "cuadro de mando posible" que le han asignado hacer, gracias a la colaboración de todos, estará más cerca de realizar la mejor tarea posible. Las CE en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) quedan recogidas en las competencias genéricas o transversales.

Este Programa de AL está configurado por ocho talleres de tres horas de duración cada uno y con un enfoque altamente experiencial (Kolb, 1984), es decir, metodológicamente con un volumen de dinámicas elevado que persigue activar el DCE de cada persona. El AL es definido como el proceso mediante el cual los individuos se influyen a sí mismos con estrategias comportamentales y cognitivas para establecer su propia dirección y motivación hacia una acción efectiva (Houghton & Neck, 2002; Neck & Houghton, 2006; Neck, Manz, Van Belle, Mash, Coogan, Brettler, & Sparks 2010).

Se propone un diseño cuasi experimental, con un grupo de control que consiste en alumnado de máster con las mismas características y experiencia formativa, pero con la única diferencia que no realiza el Programa de AL analizado en esta investigación, y un Grupo Experimental con los alumnos que sí lo siguen. Se toman medidas al inicio y al final del máster aplicando el instrumento QDE_A35 de Bisquerra & Pérez Escoda (2007), además, para los RP se utiliza la versión en castellano del *Big 5* (Rodríguez-Fornells, Lorenzo-Seva, & Andrés-Pueyo, 2001). Asimismo, a la finalización del programa, se realizan entrevistas cualitativas con el alumnado: la idea es recabar más datos de las variables estudiadas, que permitan complementar los datos cuantitativos.

Los resultados esperados son los siguientes: desvelar la efectividad de Programas de AL, ver si todas las CE se pueden desarrollar con este planteamiento, si se dan impactos en función de los RP, establecer qué papel juegan los RP como predictores del DCE, y finalmente, qué aprovechamiento supone para los alumnos un programa de estas características de acuerdo a sus RP identificativos.

Si bien los programas de AL han cosechado buenos resultados en primaria y secundaria, donde el constructo más extendido es el “SEL” (*Social and Emotional*

Learning), dirigido a niños y jóvenes en entornos seguros, protectores, bien gestionados y que fomentan la participación (Humphrey, 2013; citado en Humphrey, 2018), y donde los fenómenos emocionales se han convertido en un elemento esencial en el actual sistema educativo, siendo los programas de educación emocional el eje a través del cual desarrollar dichas CE de manera explícita (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella & Soldevila, 2010), la literatura en la universidad es más escasa y con resultados más cuestionables. Las muchas y diferentes aproximaciones teóricas en la inteligencia emocional (IE) o las CE ha tenido como consecuencia la generación de diferentes metodologías e instrumentos de medida y ha dificultado la integración de la investigación (Agirre, Etxaniz, & Fernández, 2017; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Keefer, 2015). La disparidad conceptual y metodológica ha propiciado la imposibilidad de un acuerdo sobre la delimitación de las CE (Pérez-Escoda & García-Aguilar, 2016); aunque todo esto no debería ser excusa para restringir la educación emocional solo a las etapas infantiles y juveniles (Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Lucas-Molina, 2017).

Integrar programas de AL efectivos en los currículums de máster profesionalizadores puede repercutir en una mejora del EEES, además de en mejores profesionales, en una formación más integral, y que además contribuya al equilibrio y bienestar de las personas que los cursan.

Justificación de este proyecto

La aportación de este trabajo mediante un diseño cuasi experimental, pretende hacer posible determinar en qué grado y de qué manera se desarrollan las CE del alumnado en el transcurso de un máster, además también pretende discernir que tipologías de alumnos

según sus RP se pueden beneficiar más de programas de AL como el planteado en este trabajo. Hacerlo supone beneficios en las siguientes tres áreas:

- Desde la perspectiva de la universidad: para seguir avanzando en el desarrollo y el despliegue del EEES.
- Desde la perspectiva del alumno: para contribuir a un mejor rendimiento académico y una formación más efectiva, además de un desarrollo más integral del alumno y su bienestar.
- Y, por último, desde la perspectiva del mercado laboral: para ser más eficaces en la profesionalización de los egresados universitarios.

Todo el EEES está articulado en torno al concepto de competencias, donde los planes docentes están copados por competencias específicas, o lo que es lo mismo, pertenecientes solo a cada titulación. Sin embargo, el recorrido del desarrollo y la evaluación de las CE, o lo que equivale a hablar de competencias genéricas o transversales, sigue siendo todavía un campo con muchas lagunas, y que requiere más exploración y soluciones (Gallifa, 2011; Mourshed, Pater, y Suder, 2014; OIT, 2015). Aportar luz sobre, qué se puede esperar en términos de DCE en el clásico formato de “máster” redundaría en una optimización de los esfuerzos al respecto.

En segundo lugar y pasando a la perspectiva centrada en el alumno y su bienestar: los resultados de este trabajo contribuyen a mejorar la experiencia formativa de los alumnos a partir de incidir en el rediseño de los programas de formación, que consideren las CE del alumnado a nivel de máster; ya que las emociones juegan un rol fundamental en el

proceso de enseñanza-aprendizaje (Pekrun & Perry, 2014; Amutio, Franco, Gázquez, & Mañas, 2015), y es que los alumnos con más IE perciben más emociones positivas, y de esta manera mejoran su rendimiento académico (Fredrickson's, 2004, citado en Görgens-Ekermans, Delpont, & Du Preez et al., 2015), la literatura ya se ha hecho eco de esta relación (Keefer, Parker, & Wood, 2012; Parker, Hogan, Eastabrook, Oke, & Wood, 2006; MacCann, Fogarty, Zeidner, & Roberts, 2011; citados en Dacre Pool & Qualter, 2012; Perera & DiGiacomo, 2013; citado en Hodzic, Scharfen, Ripoll, Holling, & Zenasni, 2018; Bar-On, 2006; Newman et al., 2010; Sharma, 2011; Bar-On, 2018; Boyatzis, 2006; Daus & Ashkanasy, 2005; citados en Kasler, Hen, & Nov, 2013).

Pero es que, además, conocer el grado de impacto obtenido en DCE en función de los RP, permite orientar de una manera más precisa en función de su historia y características personales, y también puede abrir la puerta a rediseñar estas actuaciones con itinerarios formativos específicos y más ajustados. Mattingly & Kraiger (2019), sitúan una limitación importante en la necesidad de un conocimiento más amplio sobre cómo y quién se aprovecha más de formación en CE; también en esta línea de concretar qué grupos específicos o poblaciones se pueden beneficiar de estos programas se manifiesta Hodzic et al., (2018); por su parte Miao, Humphrey, & Mian (2018) explicitan la necesidad de entender cómo se desarrolla la IE a partir de los RP.

Si se han identificado estudios realizados en las etapas formativas anteriores a la universidad, que revelan que el DCE supone tanto una aportación a la mejora del rendimiento académico, como al equilibrio en un crecimiento saludable de niños y adolescentes (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Vergara, Alonso-Alberca, SanJuan, Aldas, & Vozmediano, 2015, Veytia, Fajardo, Guadarrama, &

Escutia, 2016). Aunque volviendo a la etapa universitaria, la literatura arroja unos resultados que obligan a replantearse cómo es la forma más adecuada de trabajar el DCE en la formación superior. La IE o las CE son un importante predictor con implicaciones relevantes para nuestras vidas, los estudios realizados presentan lo que algunos autores llaman, crisis de replicabilidad (Baker, 2016, citados en Gong & Jiao, 2019). En este sentido, se identifican 30 estudios cuasi experimentales similares en la universidad, que se detallan en el punto, “2.3. Investigaciones sobre intervenciones para el desarrollo competencial emocional en la universidad”, del Capítulo 2 de este documento, con unos resultados muy dispares.

Se destaca una omisión de los principales autores en la disciplina: Bar-On (2006) no considera la etapa universitaria como susceptible de ser aprovechada por los alumnos para el desarrollo de su inteligencia socio-emocional, al quedar excluida de una lista compuesta por escuela, trabajo y el ámbito clínico.

Existe una ausencia de evidencias empíricas de alta calidad en la eficacia de las intervenciones dirigidas a aumentar las CE en las coordenadas de la universidad (McEnrue, Groves, & Shen, 2009). A modo ilustrativo, de los 30 estudios citados, las siguientes líneas recogen dos ejemplos: uno con resultados ambiguos y otro con resultados positivos.

En el bando de los resultados ambiguos se sitúan las conclusiones de la única investigación longitudinal realizada hasta el momento (Boyatzis & Cavanagh, 2018), dirigida por Richard Boyatzis, acerca del impacto del programa LEAD en alumnos MBAs de la *Weatherhead School of Management* en Cleveland (Ohio, EEUU). Estos autores establecen que no se identifican diferencias significativas en el DCE entre el alumnado

que sigue este programa y el que no; el programa LEAD se corresponde con una intervención dedicada al desarrollo de las CE, bajo el modelo de las competencias Socio-Emocionales (Boyatzis & Cavanagh, 2018), que corrobora un impacto cuestionable de los programas de desarrollo socio-emocional en la población adulta (López-Pérez., Fernández-Pinto, & Márquez-González, 2008).

Por otro lado, de manera antagónica, el bando de los resultados positivos se ilustra con un estudio del año 2018, cuasi experimental, en entrenamiento para el desarrollo, no de las CE sino de la IE, llevado a cabo en la Universidad de Alicante, con alumnos en las etapas iniciales de sus estudios universitarios, con una edad media de 18 años, es decir, recién iniciando los estudios. Se observó el impacto de tres modalidades: en clase, online y en formato coaching, y un Grupo Control, donde se aplicó el EQi (Bar-On, 1997), el *Situational Test of Emotional Understanding* (STEU) así como el *Situational Test of Emotion Management* (STEM) (MacCann & Roberts, 2008). El programa consistió en siete sesiones de una hora de duración por semana, por lo tanto, duró siete semanas. Los resultados mostraron desarrollo en la IE en los tres grupos, siendo el grupo de coaching el que más progreso obtuvo (Gilar-Corbí, Pozo-Rico, Sánchez, & Castejón, 2018).

Desde la perspectiva laboral, por un lado, los masters analizados están ideados para profesionalizar al alumnado y, por otro lado, la IE contribuye de manera decisiva en el trabajo (Joseph, Jin, Newman, y O'Boyle, 2015; citados en Hodzic, et al., 2018). Y es que ya en la empresa, las CE son un elemento clave en su buen funcionamiento, dado el carácter fundamental de las relaciones entre las personas que la componen. En este sentido, la importancia de este trabajo también radica en el hecho de que saber incorporar de manera precisa el DCE en masters de management, debería redundar en un desarrollo

integral del alumno que le convierta en un mejor profesional (Rath & Harter, 2010), con un alto compromiso, y donde también se debería repercutir un mayor bienestar personal (Lisbona, Palací, Salanova, & Frese, 2018; Escoda & Alegre, 2016). Por lo tanto, trabajar las CE incide en aumentar la empleabilidad de los alumnos (Nélis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis, & Mikolajczak, 2011; Dacre Pool & Qualter, 2012), y es que el éxito en el mundo del trabajo está balanceado en un 75% hacia las habilidades blandas, mientras que el conocimiento técnico solo cuenta un 25% (Klaus, 2010), en otro estudio los porcentajes son todavía más acusados: el 85% está relacionado con el AL de la persona (Watts y Watts, 2008, citado en John, 2009). No se puede considerar una profesionalización completa, hablando de masters profesionalizadores, en escenarios donde al acabar la universidad no se han trabajado las CE (Pop & Mihaila, 2008; Mazalin & Kovacic, 2015).

Para aportar luz desde una perspectiva de formación integral, es necesario tener una comprensión más precisa de la incidencia de las CE, además del desarrollo personal, se vislumbran posibles beneficios en los ámbitos académico, social, familiar y laboral, tal y como recoge la literatura de manera transversal en este documento. La ONU, UNESCO y la OCDE están de acuerdo en conferir a la educación la finalidad de formar integralmente a las personas, para que adquieran las capacidades y habilidades para responder y resolver las dificultades que la vida les traerá (Zabala & Arnau, 2008).

Este es el punto de salida de este proyecto: se corresponde con la continuación de un trabajo previo en el que se incorporó un Programa de AL a un máster, que se conectó a las asignaturas regulares y al Trabajo Final de Máster, con la finalidad de integrar el mundo interior de cada alumno con el reto de producir un proyecto transversal de máster.

En aquel momento inicial, no se midió ni su impacto, ni se analizaron las principales variables que pueden afectar a su desarrollo (Canboy, Montalvo, Buganza & Emmerling, 2016; 2014; 2013). También es importante subrayar en esta introducción un valor fundacional que deviene en directriz destacada, tanto la intervención analizada, como el diseño de este trabajo, que es, a la hora de mejorar el DCE, tener en cuenta el bienestar de los alumnos (Extremera & Rey, 2016; Escoda & Alegre, 2016).

Estructura de esta tesis

Se plantea de acuerdo a los siguientes apartados: hasta aquí se ha ofrecido, además de una introducción que ofrece una síntesis general, una justificación del porqué esta investigación es significativa, ya que aporta valor al escenario en el que se desarrolla, siendo además transferible a cualquier máster universitario en cualquier ubicación.

En las partes que siguen en este documento: **el Capítulo 1: Contexto e Intervención**, está dedicado a compartir tanto las características del contexto, como de la intervención realizada desde una triple perspectiva: la del currículum que compone el Programa de AL analizado, la perspectiva pedagógica del profesorado que lo facilita, y por último desde la perspectiva del alumnado para quién ha sido concebido.

El Capítulo 2: Marco Teórico, está dedicado al desarrollo de la relación existente entre las diferentes variables seleccionadas: siendo DCE la variable dependiente, y RP la variable independiente, es decir potencialmente explicativa del DCE. La fundamentación teórica se corresponde con la Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984). En este capítulo también se traza la historia y evolución de los principales constructos desplegados en este trabajo. Se aporta por primera vez, una selección de intervenciones sobre las que se ha investigado mediante un diseño cuasi experimental de programas

similares que se han llevado a cabo en el ámbito universitario. Se reportan los principales modelos de IE, así como de CE, desarrollando específicamente los constructos de CoE, RE, AU, CS y BE. Se desarrolla un apartado sobre universidades y personas eficaces y competencias en el EEES. Y por último se relaciona DCE con los RP, donde se presentan los rasgos del Modelo *Big 5*.

El Capítulo 3: Investigación, tiene que ver con el diseño metodológico planteado, se comparten datos sociodemográficos de la población y de la muestra. Se concretan los objetivos, las preguntas y la formulación de las hipótesis, además de la metodología mixta *DEXPLIS* desplegada (Sampieri, 2018), que supone una mayor peso para una primera etapa cuantitativa con encuestas auto informadas, así como el tratamiento estadístico que se despliega para contrastar las hipótesis y que posteriormente se desarrolla en el Capítulo 4; y una segunda etapa cualitativa con entrevistas semiestructuradas al alumnado participante para complementar y entender con más profundidad los resultados, y que se desarrollan en el Capítulo 5. Finalmente, y todavía en el Capítulo 3, se reporta acerca del dispositivo instrumental, y finalmente también sobre el proceso de recogida de datos que se lleva a cabo.

El Capítulo 4, Resultados primera etapa *DEXPLIS*: estudio empírico cuantitativo, está fundamentado en el Paradigma Lógico Empírico, y se subdivide en tres partes. La primera valida el Programa de AL diferenciando sus efectos en el alumnado que lo cursa, mediante pruebas *t de students* para muestras pareadas e independientes. En la segunda parte, independientemente del Programa de AL se relaciona el DCE en la universidad como la variable dependiente, y los RP como variable independiente, estableciendo el Modelo de bondad CE-RP, mediante una regresión lineal múltiple. Lo

que abre la puerta a la tercera y última parte cuantitativa; se comparte qué tipo de alumno según sus RP aprovecha más el Programa de AL, mediante pruebas *ANCOVAS* donde se elimina el efecto de la variable “pre”, para dilucidar de manera precisa un efecto diferenciado del Programa AL en los alumnos situados en los extremos de los RP introvertidos, neuróticos, cerrados a la experiencia, antagónicos y sin dirección. Los resultados de esta tercera parte se concretaron en el artículo “*Emotional Competence Development in Graduate Education: The Differentiated Impact of a Self-Leadership Program depending on Personality Traits*” (Montalvo, Martí-Ripoll, & Gallifa, 2021).

El Capítulo 5, Resultados segunda etapa DEXPLIS: estudio empírico cualitativo, recurre al paradigma fenomenológico, para tener una comprensión más profunda, se integran los datos cuantitativos con los cualitativos, se recogen las opiniones del alumnado que ha realizado el programa respecto a su DCE total, y por bloques de competencias de acuerdo al modelo teórico de Bisquerra & Pérez Escoda (2007), con el fin de disponer de un conocimiento en primera persona de los protagonistas del fenómeno estudiado, y de acuerdo al diseño *DEXPLIS* previsto (Sampieri, 2018). Las opiniones del alumnado se ordenan en las categorías favorables, neutras y desfavorables acerca de la percepción que tienen en su progreso en DCE, y se seleccionan fragmentos de las entrevistas realizadas ordenados en las categorías total, CoE, RE, AE, CS y BE.

El Capítulo 6, Discusión, por su parte, está dedicado a poner en relación los resultados de este trabajo con las investigaciones más cercanas identificadas. Abordándose en primer lugar de manera aislada el DCE en general, como por los bloques de competencias CoE, RE, AE, CS y BE. El Capítulo 7 prosigue analizando el Modelo CE-RP generado; seguidamente se comentan los resultados conseguidos relacionando DCE con los RP que

presentan un mayor aprovechamiento del programa. Por último, también se comentan los datos cualitativos recabados.

El Capítulo 7, Conclusiones, se corresponde con una recapitulación de los principales hallazgos y aprendizajes derivados de este trabajo, desde la perspectiva académica, de una mejor capacitación profesional a partir del DCE, así como de la personal que considera el bienestar del alumnado. También en este capítulo, se constatan las limitaciones que se han identificado atendiendo las fases de diseño, implementación y evaluación, así como los próximos pasos, o las futuras vías de investigación que se abren a partir de esta tesis doctoral.

A continuación y para concluir, se añaden las **Referencias** bibliográficas utilizadas a lo largo de este documento que conectan este trabajo con el estado de la cuestión más cercano existente.

CAPÍTULO 1. Contexto e intervención

CAPÍTULO 1. Contexto e intervención

1.1. El Programa de Auto Liderazgo: la perspectiva curricular

Se trata de un programa de AL voluntario, que está dirigido a los estudiantes de todas las diferentes disciplinas en la modalidad de máster de la Escuela de Administración de Empresas en Barcelona (EAE), como por ejemplo MBA, RRHH, Project Management, Marketing, entre otros. El alumnado sigue sus estudios tanto en la modalidad *Full-Time*, como en la *Part-Time*. **La finalidad del Programa de AL** es que puedan complementar su formación a partir de tomar consciencia y empezar a movilizar estratégicamente sus propias CE, desarrollando de esta manera su propio AL.

La idea metodológica detrás de cada unidad/taller es que, en primer lugar, el alumno tome consciencia de la importancia de los conceptos trabajados y vea las incidencias e implicaciones que estos han tenido, tienen y tendrán tanto en su vida profesional, como personal y social. Y, en segundo lugar, que empiecen a gestionarlos, y de esta manera, que puedan ver cómo pueden desarrollar cada una de estas CE, en la línea del aprendizaje auto dirigido o "*Self Directed Learning Theory*" (Kolb & Boyatzis, 1970).

Por lo tanto, este formato de talleres, tiene un enfoque eminentemente pragmático y basado en la acción de cada estudiante: motor de su experiencia. Esta acción individual es la que propiciará la ya citada toma de consciencia y activación de estas CE. Para ello las metodologías que se despliegan siempre tienen en común este enfoque muy centrado en cada uno de estos participantes y persiguen generar un conocimiento y un desarrollo de la competencia en primera persona para cada uno de ellos. El diseño de este programa también ambiciona, que la auto reflexión y el desarrollo que se propicia, se dé más allá de cada una de estas sesiones de trabajo específicas, y acompañe a cada alumno durante

el resto de su vida, en el entorno actual, definido por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este enfoque está en la línea sugerida por algunos autores que manifiestan la necesidad de encontrar estrategias de enseñanza-aprendizaje para abordar el DCE que consistan en la creatividad y la experiencialidad (Jaeger, 2003; Nelson, Low, & Nelson, 2005; Arnesen & Weis, 2007), y es que para la verosimilitud de la propuesta, resulta fundamental la coherencia entre los contenidos trabajados y la metodología para hacerlo (Low & Nelson, 2005; Arnesen & Weis, 2007; citados en Kasler et al., 2013).

Además de esta exploración, activación y desarrollo personal de las diferentes temáticas y CE previstas, el Programa de AL proporcionar un espacio de complejidad social (Bandura, 1977), donde el resto de compañeros, que también están desarrollando sus CE, sirven de espejo en el que mirarse durante este proceso.

Los objetivos del Programa de AL son los siguientes:

- Desarrollar el liderazgo personal de los participantes como base para un buen trabajo en equipo.
- Profundizar en las habilidades y competencias clave para asegurar la interrelación eficaz de las personas dentro de los equipos de trabajo y potenciar su contribución.
- Trabajar para que cada persona comprenda y tome consciencia de su responsabilidad individual y colectiva.
- Entender que la adaptación a los nuevos entornos no es una reacción, sino un conjunto sistemático de acciones proactivas

La figura número 1-1, reporta sobre **la organización del Programa de AL**. La arquitectura está fundamentada en el Modelo de Competencias Socio-Emocionales (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000), que establece el AL, que empieza con el autoconocimiento, y que continúa con cómo cada yo se relaciona con las demás personas que configuran sus grupos. Avanzar en el modelo supone ir más allá del yo, y desplegar el nosotros, en este sentido el tercer cuadrante del modelo está dedicado a las estrategias que cada persona despliega en sus situaciones sociales; mientras que el último cuadrante del modelo tiene que ver con cómo se dan las situaciones de liderazgo, y que influencia despliega cada yo en estas.

Figura 1-1

Organización y contenidos del ciclo de talleres del Programa Auto Liderazgo

I. Autoconocimiento como base para el liderazgo	II. Cómo me relaciono con los demás
<p>1. Quién soy y qué me motiva</p> <p>2. Cómo miro el mundo</p>	<p>3. Confianza como base</p> <p>4. Emociones y actitud</p>
III. Estrategias clave para la acción	IV. Cómo trabajo con otros
<p>5. Orientación al logro y gestión del tiempo</p> <p>6. Flexibilidad, creatividad y adaptación al cambio</p>	<p>7. Cómo me comunico e influyo en los demás</p> <p>8. Organizaciones y liderazgo</p>

Por su parte, la tabla 1-1 informa sobre las temáticas trabajadas en cada taller, y el número de dinámicas para el descubrimiento por inducción o la aplicación por deducción

de los contenidos trabajados que se incorporan, como punto de arranque del motor del DCE en cada alumno participante.

Tabla 1-1

Contenidos de cada taller del Programa de Auto Liderazgo

TALLER	TEMÁTICAS	DINÁMICAS
1.¿Quién soy y qué me motiva?	Contexto VUCA Autoconocimiento como base para el liderazgo Valores personales Recursos personales Motivación La visión personal	8 dinámicas
2.¿Cómo miro el mundo?	Estilos de aprendizaje (cuestionario de estilos de aprendizaje) Inferencias Observación Creencias Zona de confort Pensamiento positivo	8 dinámicas
3.La confianza como base.	Confianza Empatía La escucha activa El <i>rapport</i> corporal Feedback Colaboración	8 dinámicas
4.Emociones y actitud	Emociones Inteligencia emocional Lenguaje no verbal Autocontrol RE Distorsiones cognitivas Actitud positiva Responsabilidad	8 dinámicas
5.Orientación al logro y gestión del tiempo.	Orientación al logro Deseos vs objetivos Eficacia personal Gestión del tiempo Hábitos	7 dinámicas

6.Flexibilidad, adaptación al cambio y creatividad.	Gestión del cambio Competencias personales ante el cambio Adaptación y flexibilidad (test) Teoría Integral (AQAL) Resiliencia Creatividad Pensamiento positivo	5 dinámicas
7.Cómo me comunico e influyo en los demás	Comunicación Comunicación verbal vs comunicación no verbal Asertividad Influencia	9 dinámicas
8.Liderazgo y organizaciones	Organizaciones Liderazgo (I-We-It) Estilos de liderazgo	6 dinámicas

Finalmente, este programa se concibe en el **marco de una evaluación continua orientada a la mejora**. El investigador de este proyecto es asimismo uno de los tres profesores del Programa de AL, y este trabajo prevé una mejora incremental, a través de reflexionar y afinar, repensando en pos de la más completa experiencia formativa del alumnado. De esta manera, se recurre al *Design-Based Research* (DBR) o investigación basada en el diseño (Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006). Esta aproximación permite no tener que anticipar un paradigma, una metodología, así como las técnicas de recogida de datos concretas, sino que se concibe la metodología como mixta y dinámica, su objetivo es fundamentar la innovación (Bereiter, 2002), es decir, comprobar que la intervención que supone el Programa de AL consigue desarrollar las CE del alumnado, y comprobar el efecto real de las variables que se consideran explicativas. Asimismo, la DBR concibe la generación de conocimiento como un ciclo iterativo, que tiene comienzo teórico, que intenta aportar una explicación y explorar hipótesis y que también tienen un comienzo práctico, habiendo identificado un problema o necesidad, trabajar en pos de una solución. La intervención se concibe como la respuesta planteada a la necesidad, y el final del proceso conduce a nuevos orígenes teóricos y

prácticos que hacen que el bucle pueda volver a comenzar (Estay-Niculcar, Agueda García, Cisteró, & Gracia, 2010). La DBR implica trabajar desde el concepto de complejidad (Plomp & Nieveen, 2009), al igual que las conocidas metodologías ágiles, para tener flexibilidad de cambiar el proceso si es necesario, estos cambios pueden provenir desde cualquier participante en el proyecto estudiado. Las metodologías ágiles presentan el objetivo de trabajar de manera eficiente, optimizando los resultados de los proyectos llevados a cabo. Para hacerlo posible, miran de tomar en consideración los datos empíricos que se van recogiendo de manera constante, y de esta manera pueden estar en disposición de dar una respuesta más ajustada en entornos cambiantes. También, intentan predecir los siguientes pasos de un proyecto y de evitar reproducir procesos repetidos, ganando de esta manera en eficiencia (Cervone, 2011). Se trata de que los modelos de trabajo sean permeables a este cambio constante, a esta realidad líquida (Beilharz & Bauman, 2001).

1.2. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del profesor: el Aprendizaje Dialéctico

En las siguientes líneas se comparte la estrategia pedagógica utilizada por el equipo de profesores en el Programa de AL con la finalidad de mover el DCE en el alumnado asistente. Dicha estrategia por encima de todo intenta atender a cómo aprenden los alumnos (Estrada, Monferrer, & Moliner, 2019), en ofrecer una coherencia entre la experiencia de seguir el Programa de AL y los valores que se infieren (Louie, Coverdale, & Roberts, 2006; Danielsen & Cawley, 2007), y finalmente, en brindar una experiencia que interpele y que los mueva a la aplicación del currículum tratado en sus rutinas habituales, es decir, en su vida.

Para todo esto, la aportación del método socrático es esencial, y se corresponde con una manera de hacer para la creación del conocimiento en las personas, en las organizaciones y en la sociedad. La heurística del aprendizaje dialéctico da primacía a las preguntas sobre las respuestas. "El legado de Sócrates a la profesión del profesor tiene dos vertientes: estructuró la experiencia de aprendizaje como un diálogo, y modeló la discusión donde el rol de profesor es el de alguien que busca el conocimiento, en vez de un experto que ya lo sabe todo" (Bruner, 2003). La pregunta central que se lanza a los alumnos desde el primer momento es la siguiente: "¿Quién quieres ser cuando este Programa de AL acabe?".

Sócrates nunca escribió nada. Los diálogos socráticos fueron escritos por Platón, y el protagonista principal siempre era su maestro: Sócrates. En algunos, en el personaje Sócrates se recoge el propio pensamiento de Sócrates, y en otros, era el pensamiento de Platón (autor) el que se recoge en el personaje Sócrates. Mediante esta fórmula se plasmó en papel la *mayéutica*, y así ha llegado hasta nuestros días.

El término "*maieutike*" en griego se traduce como obstetricia: la comadrona Fainarate era la madre de Sócrates, y su trabajo, al igual que el de cualquier otra comadrona era el de ayudar y facilitar el nacimiento de una nueva persona. El paralelismo con el planteamiento de desarrollo por competencias en primera persona mediante el uso de metodologías activas es evidente: el trabajo de un profesor consiste en crear las condiciones y en ayudar para que el conocimiento de los estudiantes salga a la luz. A continuación, se reportan las claves de la labor docente desde esta perspectiva (Bruner 2003, pp. 19-20):

- La experiencia de aprendizaje se basa en preguntas, en lugar de declaraciones. Es una experiencia que promueve el aprendizaje activo.
- Sócrates estimula a sus alumnos. Los alumnos comparten la responsabilidad del éxito de las discusiones.
- Las preguntas de Sócrates tienen un objetivo, conducen hacia una conclusión, consenso o definición universal. Sócrates era un líder tanto en la forma de "interrogar", como en el camino que tomó.
- La clave de la discusión no era ganar, sino fomentar una mayor comprensión.
- Sócrates era muy cuidadoso en las afirmaciones que hizo, y esto se demuestra en la forma en que formulaba las preguntas.
- El proceso (heurística) tendía a exponer la ignorancia de los alumnos, y podía resultar incómodo para estos.

Sócrates construye a partir de las afirmaciones de sus estudiantes para desafiarles. Utilizaba sus pensamientos para construir con ellos el conocimiento. Esta famosa táctica a veces ha recibido el nombre de "ironía socrática". El verdadero aprendizaje según Sócrates solo sucede, cuando existe un *a priori*, una condición *sine qua non*: que el alumno haya entrado en estado de "perplejidad", y la perplejidad es la puerta de entrada a la motivación intrínseca. En este sentido el aprendizaje de verdad solo sucede cuando alguien está realmente interesado en averiguar por qué algo (del exterior) ha llamado su atención, o le ha dejado perplejo. Se trata de "provocar" algo dentro de cada uno de los alumnos, de llamarlos con un gancho emocional y poder llegar dentro de ellos.

Trasladando este argumento al Programa de AL analizado, de manera recurrente a los alumnos se les dice que les vamos a dar un “pellizquito” para que les duela un poquito, porque solo con la experiencia emocional es posible el verdadero aprendizaje, que conduce al DCE, en un desarrollo personal genuino.

De esta manera, el diálogo entre estudiantes y profesores es asimétrico. Ahora bien, a pesar de que el rol protagonista es el del estudiante por propia definición, el docente está en disposición de ejercer el liderazgo pedagógico ya que responde a su propia anticipación de lo que se pretende que suceda en el aula, y donde, a través de la primacía de las preguntas, su responsabilidad consiste en conseguir que pase. No se trata de ganar o perder, o como en el caso de la mayéutica, acabar descubriendo la ignorancia, asunto que aquellos docentes que se adentren en las metodologías activas deben manejar con gracia, sino de aprender, de hacer emerger el conocimiento ya existente y de crear nuevo conocimiento sobre un tema en concreto, en un formato donde todos –tanto el rol del alumno, como el del docente- contribuyan a dicha finalidad.

Con su célebre frase de “sólo sé que no sé nada”, Sócrates cedía la palabra a los discípulos y su rol consistía en ir guiando las aportaciones de estos. En algunas ocasiones, Sócrates efectivamente no tenía una respuesta para la pregunta detonante de la discusión, y el conocimiento se creaba a partir de la propia discusión con los participantes. En otras ocasiones, estos diálogos recibían el nombre de “no concluyentes”, cuando no se conseguía una respuesta satisfactoria para la pregunta inicial.

Retomando la conexión entre cómo pensamos, y el desarrollo de competencias, ya sean estas técnicas, genéricas, o CE, se hace necesario pensar en superar la lógica de competencias aisladas, atomizadas en una lista, y asociadas a un perfil técnico

profesional. De esta manera y, nuevamente fiel reflejo de lo que ocurre en la realidad, el aprendizaje tiene comienzo con la asimilación de informaciones provenientes del entorno, en forma de conversaciones, páginas webs, informes, observaciones, etcétera.

La secuencia en la realidad prosigue con la búsqueda de significados e interpretaciones que den sentido a aquella información de la primera fase: más conversaciones de ampliación, ampliación de búsqueda documental y activación de los conocimientos previos que cada persona ya posee. El estado emocional en el que nos encontramos cuando asimilamos la información del exterior es determinante en su posterior análisis, se trata por lo tanto de dos cuestiones, en primer lugar, de que los estudiantes construyan sus propios significados, y en segundo lugar, de que adquieran consciencia de la importancia de su estado emocional, ya que este va a condicionar el resto del proceso del pensamiento.

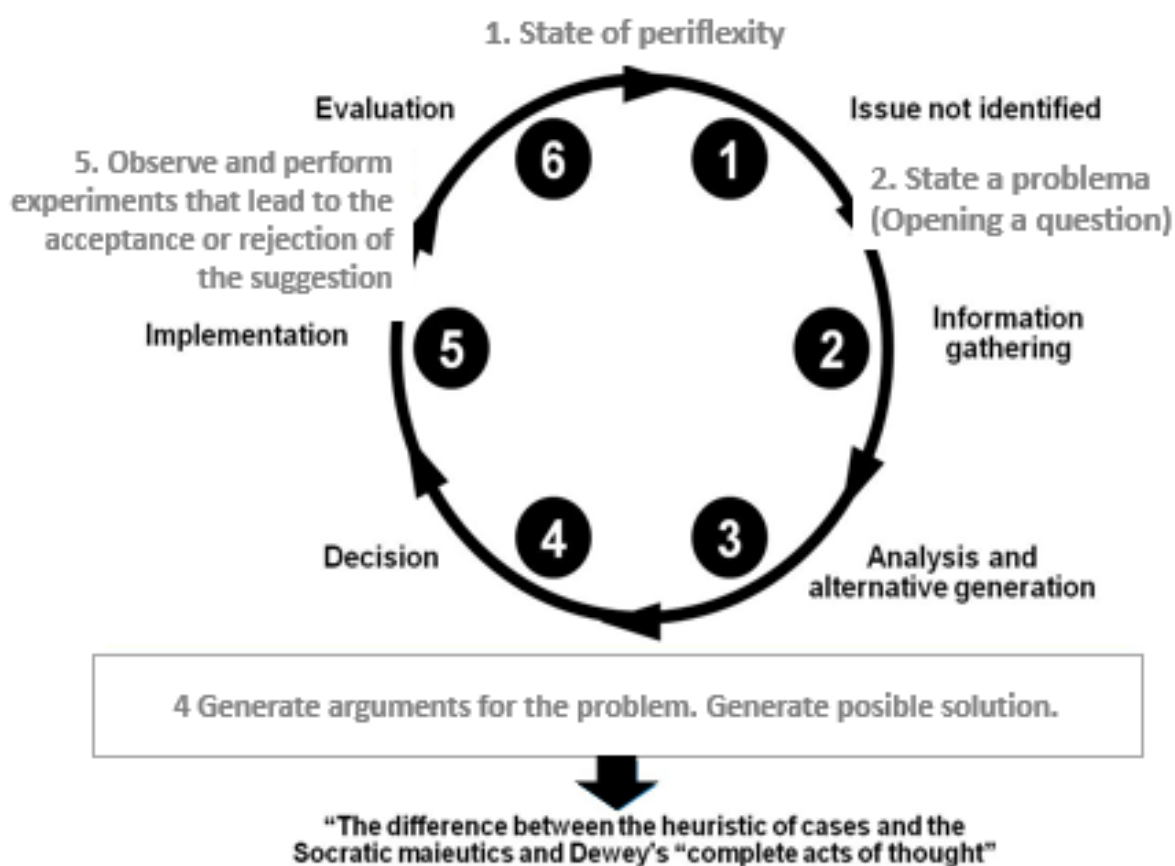
Por último, y a partir de los datos y del análisis efectuado, toca “tirarse a la piscina”, es decir, tomar una decisión argumentada: juzgar. En la realidad, a veces sucede “la parálisis por el análisis”, aunque la vida profesional está llena de decisiones, gracias a las cuales se avanza.

Las decisiones acarrear consecuencias, tales como reacciones que proporcionan nueva experiencia (Kolb, 1984), haciendo que la rueda de su modelo teórico vuelva a girar: reflexionar incluye reestructurar experiencias, dándoles sentido, conceptualizándolas y generando nuevas teorías e hipótesis, y así sucesivamente. La figura 1-2 sintetiza este proceso del pensamiento, en forma circular, forma geométrica que se retomará más adelante en este documento. De todo lo anterior, se desprende que los talleres pretenden aportar un escenario de complejidad y suponen una tarea difícil, que provoca que los

alumnos se pierdan, avancen, se encuentren, vuelvan atrás, sobre los pasos dados, y vayan reconstruyendo e incorporando los nuevos elementos importantes que van apareciendo en su camino en el desarrollo de su “yo”; en base a investigaciones previas (Tawfik & Jonassen 2013), el uso de estas discusiones estructura el pensamiento de los alumnos a partir del análisis y de entrenarlos en proponer respuestas expertas. Y en este diálogo socrático, en palabras de William Ellet (Ellet, 2007) el profesor es como un entrenador de fútbol, que él mismo no puede marcar goles ni parar penaltis, y su cometido es dirigir el DCE de sus alumnos.

Figura 1-2

La Heurística socrática y del Método del caso. Montalvo, A & Franch, J. Taller de Casos de ESADE. Desarrollado a partir de “The Decision Frame” by Mauffette-Leenders, Erskine, & Leenders (1997)



1.3. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del alumnado: buscando la motivación intrínseca

El compromiso académico fruto de la motivación son variables claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la mejora de los resultados académicos (Woolfolk & Margetts, 2007; Parra, 2010; Ainley & Ainley, 2011, citados en Oriol, Amutio, Mendoza,

Da Costa, & Miranda, 2016). La palabra motivación proviene del latín, *motivus o motus*, y hace referencia a lo que provoca el movimiento, en el marco de los talleres se comparte este término como la gasolina que impulsa y hace moverse a cada uno de los participantes. “La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta” (Woolfolk, 2006. p. 669), en este sentido, el Programa de AL busca mediante una experiencialidad de calidad pedagógica, mover a la acción al alumnado: por un lado se promueve que los individuos que participen encuentren o aumenten la autenticidad entre a lo que dedican su tiempo, y hacia lo que internamente están orientados.

Por lo tanto, una contribución esencial es inquirir al alumnado a buscar su propio porqué, que es personal e intransferible, o lo que es lo mismo, su motivación intrínseca. Además de otros contenidos, de manera principal, en el ciclo de talleres, también se trabaja la exploración de los motivos, o los “porqués” de las otras personas como elemento clave del liderazgo, en base a la afiliación, poder y logro (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1953).

Entendiendo a la persona como ser en transformación, desde una perspectiva dinámica, una teoría equivalente al “Cambio Intencional” (Boyatzis & Akrivou, 2006; Boyatzis, 2008), en la personalidad es la “*Self-Determination Theory*” (SDT) la que establece que la motivación que tiene cada persona es el motor de la activación y del cambio en el desarrollo de cada “yo” y en la autorregulación (Ryan & Deci, 2000). La SDT distingue entre motivación intrínseca y extrínseca: y precisamente la finalidad del Programa de AL es despertar, activar y potenciar esta motivación intrínseca en cada uno de los alumnos.

En definitiva, el apoyo que supone el Programa de AL, puede ejercer un rol similar al apoyo socio familiar, y de los compañeros, para contribuir a generar unas condiciones de

seguridad psicológica y de salud mental que hacen contener la severidad de los retos académicos (Khatib, Bhui, & Stansfeld, 2013; Shih & Shu-Shen, 2012). Persigue ayudar a poner la energía orientada a los objetivos planteados por parte del alumnado, y a desarrollar la capacidad de generar resiliencia para sobrevenir a las dificultades que vayan surgiendo durante el proceso en el que transcurren sus estudios, y más adelante, también, no solo en su vida profesional, sino en el resto de facetas vitales.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Para compartir el estado de la cuestión de este proyecto se recurre a una ordenación cronológica: de forma breve desde los orígenes del constructo estudiado, hasta las investigaciones más recientes que guardan relación. Dada la gran cantidad de literatura acerca de las CE, así como también de la cercana IE, se han seleccionado a los principales autores, además de aquellas entradas que están en las coordenadas específicas de la universidad y/o más cercanas, y que por ende contribuyen de forma clara a esta investigación.

2.1. Breve recorrido histórico

El cerebro humano, tal y como es en nuestros días, tiene una antigüedad de 60 millones de años (Morgado, 2014), la combinación emoción y razón lleva mucho tiempo entre nosotros y aparece en los textos de la antigüedad, por ejemplo, Platón hablaba de que “la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender”, no obstante, la primera persona que escribió sobre emociones en su obra “Meditaciones”, fue el Emperador Marco Aurelio (121-180 DC) (Aurelio, 1990). Mucho tiempo después, en el año 1949, Paul MacLean (1949) estableció que el cerebro humano es un cerebro triuno, esto significa que se trata de un único órgano, pero conformado por tres estructuras: el sistema reptil, el sistema límbico (o emocional, compuesto por la amígdala, el hipotálamo, el hipocampo y el tálamo), y el sistema neocortical. Y tuvo que pasar también mucho tiempo hasta que McClelland estudiando el rol de los Directores Generales se dio cuenta de que algo estaba pasando por alto en los procesos de selección, ya que los que mejores notas académicas sacaban, lo que les concedía asumir los mejores puestos directivos, no tenían por qué acabar siendo los mejores profesionales, (McClelland, 1973). El

descubrimiento de McClelland, tuvo en la Harvard Business School continuación con los doctorandos en paralelo de las figuras de Daniel Goleman, gran difusor de la IE (Goleman, 1996) y de Richard Boyatzis, quien estableció la primera taxonomía de CE (Boyatzis, 1982).

Volviendo a la década de los 70, se empezó a gestar la “*Basic Emotion Theory*” (Ekman, 1972), que considera que las emociones son cómo la gramática mediante la cual se organiza la vida afectiva y social de las personas, siendo la pieza imprescindible de la organización y estructuración social y moral.

Más cerca de nuestros días, a continuación, se reportan dos hitos con la idea de tener una comprensión general de la evolución de las emociones, la IE y las CE:

1. Primer artículo científico de 1990 dedicado a la IE de los profesores Peter Salovey & John Mayer, que se desarrollará con más profundidad más adelante en este documento (Salovey & Mayer, 1990).
2. En 1980 el profesor Robert Plutchik creó la “rueda de las emociones”, a partir de la combinación de las emociones básicas, aparecen las emociones secundarias, ver figura 2-1.

Figura 2-1

Rueda de las emociones (Plutchik, 1980)



La rueda se compone de combinar las emociones básicas: la alegría, la confianza, el miedo y la sorpresa; las emociones opuestas básicas a estas primeras que respectivamente son las siguientes: la tristeza, la aversión, la ira y la anticipación.

Reciben el nombre de emociones avanzadas las que siguen:

- El optimismo, que se corresponde con la combinación de alegría y anticipación. La emoción opuesta avanzada al optimismo es la decepción. El amor, mezcla de confianza y alegría. Y cuya emoción opuesta avanzada es el remordimiento.
- La sumisión, compuesta por el miedo y la confianza. El desprecio es su emoción opuesta avanzada.
- El susto, que combina sorpresa y miedo. Su opuesta avanzada es la alevosía (Plutchik, 1980).

Las emociones arriba apuntadas, tales como la ira, la diversión, el miedo y la tristeza surgen cuando un individuo atiende una situación y la evalúa como inmediatamente relevante para sus objetivos del momento. A medida que surgen las emociones, generalmente implican respuestas experienciales, conductuales y fisiológicas poco acopladas: uno siente, se comporta y articula las respuestas de todo el cuerpo. A estos cambios se les denomina reactividad emocional (Gross & Jazaieri, 2014). Bisquerra (2000) describe la reactividad emocional en los siguientes términos: “Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es

importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión)” (p 63).

Pasando de la esfera individual al ámbito social se habla de “contagio emocional” (Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002), al igual que nosotros reaccionamos ante las situaciones o el estado emocional de las personas que están a nuestro alrededor, nuestro propio estado emocional también provoca una reactividad emocional en los demás, y así se va generando un clima emocional dinámico entre los grupos de personas; elemento absolutamente clave a la hora de estudiar los fenómenos del liderazgo.

2.2. Aproximación epistemológica

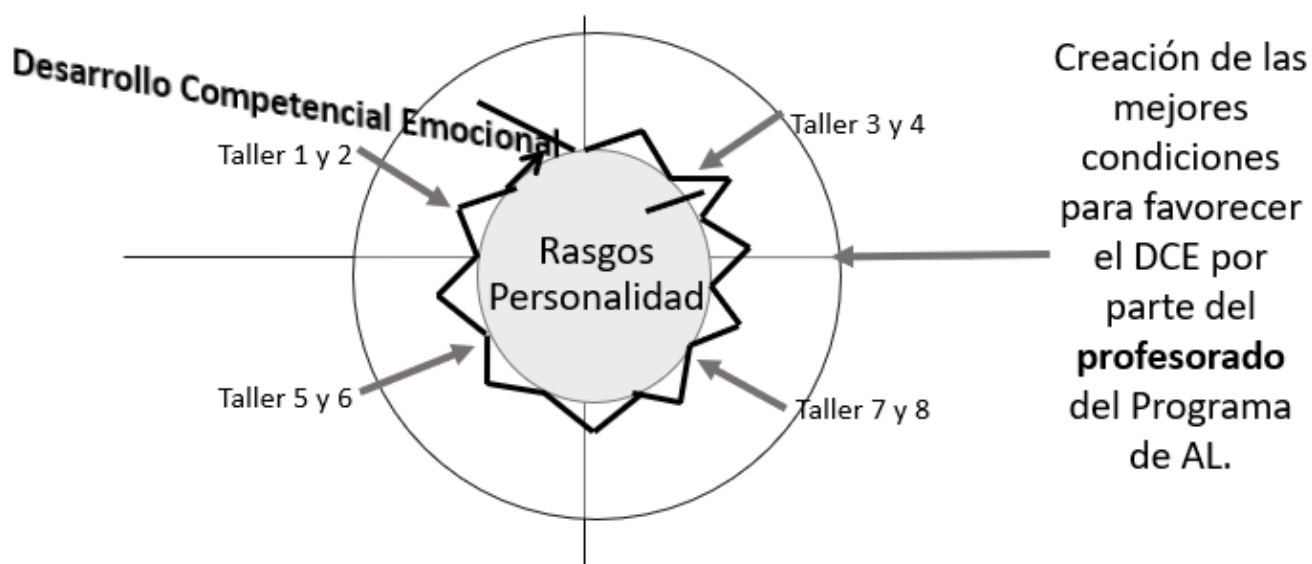
2.2.1. Heurística del Aprendizaje Experiencial

“Yo enseñé al hombre las preguntas” (Sócrates)

La figura 2-2, a partir del aprendizaje experiencial, ofrece una visión ordenada y epistemológica de cómo se organizan las variables que engloban esta investigación. La lógica organizativa se establece en la heurística del aprendizaje dialéctico de Sócrates y Platón, como origen epistemológico de los principios del aprendizaje activo experiencial, que se da en las coordenadas de la Teoría del Aprendizaje Autodirigido (Kolb & Boyatzis, 1970). Al igual que la figura 2-1, transitar hacia la competencia y el crecimiento personal autodirigido, supone recorrer el círculo experiencial.

Figura 2-2

Adaptación del Aprendizaje Experiencial a esta investigación



A nivel específico, para empezar a recorrer el círculo experiencial, todo empieza con las preguntas, que no solo son el punto de partida del aprendizaje (Christensen, Garvin, & Sweet, 1991), sino que controlan el proceso y el final del pensamiento (Dewey, 1910). Además, este programa de DCE plantea despertar y posicionarse en las diferentes temáticas que se trabajan, preguntas para que los participantes las afronten, y pueda propiciarse su desarrollo. Estas preguntas principales son un ancla sobre la que pivotan todos los aprendizajes y desarrollos que tienen lugar en el marco de los talleres: para auto conocerse en más profundidad, repensarse, identificar oportunidades de crecimiento personal que en el marco de la libertad individual de cada persona se escojan, y avanzar en su consecución.

Tal y como ya se ha avanzado en el punto “1.2. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del profesor: el aprendizaje dialéctico”: la pregunta central en este caso que se lanza es la siguiente: ¿quiénes queréis ser dentro de un curso académico cuando finalicéis el programa que estáis cursando? Trabajar en pos de la propia visión personal, supone aprovechar las situaciones sociales para ir avanzando en el tránsito del yo real al yo ideal, en el marco de la ya referida Teoría del Aprendizaje Autodirigido (Kolb & Boyatzis, 1970).

Al inicio del curso académico, los alumnos son informados de que existe un Programa de AL que de manera voluntaria pueden seguir. Desde un punto de vista epistemológico, el proceso de aprendizaje dialéctico comienza con la "perplejidad" formulado inicialmente por Sócrates y Platón. Para estos filósofos, antes de que comience el proceso de aprendizaje o desarrollo, existe este requisito interno que se corresponde con el comienzo de la heurística. Se concreta cuando una persona está realmente interesada en descubrir algo que ha provocado su atención, y por lo tanto ha activado sus emociones: cuando el aprendizaje responde a un interés real y genuino por algo. Los alumnos son provocados por algo que viene del entorno, el Programa de AL, entendido como el estímulo inicia una curiosidad interna que obliga a hacer algo, a tomar una decisión preparando una respuesta, que está dirigida por la motivación intrínseca.

Para seguir avanzando en el círculo, el siguiente paso es seguir el Programa de AL, con sus ocho talleres previstos, donde el profesorado ha creado las mejores condiciones para el DCE del alumnado. Aunque esto no es suficiente: para culminar con DCE entrará en juego la parte que deben aportar los propios alumnos.

Volviendo a la heurística del aprendizaje activo, el Programa de AL debería proporcionar nuevo autoconocimiento, exploración de cada yo en forma de activación de conocimiento que ya poseían los alumnos, el establecimiento de alternativas para el DCE y una toma de decisiones al respecto. De manera resumida el Programa de AL debería propiciar un tránsito entre el yo real y el yo ideal platónico, donde para abordar el yo ideal platónico cada persona debe adentrarse y seleccionar sus propios valores aspiracionales e inspiracionales (Boyatzis, Rochford, & Taylor, 2015). Es en estas coordenadas donde adquiere sentido encontrar diferencias tanto en DCE, y asimismo cómo los RP condicionan estos potenciales progresos.

Avanzando en el círculo, o lo que es lo mismo, en la heurística, llegamos al compromiso académico, que es considerado un mediador entre la motivación y la acción, así como un factor clave para el desarrollo de los alumnos (Salanova, Schaufeli, Martínez, & Bresó, 2010; González, Paoloni, Donolo, & Rinaudo, 2015). Una vez cursado el Programa de AL, su aprovechamiento dependerá de cómo de en serio se tomen las decisiones de cambio y desarrollo personal emocional que se han tomado, y apliquen estos cambios en sus contextos, más allá de las cuatro paredes donde suceden cada uno de los talleres que componen el programa. El propio compromiso académico con el DCE de cada persona supone, desde un punto de vista epistemológico, ser consciente de la relación que existe entre el “yo” interno, la coherencia con las decisiones personales que se toman, y cómo estas repercuten en los contextos donde la persona desarrolla su actividad.

En relación con los RP, el Modelo *Big 5* ofrece desde hace ya tiempo “un universal y comprensible marco para la descripción de las diferencias individuales en la personalidad” (McCrae, Costa, & Busch, 1986, p. 1001). Los RP se pueden definir como los patrones habituales de comportamiento, pensamiento y emoción que tiene una persona, de esta manera los RP se despliegan en cada yo, en las situaciones colectivas donde cada individuo opera. Los tipos de personalidad, a partir del Modelo *Big 5* (John & Srivastava, 1999), se concreta en el factor O (*openness*), en el factor C (*conscientiousness*), en el factor E (*extraversion*), en el factor A (*agreeableness*) y el factor N (*neuroticism*), conformando el acrónimo “*OCEAN*”, que construido a partir de la Teoría del Rasgo (para más información ver apartado “2.11.2. Personalidad, DCE y Teoría del Rasgo” de este capítulo), donde se amplía información sobre la versatilidad del modelo que ha sido ampliamente validado en diferentes contextos y culturas. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos:

- Apertura a nuevas experiencias: las personas se sitúan en un rango entre lo cotidiano y conocido a la curiosidad por abordar nuevas experiencias.
- Responsabilidad: este rasgo sitúa a las personas entre su consciencia de la propia responsabilidad y de los valores que la sustentan.
- Extraversión: que posiciona a las personas hacia dentro de sí mismas o hacia la orientación para relacionarse con otras personas.
- Amabilidad: se relaciona con este factor a cómo las personas se definen a partir de la simpatía, la compasión, la cooperación o la generosidad.

- Neuroticismo: donde las personas se sitúan entre el neuroticismo y la estabilidad emocional.

Asimismo, los RP a través de los cuales se interacciona y se avanza en los proyectos, pueden estar más próximos o más lejanos al yo ideal seleccionado. El yo ideal es una visión personal compuesta de “sueños, aspiraciones y fantasías” (Boyatzis & Akrivou, 2006, p 626).

Y, por último, el proceso concluye con la evaluación personal, con estar satisfecho con el yo a partir de cómo se ha recorrido la heurística del aprendizaje dialéctico, y de esta manera se cierra el círculo.

2.2.2. Las emociones en el desarrollo dialéctico: de fuera a dentro, de dentro a fuera, y de dentro a dentro

Bisquerra (2018a) habla de una revolución emocional a través de las teorías sobre las emociones, la IE, la neurociencia, o la psicología positiva, entre otros. Desde estas diferentes aproximaciones se concibe que razón y emoción transcurren juntas durante la heurística del aprendizaje experiencial. En el artículo: “*The power of EI Competencies Over Intelligence and Individual Performance: A Task-Dependent Model*” (Truninger, Fernández-i-Marín, Batista-Foguet, Boyatzis, & Serlavós, 2018) se establece que IE e inteligencia general, conocida como “g” influyen no de manera independiente, como se había recogido en la literatura hasta el momento, sino mezclada en las tareas sociales que despliegan los individuos.

El Talmud dice que no vemos las cosas como son, que vemos las cosas como somos; lo que significa que nos llegan a dentro condicionadas o filtradas por nuestro propio yo.

En este sentido, en el taller número 2 se trabaja a partir de hacer una adaptación de la escala de inferencias de Argyris (Argyris, Putnam, & McLain Smith, 1985), donde se incluye el papel que juegan las emociones, siendo estas una pieza constitutiva esencial en el proceso de inferenciar la realidad externa. De esta manera, el proceso de fuera a dentro tiene comienzo con los hechos que se producen y que llegan a nosotros, a nuestros cerebros triunos (MacLean, 1949), mediante los sentidos. En segundo lugar, no todos los hechos pueden entrar dentro, y es que el mapa no es el territorio, y es necesario hacer una representación interior de lo que está sucediendo ahí fuera, para ello se produce una selección de datos, donde algunos entran y otros son descartados por nuestros cinco sentidos. Seguir avanzando en la escalera de Argyris supone llegar a la atribución de significado de los datos seleccionados, o lo que es lo mismo interpretarlos. Estas interpretaciones nos van a despertar emociones, que se van a traducir en sentimientos y en estados de ánimo: nuestro estado emocional condiciona como esos hechos que inicialmente están ahí fuera llegan adentro. Y todo este proceso culmina provocando en nosotros una respuesta fisiológica que nos pone en posición de reaccionar a esa información que ha llegado de fuera, la escalera de Argyris concluye con de dentro a fuera, o lo que es lo mismo, el comportamiento que emitimos hacia fuera a partir de los estímulos que inicialmente han llegado de fuera a adentro.

Por lo tanto, las emociones tienen un rol decisivo en la captación que hacemos de la realidad que está ahí afuera, donde nuestro sistema de creencias, valores, expectativas, recuerdos y experiencia previa nos configura un estado anímico o emocional frente a los estímulos que impactan en nuestro cerebro triuno. Si nuestras creencias son limitantes o potenciadoras, las emociones que despertarán serán unas u otras frente a los estímulos de

fuera. Asimismo, los siguientes valores son reconocidos positivamente y respetados por la mayoría de las culturas del mundo: sabiduría y conocimiento, coraje, amor y humanidad, justicia, templanza y trascendencia (Peterson & Seligman, 2004). El origen del pensamiento positivo de Martin Seligman es un buen ejemplo ilustrativo de cómo nuestro estado interno condiciona de forma decisiva nuestro comportamiento: cuando su hija le dijo “papá, no seas tan gruñón”, Seligman miró hacia dentro y consintió que la pequeña tenía razón, y a partir de ese momento, se propuso cambiar por dentro, lo que también supuso por fuera el inicio del pensamiento positivo como disciplina académica.

El liderazgo comienza dentro de cada persona, y esta es capaz de influir y liderar en los demás a partir de cómo resuena o disuena (Boyatzis, et al., 2004), es decir de qué tipo de emociones consigue despertar en los demás, estos autores hablan del “tango límbico” entendiéndose como una metáfora de cómo las emociones que nos provocan los demás y las que nosotros provocamos a los otros configuran un baile bien sincronizado que nos gusta bailar más o menos.

Para concluir este apartado acerca de cómo las emociones están presentes en la dialéctica dentro fuera, la profesora Amy Cuddy demuestra como la posición corporal y la presencia no verbal condicionan no solo cómo somos percibidos por los demás, sino por nosotros mismos (Cuddy, Wilmuth, Yap, & Carney, 2015). Ser conscientes de cómo nos queremos proyectar, y cómo tenemos que gestionar y utilizar las posiciones corporales y las emociones para ello, es central en el tránsito del yo real al yo ideal, o lo que es lo mismo, en el DCE.

2.2.3. Los valores en el crecimiento competencial emocional

Si las anteriores líneas han conectado el proceso racional del pensamiento humano con las emociones, este apartado pretende cubrir la importancia de los valores en el currículum del Programa de AL, así como su transcendencia en el crecimiento personal de los alumnos que participan, y es que, la coherencia en la experiencia formativa y la ejemplificación de los valores es un elemento fundamental en la efectividad de la formación (Louie et al., 2006; Danielsen & Cawley, 2007).

De manera recurrente en los talleres, y de forma infundada, aparece la necesidad de una orientación vital de acuerdo a principios medioambientales (Di Fabio & Bucci, 2016), y la necesidad de hacer negocios, recordar que esta intervención se realiza en una escuela de negocios, a partir de relaciones a largo plazo, de manera responsable con todos los *stakeholders* y todo el ecosistema (Freeman, 1984). Los talleres son un espacio donde reflexionar de acuerdo a los valores universales de bienestar, justicia (Guichard, 2013), y de igualdad y equilibrio (Barham & Eagleson, 2013). Y desde esta perspectiva, este programa contribuye a lo que la Unesco declara en 1996: que se espera que la educación aporte no solo al saber conocer y al saber hacer, sino también al saber ser y al saber convivir (Zabala & Arnau, 2008).

La incorporación de las habilidades sociales lleva consigo la inevitabilidad de trabajar la moral. En la primera versión del Programa de AL, que contaba con 10 talleres, un taller específicamente era “Los Valores y la Acción”, pero por temas organizativos se realizó una reestructuración en 8 talleres, y desde entonces la moral, de manera específica se trabaja en el Taller 1, correspondiéndose con el tema 6; además también se trabaja de manera infundada a lo largo de toda la experiencia formativa; es un escenario propicio

donde los profesores pueden desarrollar de manera natural la responsabilidad social y moral.

No abordar el desarrollo moral de los egresados tiene dos posteriores consecuencias importantes: en primer lugar, se deja de trabajar una parcela importante del yo en el marco de programa que pretende ser integral, y en segundo lugar, ya una vez en el mercado laboral: de acuerdo a una encuesta a más de 400 directivos de importantes empresas norteamericanas, un 70% de los graduados ofrece una carencia profesional de la dimensión moral desplegando su trabajo (Bronson, 2007).

2.3. Inventario de investigaciones sobre intervenciones para el Desarrollo Competencial Emocional en la universidad

Entre los años 1990, con la aparición del ya citado primer artículo de Mayer & Salovey (Salovey & Mayer, 1990), y 2017, se han publicado en la base de datos Web of Science un total de 4611 artículos, estando dedicados a educación 622 (Keefer, Parker, y Saklofske, 2018), lo que supone un total del 13,5%. Es muy revelador que tan solo se hayan publicado 17 artículos dedicados a la educación en la universidad; esta pequeña producción supone el porcentaje marginal de un 2,7% sobre todas las publicaciones en todos los niveles educativos, y más aún, un 0,3% sobre el total de la producción que se ha realizado. Se constata por lo tanto, que hasta la fecha existen muy pocos estudios en el ámbito del desarrollo de la IE en la universidad (Parker, Taylor, Keefer, & Summerfeldt, 2018), y como muestra de esto, aunque luego se realizaron más investigaciones, en el año 2009 tan solo se había identificado una única investigación con grupo control (Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009; citados en Nelis et al., 2011).

Este trabajo, aporta una primera relación original de intervenciones para el DCE, o el desarrollo de la IE en la universidad. A tal fin, para empezar a explorar el estado de la cuestión se identifican tres estudios en forma de meta análisis que refuerzan la idea de la dificultad de establecer qué se puede esperar en términos de DCE. En primer lugar, Mattingly & Kraiger (2019) recapitularon 58 investigaciones y sus conclusiones se quedan en una tímida mejoría. En segundo lugar, Hodzic et al (2018) con un trabajo compuesto por el análisis de 24 investigaciones también concluyen en una ligera mejora.

Por último, Gong & Jiao (2019), establecen que el tamaño del efecto en las investigaciones realizadas con fundamentación IE mixta ($r = 0,272, p < 0.001$) es superior a las que se han fundamentado en la IE habilidad EI ($r = 0.160, p < 0.001$), aunque desde ambas posiciones el objetivo sea medir el mismo constructo.

Para aproximar el estado de la cuestión, además se ha realizado una revisión exhaustiva de las bases de datos *Web of Knowledge* y *Google Scholar*, esta búsqueda se ha completado a partir de las contribuciones de los principales autores: Richard Boyatzis, Daniel Goleman, Joan Manel Batista, Ricard Serlavós, John Mayers, Peter Salovey, K.V. Petrides, Rafel Biquerra, Núria Pérez-Escoda, Reuven Bar-On, Natalio Extremera, Pablo Fernández Berrocal, Moira Mikolaiczak entre otros...Además se ha realizado una búsqueda específica de los principales constructos contenidos, véase: CoE, RE, AU, CS, BE, y RP.

En este apartado se aportan dos tablas que recogen el conjunto de investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha en la universidad: la primera, la tabla 2-1 ofrece una panorámica más amplia sobre la conceptualización y la parte empírica de estas actuaciones. Por su parte, la segunda, la tabla 2-2, está focalizada a señalar de una manera

más sintética, cuándo y qué resultados han concluido de manera estadísticamente significativa. En ambas tablas, tanto en la 2-1 como en la 2-2 se señala mediante la “**negrita**” cuando en las investigaciones se concluyó con resultados estadísticamente significativos, quedando la grafía estándar cuando no fue así.

Entonces, la tabla 2-1 sintetiza todos los estudios identificados en el desarrollo de las CE en la universidad, también se consideran los dedicados al desarrollo de la IE, dado que las fronteras entre los dos enfoques se muestran difusas en muchas ocasiones. El número resultante de 30 estudios que se reportan en este apartado sigue siendo escaso; hay muy pocos estudios que demuestren que es posible desarrollar el funcionamiento emocional (Dacre Pool & Qualter, 2012), además las últimas investigaciones revelan resultados mixtos, con falta de consistencia (Truninger et al., 2018). Aunque por otro lado muchos investigadores consideran que algunos aspectos de la IE se pueden desarrollar apoyándose en investigaciones previas (Hodzic et al., 2018).

El formato de la tabla está inspirado en el meta estudio Mattingly & Kraiger (2019), aunque se han incorporado las columnas de “descripción de la intervención” y “resultados”.

Los criterios de inclusión de las investigaciones seleccionadas en la tabla 2-1 son los siguientes:

1. La intervención tiene la finalidad de intentar DCE o desarrollo de la IE.
2. Los participantes son alumnos universitarios.
3. Utilización de instrumentos psicométricamente validados.
4. Diseño experimental o cuasi experimental.

5. Posibilidad de revisar datos cuantitativos concretos.

En cuanto a los contenidos o entradas que la componen: en la tabla se han mantenido las investigaciones cuyos participantes son alumnado universitario de dos estudios de meta análisis: Mattingly & Kraiger (2019) y Hodzic et al., (2018), y de manera complementaria se han añadido nuevas investigaciones identificadas en el marco de este trabajo, con el fin de tener un estado de la cuestión ajustado.

Tabla 2-1

Recopilación de las intervenciones para mejorar las Competencias Emocionales y la Inteligencia Emocional en alumnos universitarios

CAPÍTULO 2. Marco teórico

ESTUDIO	TIPO DE PUBLICACIÓN	LOCALIZACIÓN	PARTICIPANTES	MODELO E INSTRUMENTOS	TAMAÑO GRUPO EXPERIMENTAL	DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN	RESULTADOS
Boyatzis & Cavanagh (2018)	ARP.	USA	Alumnos de MBA	Modelo de Socio Competencias. ESCI-U.	Cohortes con grupos durante 25 años.	<i>LEAD Program.</i>	Algunas de las Competencias Socio-Emocionales mejoran haciendo el Programa LEAD, pero en otras, y en aproximadamente la misma proporción no se consiguen resultados.
Choi, Song, & Oh (2015)	ARP.	Corea del Sur.	Alumnado enfermería.	Modelo propio. AEQT	45	Curso para mejorar la competencia comunicación y la IE.	El Grupo Experimental obtuvo resultados significativamente mejores al Grupo Control en la Competencia Comunicación y en IE.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Clarke (2010a)	ARP.	Reino Unido.	Alumnos MBA.	Modelo Cognitivo. MSCEIT		Sesión de formación en IE de un día, y posterior participación en un equipo.	La formación por sí sola no se muestra efectiva, solo se consiguen efectos en las personas que participaron activamente en el grupo, y en una de las habilidades emocionales.
<i>Muestra 1</i>					43		
<i>Muestra 2</i>					21		
Clarke (2010b)	ARP.	Reino Unido	Alumnos de Project Management	Modelo Cognitivo. MSCEIT	57	Programa de formación en IE de dos días.	Impacto en las habilidades de la IE, empatía trabajo en equipo y gestión de conflictos, aunque un mes después de la formación no se obtienen cambios significativos.
Clark (2014)	TD.	USA	Alumnado de Magisterio.	<i>Five Facet Mindfulness Questionnaire.</i> FFMQ	22	Programa SELF-AWARE , de seis sesiones de una hora de duración.	Las regresiones indican impacto con la CoE y en las respuestas emocionales.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Dacre Pool & Qualter (2012)	ARP	Reino Unido.	Alumnado universitario de management, estudios japoneses, investigaciones de policía y criminales, psicología, moda, relaciones públicas y escritura en pantalla.	Modelo Cognitivo. MSCEIT y ESE.	66	Asignatura de libre elección en IE. 11 clases de dos horas.	Resultados acotados a algunos aspectos de la IE. Si se reportan resultados en autoeficacia emocional.
Davis (2014)	TD.	USA	Alumnos de económicas	Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQ-I		--	No se identifican diferencias significativas. Desde un punto de vista cualitativo el alumnado que siguió la intervención interpretó aplicaciones prácticas de lo aprendido.
<i>Muestra 1</i>					35		
<i>Muestra 2</i>					47		

<p>Fernández Carrascoso (2016)</p>	<p>TD.</p>	<p>Madrid</p>	<p>Universitarios en general de diferentes universidades de Madrid.</p>	<p>Modelo Cognitivo. TMMS-24, y la Escala Auto-Per.</p>	<p>188</p>	<p>Programa educativo PIEI. Consta de treinta y dos actividades. Se estructura en tres módulos a realizar durante dieciséis horas (impartidas en un fin de semana). Profundiza en tres CE: CoE, RE e inteligencia interpersonal.</p>	<p>Se reportan diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de IE autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).</p>
<p>Fletcher, Leadbetter, Curran, & O'Sullivan (2009)</p>	<p>ARP.</p>	<p>Reino Unido</p>	<p>Alumnos de Medicina</p>	<p>Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQ-I</p>	<p>17</p>	<p>Programa de formación de siete meses.</p>	<p>Se identifican diferencias significativas, también en tomas diferidas después de la intervención.</p>

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Fonseca-Pedrero et al., (2017)	ARP.	La Rioja	Adultos universitarios	Modelo Cognitivo. TMMS-24 y MSCEIT.	28	Versión del programa: Emociona't. Intervención de cuatro meses: catorce semanas con una duración aproximada de 90 minutos por sesión.	Los resultados no mostraron cambios estadísticamente significativos.
Gaudet (2010)	TD.	Canadá	Alumnos de Farmacia	Modelo Cognitivo. MSCEIT	66	Curso de formación en IE que se desarrolló durante 5 semanas.	Se identifican diferencias significativas.

Gilar-Corbí, et al., (2018)	ARP.	Alicante	Alumnos universitarios en general.	Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQI STEU STEM	144	Intervención: <i>“Emotional Intelligence Training Program”</i> . Con siete semanas, y una hora de duración por semana	Se consiguen resultados en las tres metodologías propuestas: presencial, online y coaching.
-----------------------------	------	----------	------------------------------------	--	-----	---	---

<p>Gilar-Corbí, Pozo-Rico, & Castejón-Costa, (2019)</p>	<p>ARP.</p>	<p>Moldavia, Argentina y España.</p>	<p>Alumnos universitarios en general.</p>	<p>Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQI STEU STEM</p>	<p>94 España. 147 Moldavia y 79 Argentina.</p>	<p>Programa de Capacitación Avanzada en Competencia Emocional (ATPEC), de treinta horas. Combinación de sesiones grupales, tutorías individuales y trabajo e-learning. Tareas y aportaciones compartidas en las sesiones presenciales y en el espacio virtual.</p>	<p>Los resultados muestran una mejora significativa en todas las habilidades emocionales evaluadas, demostrando así la eficacia del programa de intervención propuesto independientemente de la cultura/país en el que se desarrolle y de la carrera que cursen los estudiantes.</p>
--	--------------------	---	--	---	---	---	---

<p>Görgens-Ekermans et al., (2015)</p>	<p>ARP</p>	<p>Sudáfrica.</p>	<p>Economic and Management Sciences; Natural Sciences</p>	<p>Modelo propio. Swinburne University Emotional Intelligence Test. Perceived Stress Scale. Academic Self-Efficacy scale. CTPS sub-scale of the Academic Self-Leadership Questionnaire. Scale of Positive and Negative Experience.</p>	<p>114</p>	<p>Sesiones de cuatro estudiantes y un facilitador. De cinco semanas, y de dos horas a la semana.</p>	<p>Resultados muestran diferencias significativas en el total de la IE, y en autoeficacia académico, y no hay resultados significativos en estrategias cognitivas de respuesta, autoliderazgo, equilibrio, y estrés.</p>
<p>Groves, McEnrue, & Shen (2008)</p>	<p>ARP.</p>	<p>USA</p>	<p>Alumnos universitarios empleados a tiempo completo.</p>	<p>Modelo propio. Desarrollo ad hoc de una medida para el desarrollo de la IE</p>	<p>135</p>	<p>Programa de once semanas.</p>	<p>Resultados significativos en el total y en todas las dimensiones analizadas.</p>

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Herpetz, Schütz, & Nezlek (2016)	APR.	--	<i>Business administration and management</i>	Modelo Cognitivo. MSCEIT	105	Un día presencial, seguido de cuatro semanas de formación online.	La formación no produjo cambios en la interpretación de los dibujos para entender las emociones de los demás.
Kasler et al (2013)	APR.	Israel.	Universitarios en Ciencias de la Educación	IRI SSREIT ESES	50	Curso electivo de IE, con una duración de un semestre.	Resultados corroboran un aumento de la autoeficacia y la IE, aunque no de la empatía.
Khodayarifard, Chshmesnoooshi, Nejad, & Frahani (2012)	ARP.	Irlanda	Alumnos MBA	Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQ-I	20	--	--
Krishnamurthi & Ganesas (2008)	ARP.	India.	Alumnos MBA	WEII		--	--
<i>Muestra 1</i>					11		
<i>Muestra 2</i>					16		
McCarthy, Michela, & Condie (2010)	Informe.	Canadá.	Alumnado de Psicología	Wong and Law EI Scale	63	--	--

McEnrue, et al (2009)	ARP.	USA	Alumnado de Escuela de Negocios	EISDI	75	--	Se identifican impactos en apertura hacia la experiencia, autoeficacia y receptibilidad al feedback.
Nélis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne (2009).	ARP.	Bélgica.	Alumnado de Psicología	Modelo IE Rasgo. TEIQ-SF	19	La formación consiste en cuatro sesiones en grupo de una duración de dos horas y media cada una.	Resultados que muestran una mejora en la CoE, y en las habilidades de la gestión emocional.

Nélis et al (2011)	ARP.	Bélgica	Alumnos universitarios en general.	Modelo IE Rasgo. TEIQue ERP-R STEU	58	La intervención consistió en tres sesiones de seis horas de duración, con una sesión cada dos semanas, o en otra modalidad: durante seis semanas consecutivas, con sesiones de tres horas de duración.	Resultados en CoE, y RE, BE, y en el total de CE. Según los autores, estos resultados a largo plazo pueden implicar a su vez cambios en la extroversión y la amabilidad, y reducción en el neuroticismo.
--------------------	------	---------	------------------------------------	--	----	--	--

<p>Pérez-Escoda, Silvente, & Alegre (2019)</p>	<p>ARP.</p>	<p>Barcelona</p>	<p>Alumnos de Postgrado de Educación Emocional</p>	<p>Modelo de Competencias Personales. CDE_A test situacional G</p>	<p>288</p>	<p>Todo el postgrado está dedicado al DCE. posgrado en Educación Emocional y Bienestar</p>	<p>Se muestran mejoras significativas en la competencia emocional total y en cada una de las dimensiones al final del posgrado. El tamaño del efecto muestra que los cambios son de una magnitud importante en todas las dimensiones. Del estudio cualitativo se desprende que la intervención permite mejorar la precisión en la identificación de las emociones, aumentar el patrón de pensamientos reguladores y las conductas asertivas</p>
---	--------------------	-------------------------	---	---	-------------------	---	--

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Potter (2005)	TD.		Alumnado de Grado Universitario	EDEIS	71	--	Resultados no significativos respecto al Grupo Control, excepto en compromiso ético.
Rene (2015)	TD.	USA	Alumnos universitarios sin especificar.	Modelo de Inteligencia Socio Emocional. EQI	15	Videos grabados por los participantes y actividades.	Los resultados no fueron estadísticamente significativos, excepto en CoE.
Reuben, Sapienza, & Zingale (2009)	Informe.	USA	Alumnos de MBA	Modelo Cognitivo. MSCEIT	37	Se ofrecieron tres cursos: de IE, de resiliencia y un placebo. Los cursos fueron de cinco semanas, con reuniones de entre dos y tres horas.	No se reportan resultados con tratamiento estadístico. Los alumnos que hicieron el curso de IE sacaron 5 puntos más, los de resiliencia 4 puntos más, que los que hicieron el placebo.
Stenberg (2004)	TD.	Canadá.	<i>Resident care students</i>	Modelo Cognitivo. MSCEIT	5	Programa de coaching en IE de veinte horas.	--

Vesely, Saklofske, & Nordstokke (2014)	ARP.	Canadá.	Alumnado de Magisterio	Modelo IE Rasgo. TEIQ-SF	25	Versión del programa, “<i>Managing Occupational Stress through the Development of Emotional Intelligence</i>”, con una duración de cinco semanas.	Resultados positivos en desarrollo de la IE y el bienestar.
---	-------------	----------------	-------------------------------	---------------------------------	-----------	--	--

Wing, Schutte, & Byrne (2006)	ARP.	Australia	Alumnos universitarios de psicología	Modelo propio. <i>Assessing Emotions Scale</i> <i>The Satisfaction With Life Scale</i>	64	La intervención consistió en una actividad: escribir acerca de experiencias positivas relacionadas con la RE, experiencias positivas sin relación con la RE, además de una escritura de control.	No diferencias significativas entre el grupo que relacionó su escritura a la RE, y los que no.
-------------------------------	------	-----------	--------------------------------------	--	----	--	--

Leyenda: en **negrita** se identifican resultados positivos, y en letra normal no se demuestran resultados estadísticamente significativos. (*) no se han conseguido de los datos de estas investigaciones. Al tratarse de la primera tabla, se incorpora esta leyenda excepcionalmente: el empleo de la negrita seguirá la misma lógica a lo largo de todo este documento.

La tabla 2-1, identifica las 30 investigaciones que han incorporado alguna intervención para el DCE o el desarrollo de la IE en la universidad; estos resultados evidencian desde la perspectiva empírica una evidente disparidad. No se consigue la información en 4 casos (Khodayarifard et al., 2012; Krishanmurthi y Ganesas, 2008; McCarthy et al., 2010; Steinberg, 2004). Se identifican 13 trabajos que concluyen con un impacto positivo (Choi et al., 2015; Clark, 2014;; Fernández Carrascoso, 2016; Fletcher et al., 2009; Gaudet, 2010; Gilar Corbí et al, 2018; Gilar Corbí et al, 2019;; Groves et al., 2008; Kasler et al., 2013; McEnrue et al., 2009; Nélis et al., 2009; Nélis et al, 2011; Pérez-Escoda et al., 2019; Vesely et al., 2014), 4 trabajos en los que se presentan resultados parciales (Clarke, 2010a; Clarke, 2010b ; Dacre Pool & Qualter, 2012; Görgens-Ekermans et al, 2015), y en los restantes 9, los resultados no presentan diferencias significativas (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Davis, 2014; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Herpetz et al., 2016; Potter, 2005; Rene, 2015; Reuben et al., 2009; Stenberg, 2004; Wing et al., 2006).

La tabla 2-1 revela que esta línea de investigación despierta interés a escala global, a partir de revisar todos los países representados, ocupando USA la primera posición con 7 entradas (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Clark, 2014; Davis, 2014; Groves et al., 2008; McEnrue et al., 2009; Rene, 2015; Reuben et al., 2009), seguido por España con 5, nótese que más recientes en el tiempo (Fernández-Carrascoso, 2016; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Gilar Corbí et al., 2018; Gilar Corbí et al., 2019; Pérez-Escoda et al., 2019), desde el Reino Unido se han realizado 4 investigaciones (Clarke, 2010a; Clarke, 2010b; Dacre Pool & Qualter, 2012; Fletcher et al., 2009), al igual que Canadá (Gaudet, 2010; McCarthy t al., 2010; Stengerg, 2004; Vesely et al., 2014), por último, Bélgica aporta 2 entradas a la tabla (Nélis et al., 2009; Nélis et al., 2011).

Un total de 9 investigaciones han sido realizadas para alumnado universitario en general (Dacre Pool & Qualter, 2012; Fernández Carrascoso, 2016; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar Corbí et al., 2019; Groves et al., 2008; Nélis et al., 2011; Potter 2005; Rene, 2015), este hecho refuerza desde la parte empírica como diferentes autores han visto la utilidad de aplicar estos currículums para un amplio rango de diferentes disciplinas. En cuanto a estudios, también se evidencian variedad, siendo los de Management, donde se engloban los MBAs, los que tienen una mayor representación con 9 entradas (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Clarke, 2010a; Görgens-Ekermans et al., 2015; Herpetz et al., 2016; Khodayarifard et al., 2012; Krishnamurthi & Ganesas, 2008; McEnrue et al., 2009; Reuben et al., 2009), seguido por Psicología con 3 entradas (McCarthy et al., 2010; Nélis et al., 2009; Wing et al., 2006).

Revisando los modelos, los instrumentos utilizados quedan de la siguiente forma: el primer lugar está ocupado por el MSCEIT (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) perteneciente al Modelo Cognitivo de Mayers y Salovey, con un total de 8 entradas (Clarke, 2010a; Clarke, 2010b; Dacre Pool & Qualter, 2012; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Gaudet, 2010; Herpetz et al., 2016; Reuben et al., 2009; Stenberg, 2004), decir que Fernández Carrascoso (2016) y Fonseca-Pedrero et al., (2017) utilizan la adaptación de este modelo teórico al castellano en el instrumento TMMS-24. En segundo lugar se sitúa el EQI (Bar-On, 2006) del Modelo de Bar-On, con 6 usos (Davis, 2014; Fletcher et al., 2009; Gilar Corbí et al., 2018; Gilar Corbí et al., 2019; Khodayarifard et al., 2012; René, 2015). Que es seguido por las diferentes versiones del TEIF (Petrides y Furnham, 2001), instrumento de la IE Rasgo, con 3 entradas (Nélis et al., 2009; Nélis et al., 2011; & Vesely et al., 2014). El instrumento ESCI- U (versión específica para la Universidad),

pertenciente al Modelo de Socio Competencias de Goleman y Boyatzis, solo se utiliza en la investigación de su propio autor (Boyatzis & Cavanagh, 2018). Y, en cuanto al uso de instrumentos, finalmente decir, que el modelo instrumento utilizado en esta investigación, también es utilizado exclusivamente por una de sus autoras: Núria Pérez-Escoda (Pérez-Escoda et al., 2019).

A excepción del trabajo recogido en Boyatzis & Cavanagh (2018), el ya presentado estudio longitudinal de 25 años, donde se revela que no existe una efectividad evidente de DCE en todas las socio-CE para los alumnos que siguen el Programa LEAD; en el resto de las investigaciones, los tamaños de los Grupos Experimentales se sitúan en un número mucho más modesto, similar al de trabajo presentado en este documento. Lo mismo sucede con el planteamiento de la intervención, considerando su conceptualización y duración.

Respecto a la tabla 2-2, esta hace un especial énfasis en la notable divergencia a la hora conseguir evidenciar progresos en DCE por parte del alumnado que sigue estos programas. A este respecto los investigadores han empezado a plantear dudas sobre la credibilidad de los resultados de las investigaciones en psicología, y se habla de una crisis de replicabilidad (Baker, 2016 citado en Gong & Jiao, 2019). Por lo tanto, la tabla 2-2 tiene el objetivo de ofrecer una vista más sintética de cuando las investigaciones han concluido con resultados significativos. De su análisis emergen las siguientes preguntas: ¿Por qué los resultados son dispares? ¿Qué puede explicar esta disparidad? ¿Determinan los modelos teóricos utilizados el resultado final obtenido en la investigación? ¿Todas las CE se pueden desarrollar igual en la universidad? ¿En función de qué CE o habilidades de IE se esté apuntando se tendrá más o menos éxito? De acuerdo, a los dos meta análisis

consultados (Mattingly & Kraiger, 2019; Hodzic et al., 2018), nótese que estos no están acotados a intervenciones en la universidad, estos revelan en líneas generales un moderado progreso en DCE o IE.

Las siguientes líneas detallan el procedimiento para la confección de la tabla 2-2: cuando no es posible determinar, dada la información disponible o bien por la incompatibilidad entre los modelos, y se reportan impactos positivos, se ilustra en la columna “total”. Cuando si es posible, se reporta en cada uno de los bloques de competencias. Cuando solo se trabajan bloques de competencias sin una perspectiva general, no se reporta en la categoría total, y cuando además de bloques también se busca un impacto general, si se reporta en la categoría general. Cuando se dan resultados positivos y negativos, se indican siguiendo la lógica formal de la tabla. Y finalmente, cuando si es posible pero el programa trabajó algún aspecto específico de cada bloque de competencias, se detalla en la casilla correspondiente en que se consiguieron resultados específicamente.

Tabla 2-2

Síntesis resultados de las investigaciones sobre programas de Desarrollo Competencial Emocional o Inteligencia Emocional en la universidad

ESTUDIO	IMPACTO GENERAL EN DCE O IE	IMPACTO EN CoE	IMPACTO EN RE	IMPACTO EN AU	IMPACTO EN CS	IMPACTO EN BE
Boyatzis & Cavanagh (2018)	CE.					
Choi, et al., (2015)	IE.				Comunicación.	
Clarke (2010a)	IE.					
Clarke (2010b)	IE.				Empatía, trabajo en equipo y gestión de conflictos.	
Clark (2014)		CoE.	Respuestas emocionales.			
Dacre Pool & Qualter (2012)				Autoeficacia emocional.		
Davis (2014)	IE.					

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Fernández Carrascoso (2016)		Atención y claridad.	Reparación emocional.		Inteligencia interpersonal.	
Fletcher, et al., (2009)	IE.					
Fonseca-Pedrero et al., (2017)	CE.	CoE. Atención y claridad.				
Gaudet (2010)	IE.				Habilidades IE.	
Gilar-Corbí, et al., (2018)	IE.	Comprensión emocional.	Gestión emocional.			
Gilar-Corbí, et al., (2019)	IE.	Comprensión emocional.	Gestión emocional.			
Görgens-Ekermans et al., (2015)	IE.		Estrategias cognitivas de respuesta.	Autoeficacia académica.	Autoliderazgo.	Equilibrio y estrés.
Groves et al (2008)	IE.					
Herpetz et al., (2016)		Entender las emociones.				
Kasler et al (2013)	IE.			Autoeficacia.	Empatía.	
<i>Khodayarifard, et al (2012)*</i>						

<i>Krishnamurthi & Ganesas (2008)*</i>						
<i>McCarthy, et al., (2010)*</i>						
McEnrue, et al (2009)			Apertura a la experiencia.	Autoeficacia.	Receptibilidad al feedback.	
Nélis, et al., (2009).	IE.	Comprensión emocional.	RE. Apertura a la experiencia.		Gestión emocional.	
Nélis et al (2011)	CE.	Comprensión emocional.	RE.			Bienestar, salud subjetiva, y calidad social de las relaciones.
Pérez-Escoda et al., (2019)	IE.	CoE.	RE.	AU.	CS.	BE.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Potter (2005)		Compromiso ético.				
Rene (2015)	IE.	CoE.				
Reuben, et al., (2009)	IE.				Resiliencia.	
<i>Stenberg (2004)*</i>						
Vesely, et al., (2014)	IE.					Bienestar.
Wing, et al., (2006)	IE.		RE.			Satisfacción con la vida.

Un total de 20, sobre los 26 identificados, ya sea mediante IE o CE consideran una categoría “global” como término a la hora de señalar un posible impacto tras la intervención (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Choi et al., 2015; Clarke, 2010a; Clarke, 2010b, Davis, 2014; Fletcher et al., 2009; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Gaudet, 2010; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; Görgens-Ekermans et al., 2015; Groves et al., 2008; Herpetz et al., 2016; Kaslet et al., 2013; Nélis et al., 2009; Nélis et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2019; Rene, 2015, Reuben et al., 2009; Vesely et al, 2014; Wing et al., 2006). Por su parte, los estudios dedicados a ámbitos específicos son solo 3 (Clark, 2014; Dacre Pool & Qualter, 2012; Potter, 2005).

Asimismo, un simple vistazo a la tabla permite observar un mayor protagonismo del constructo IE (Choi et al., 2015; Clarke, 2010a; Clarke, 2010b; Davis, 2014; Fletcher et al., 2009; Gaudet, 2010; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; Görgens-Ekermans et al., 2015; Groves et al., 2008; Kaslet et al., 2013; Nélis et al., 2009; Rene, 2015, Reuben et al., 2009; Vesely et al, 2014 y Wing et al., 2006), donde cabe resaltar a Pérez-Escoda et al (2019) quienes utilizando el instrumento CDE también abordan la IE. Desde la perspectiva CE, solo utilizan esta terminología 3 estudios (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Nélis et al., 2011).

Entrando en la CoE, de un total de 11 estudios, se identifican 8 con resultados positivos (Clark, 2014; Fernández Carrascosa, 2016; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; Nélis et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2019; Potter, 2005; Rene, 2015). El término “comprensión emocional” es el más utilizado, aparece en otras 4 ocasiones (Gilar-Corbí et al, 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; Nélis et al, 2009; Nélis et al., 2011), seguido de CoE con tres usos (Clark, 2014; Pérez-Escosa, 2019; René, 2015), “atención y claridad” está

2 veces representado (Fernández-Carrascoso, 2016; Fonseca-Pedrero et al., 2017), y finalmente también se encuentra un estudio dedicado al “compromiso ético” (Potter, 2005).

La RE tiene 10 entradas, en 9 de las cuales presenta resultados favorables (Clark, 2014; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; McEnrue et al., 2009; Nélis et al., 2009; Nélis et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2019). Aquí sí que la fórmula más extendida se corresponde con el constructo seleccionado para este trabajo: la RE con 4 entradas (Nélis et al., 2009; Nélis et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2019; Wing et al., 2006), seguida por 2 “apertura a la experiencia” (McEnrue et al., 2009; Nélis et al., 2009), también con 2 aparece “gestión emocional” (Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019), 1 “estrategias cognitivas de respuesta” (Görgens-Ekermans et al., 2015), 1 para “reparación emocional” (Fernández Carrascoso, 2016), y finalmente 1 para “respuestas emocionales” (Clark, 2014).

Pasando a la AE, el número de estudios baja hasta los 5, (Dacre Pool & Qualter, 2012; Görgens-Ekermans et al., 2015; Kasler et al., 2013; McEnrue et al., 2009; Pérez-Escoda et al., 2019) todos con conclusiones favorables. El término más utilizado es “autoeficacia” con 4 entradas (Dacre Pool & Qualter, 2012; Görgens-Ekermans et al., 2015; Kasler et al., 2013; McEnrue et al., 2009), es por ello que se desarrollará más adelante en este documento. El término AE es utilizado por la autora de su modelo (Pérez-Escoda et al., 2019).

Las CS comprenden 10 trabajos, de los cuales 6 concluyen con resultados positivos en sus respectivas intervenciones (Choi et al., 2015; Fernández Carrascosa, 2016; McEnrue et al., 2009; Nélis et al., 2009; Pérez-Escoda et al., 2019; Reuben et al., 2009),

como característica principal de este grupo de estudios, decir que prácticamente todos delimitados a alguna parcela diferente, y que es bloque de competencias más heterogéneo de todos. CS nuevamente es utilizado por Pérez-Escoda et al., de acuerdo a su modelo teórico (2019). En este sentido, 1 estudio aborda la “resiliencia” (Reuben et al., 2009), 1 CS, 1 “gestión emocional” (Nélis et al., 2009), 1 “receptibilidad al *feedback*” (McEnrue et al., 2009), 1 “auto liderazgo” (Görgens-Ekermans et al., 2015), 1 “inteligencia interpersonal” (Fernández-Carrascoso, 2016), 1 “empatía” (Kasler et al., 2013), y otro de empatía aunque ampliado: “Empatía, trabajo en equipo y gestión de conflictos” (Clarke, 2010b), 1 “habilidades de la IE (Gaudet, 2010), y 1 “comunicación” (Choi et al., 2015).

Por último, BE sobre 5 tiene 3 estudios con resultados positivos (Nélis et al., 2011; Pérez-Escoda et al., 2019; Vesely et al., 2014), el BE no está representada en muchos de los principales modelos, y esto limita su protagonismo. BE tiene una 1 entrada (Pérez-Escoda et al., 2019), 1 “equilibrio y estrés” (Görgens-Ekermans et al., 2015), 1 “satisfacción con la vida” (Wing et al., 2006), 1 “bienestar” (Vesely et al., 2014), y finalmente otro más complementado “Bienestar, salud subjetiva, y calidad social de las relaciones” (Nélis et al., 2011).

2.4. La Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales: más de veinte modelos teóricos

Más de veinte modelos teóricos

Según Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) las discrepancias se hacen evidentes ya en las diferentes formas de designar a las CE, observándose diferentes preferencias como las siguientes: competencia emocional, competencia socio-emocional y su versión en plural:

CE o socio-emocionales. Encontrándose además otras variantes, tales como las competencias personales, competencias afectivas, *softskills*, habilidades blandas, etc. etc.

Más allá de la denominación, los trabajos empíricos carecen de un marco teórico bien definido y utilizan técnicas misceláneas con unas bases psicológicas poco claras (Matthews et al., 2002; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2007; citados en Nelis et al., 2011), a este respecto, Extremera & Fernández Berrocal (2003) hablan de confusión terminológica.

Existen más de 20 modelos de IE o CE y se pueden agrupar en modelos de capacidad, mixtos o de rasgo (Gilar-Corbí et al., 2019). La tabla 2-3, además de la fundamentación ya descrita, clasifica los diferentes modelos de IE o de CE según su sistema de evaluación, pudiéndose articular a partir de habilidades o de competencias.

Tabla 2-3

Organización de los modelos de Inteligencia Emocional o Competencias Emocionales

FUNDAMENTACIÓN	SISTEMA DE EVALUACIÓN
Habilidad	Pruebas ejecución
Mixtos	Cuestionarios de auto información, imágenes neuronales, observación 360º, observación experta, entrevistas cualitativas u otros.
Rasgo	Cuestionarios de auto información

Más adelante en este documento se reporta con más profusión cada uno de estos principales modelos de IE o de CE, las siguientes líneas por lo tanto tan solo los presentan de manera breve. A modo introductorio: el modelo de habilidad considera que la mejor manera de medir la IE es demostrando precisamente habilidad, y no respondiendo cómo

eres o qué harías en determinadas situaciones, mientras que el modelo mixto concibe la IE como un compendio de RP estables, CE, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Bar-On, 2000, Boyatzis et al., 2000, Goleman, 1995, citados en Berrocal & Pacheco, 2005) Por citar un ejemplo de modelo mixto, Goleman y Boyatzis consideran además de la propia información de la persona, un 360° sobre los elementos que constituyen cada una de las CE.

El modelo de habilidad por excelencia es el conocido de Mayers & Salovey (Mayer & Salovey, 1997), quienes consideran a la IE un tipo de inteligencia específica, que implica un uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento (Berrocal & Pacheco, 2005). Desde esta aproximación, la IE no se puede concretar en instrumentos de auto información, ya que no sirven para discriminar la capacidad en términos de bien o mal, y para su evaluación se requieren tareas objetivas de ejecución de la dimensión emocional. Este modelo tampoco es acorde para trabajar por competencias, al ser un constructo más amplio que la habilidad; en este sentido, el término más cercano a las CE ideado por estos autores son las “aptitudes complejas” (Mayer, Caruso & Salovey, 2016).

Los meta análisis revelan que los programas de habilidad presentan significativamente mejores resultados que los mixtos, la cantidad de la mejora depende del modelo teórico seleccionado (Hodzic et al., 2018). La principal crítica que reciben se sitúa en la capacidad de discriminación de los instrumentos o pruebas de ejecución, que no ofrecen una medida válida y fiable de cada persona ya que consisten en la activación de conocimiento emocional para dar una respuesta a las preguntas incorporadas, más que hacer evidente una habilidad emocional (Berrocal & Pacheco, 2005).

Los modelos mixtos, por su parte, tienen en cuenta rasgos estables de la personalidad, competencias socio-emocionales, la motivación y las habilidades cognitivas (Bar-On, 2000; Boyatzis, et al., 2000; Goleman, 1995; citados en Berrocal & Pacheco, 2005), además, esta lista de elementos constitutivos se puede ampliar con el temperamento, o el carácter (Cho, Drasgow, & Cao, 2015, citados en Mattingly & Kraiger, 2019), o la disposición al comportamiento (Extremera & Rey, 2016). Estos modelos consideran diferentes fuentes de información para situar la IE o las CE de los sujetos, tales como observadores externos, observadores expertos, entrevistas o también, cuestionarios de auto información. Dos de los modelos mixtos más importantes son las Socio Competencias de Goleman y Boyatzis, y el Modelo de Bar-On (2006), ambos funcionan por competencias. La principal crítica de los modelos mixtos se sitúa en la complejidad a la hora de discernir entre el peso y los límites de los diferentes elementos que los constituyen (Fragoso-Luzuriaga, 2015), tales como los RP, motivación, predisposición a la acción, habilidades, conocimientos, experiencias previas, entre otros.

Finalmente, la IE rasgo, mide atributos del comportamiento estándar de los sujetos a partir de sus percepciones subjetivas, de cómo se perciben a ellos mismos o solicitándoles responder a cómo actuarían en una determinada situación, y esto se lleva a cabo mediante instrumentos en forma de auto informes. La principal crítica de este modelo reside en la fiabilidad de una única fuente de información, la persona que responde, donde en sus respuestas se identifica un sesgo idealizado del propio yo (Truninger et al., 2018).

Presentadas las bondades y limitaciones de los principales modelos; el modelo seleccionado para este trabajo de Bisquerra & Pérez-Escoda, que se aplica en el formato propio de los modelos de rasgo (Hodzic et al., 2018) ya que los objetivos principales son

determinar si se da DCE por competencias, así como ver el grado de aprovechamiento a partir de los RP de los alumnos. Para superar la limitación de una única fuente de datos en forma de test auto informado, también se realizan entrevistas cualitativas para complementar la información recogida.

La confusión entre la Inteligencia Emocional y las Competencias Emocionales

Inicialmente, en las primeras etapas de este proyecto se quiso establecer una frontera clara y solo construir entorno a las CE, pero pronto se descartó esta posibilidad, ya que los constructos de IE y de CE a menudo son utilizados de manera confusa (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Esto es así, debido a que los diferentes autores han incorporado en sus narrativas, tanto los conceptos definitorios de sus modelos, como la totalidad de conceptos que en cada momento han sido reconocidos como importantes, y es que, desde los principales autores se ha contribuido a no definir unas fronteras claras y evidentes entre CE e IE: todos han usado los dos constructos a su manera, tal y como se desvela en las siguientes líneas.

El “acto y potencia” aristotélico puede servir para ilustrar las dos diferentes aproximaciones que han desarrollado los diferentes modelos, y también para agruparlos. Los enfoques basados en CE ponen el foco en la actuación (acto), o lo que es lo mismo, en determinar, evaluar o certificar qué ha hecho una persona. Por otro lado, los enfoques basados en la IE se sitúan en la “potencia”, lo que equivale a responder a la pregunta de lo que una persona es capaz de hacer.

IE es el constructo de salida y la base del desarrollo de las habilidades sociales para el Modelo de Mayer & Salovey (1997), quienes entienden que la IE es una habilidad mental (y no un conjunto de competencias), que se desarrolla en un proceso emocional, a partir

de un modelo teórico compuesto por cuatro ramas: (1) percibir emociones, (2) facilitar el pensamiento usando las emociones, (3) entender las emociones, y (4), gestionar las emociones de uno mismo y de las otras personas. Además del Modelo de IE Habilidad (Mayer et al., 2016), desde la IE, también se ha desarrollado la IE Rasgo (Petrides & Fulham, 2001), a partir de los RP, que se agrupan en los siguientes factores: autocontrol, bienestar, sociabilidad y emocionalidad.

Mayers, Caruso y Salovey establecen que la unidad mínima para operar no son las CE, sino las “aptitudes complejas” (Mayer, et al., 2016), aun así también incorporan en su modelo el constructo de competencias en la publicación “*Personal Intelligence and Competences*” (Mayer, Caruso, & Panter, 2015). Por otro lado, y aunque paradójicamente el título del renombrado libro de Goleman sea “Inteligencia Emocional” (1996), el enfoque de estos autores se basa en las competencias socio-emocionales, que para ellos son el mecanismo que hace posible evaluar las evidencias que se desprenden de los comportamientos que se ejecutan. Las competencias son, por lo tanto, la aproximación comportamental a la IE, social y cognitiva (Boyatzis, 2008). Por incorporar también a uno de los principales autores: el Modelo de Bar-On (2006) ha evolucionado de los rasgos a un modelo mixto, incorporando las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y humor; Bar-On (2006), se sitúa en un punto equidistante, al definir la IE-social como una sección compuesta por competencias, habilidades y facilitadores que determinan la conducta y su grado de ajuste al contexto. Finalmente, por su parte Bisquerra & Pérez-Escoda explicitan la diferencia entre CE e IE (2007), aunque en un reciente artículo Pérez-Escoda utiliza el instrumento CDE_A para medir la IE (Alegre et al., 2019).

Aunque el modelo de competencias socio-personales Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) es el seleccionado en esta tesis doctoral, los motivos acerca de esta decisión se desarrollan más adelante, concretamente en el apartado “3.7.4 Cuestionarios de auto información” de este documento, el resto de modelos que se presentan en los subsiguientes apartados realizan alguna contribución, que quedan sintetizadas en la tabla 2-4.

Tabla 2-4

Contribución del resto de modelos de Competencias Emocionales e Inteligencia Emocional a este proyecto

PETRIDES-FULHAM	GOLEMAN-BOYATZIS (MODELO LEAD)	MAYERS-SALOVEY	BAR-ON
<p>“IE personal traits” (rasgos de personalidad): el instrumento <i>Big 5</i> está construido por rasgos en su totalidad. El resto de instrumentos contiene algún <i>ítem</i> para recoger información sobre las características personales de los individuos (Petrides & Fulham, 2001).</p> <p>Incorporación de una escala específica para el bienestar.</p> <p>Este trabajo ambiciona ampliar la conexión ya demostrada entre IE y personalidad, a DCE y RP a alumnos universitarios con el modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007).</p>	<p>Arquitectura de los talleres de esta intervención.</p> <p>Definición de competencia (Boyatzis, 1982).</p> <p>Aproximación por competencias. Diseño pre-post.</p> <p>Teoría del Cambio Intencional, para pasar del yo real al yo ideal.</p> <p>Observación de conductas: algunas interacciones de la entrevista evaluarán las evidencias en las conductas de los individuos.</p>	<p>CoE, RE e inteligencia intrapersonal (Mayers et al., 2016).</p>	<p>Modelo por competencias. Diseño pre-post.</p> <p>Modelo que incorpora la escala bienestar.</p> <p>Modelo mixto que considera RP (Bar-On, 2006).</p>

	Diferentes observadores de los comportamientos de los individuos que siguen el programa. Complementar la observación del yo, con observaciones externas (Boyatzis, 2008).		
--	--	--	--

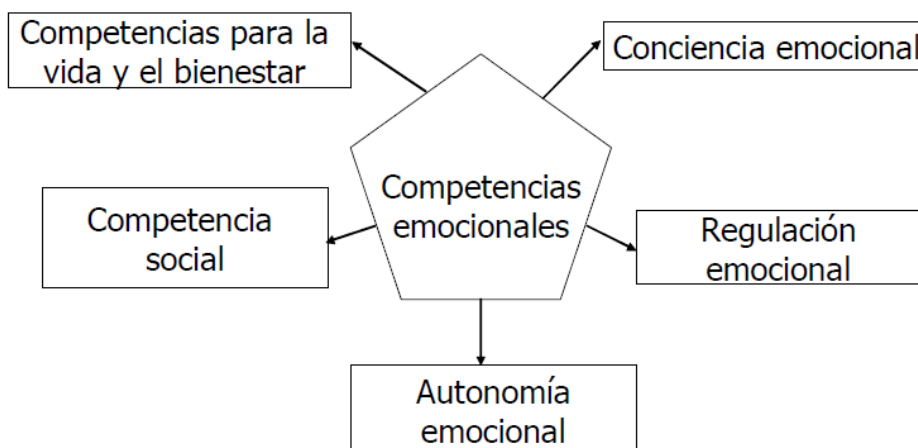
2.5. El Modelo de Bisquerra & Pérez Escoda

Bisquerra (2003) concibe la educación emocional como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 27). Y las CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 24).

Las CE del modelo de Bisquerra & Pérez Escoda (2007) se corresponden con cinco bloques de competencias, conocidas como socio-personales, ver figura 2-3. De acuerdo a estos autores, las CE son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, las competencias desde esta perspectiva integran el saber, saber hacer y saber ser.

Figura 2-3

Modelo teórico de Competencias Emocionales de Bisquerra & Pérez Escoda



La profusión de este tipo de competencias en el EEES es limitada, siendo el protagonismo para las competencias técnicas e instrumentales en los planes de estudio, aunque a priori los beneficios asociados de la inclusión de las CE para la transición al mundo del trabajo y en general a tener una vida más equilibrada y plena parecen evidentes.

La tabla 2-5 reporta una síntesis, con una definición y los indicadores de cada una de las CE que componen este modelo teórico; circunscrito al Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universitat de Barcelona, donde Rafel Bisquerra y Núria Pérez-Escoda son los investigadores principales.

Tabla 2-5

Competencias, descripción e indicadores del Modelo de Competencias Socio-personales de Bisquerra & Pérez Escoda

COMPETENCIAS SOCIO-PERSONALES	DEFINICIÓN	INDICADORES
Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	Toma de conciencia de las propias emociones. Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás.
Regulación emocional	Capacidad para manejar emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento Expresión emocional RE Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas
Autonomía emocional	La AE se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.	Autoestima Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Auto-eficacia emocional Análisis crítico de normas sociales Resiliencia
Competencia social	La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.	Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Practicar la comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento pro-social Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad de gestionar situaciones emocionales
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o	Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos

	sociales así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida Bienestar subjetivo Fluir
--	---	--

Los mismos autores (Bisquerra & Pérez, 2007, pp. 70-74) detallan en que consiste cada una de las CE de este modelo:

1. “Conciencia emocional.

1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

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

1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emociones. Incluye la pericia servirse de las claves situaciones y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2. Regulación emocional.

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

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

2.3. Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la

frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo, pero de orden superior, etc.

2.4. Habilidades de afrontamiento: habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

2.5. Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, *fluir*) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. AE.

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

3.2. Automotivación: capacidad auto motivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

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

3.4. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.

3.5. Autoeficacia emocional: el individuo se percibe a si mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

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

3.7. Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia social.

- 4.1. Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
 - 4.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
 - 4.3. Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
 - 4.4. Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
 - 4.5. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
 - 4.6. Comportamiento prosocial y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
 - 4.7. Asertividad: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para: defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
 - 4.8. Prevención y solución de conflictos: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
 - 4.9. Capacidad de gestionar situaciones emociones: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.
5. Competencias para la vida y el bienestar.

- 5.1. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- 5.2. Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- 5.3. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- 5.4. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).
- 5.5. Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- 5.6. Fluir: capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.”

Los siguientes apartados amplían cada uno de los bloques de competencias contemplados conectándolos con la literatura.

2.5.1. La Consciencia Emocional

Respecto al bloque de la CoE se trata de un constructo de interés teórico y experimental: el modelo teórico de esta investigación se nutre de Lane & Schwartz (1987) quienes definen a la CoE como la habilidad cognitiva para describir y diferenciar las propias emociones y las de los demás; estos autores establecieron niveles de CoE (*Levels of Emotional Awareness, LEA*) que se desarrollan en las personas de manera simultánea al desarrollo de la inteligencia en función de las experiencias previas vividas (Lane &

Schwartz, 1987), se trata de cinco niveles progresivos: sensaciones físicas, tendencias a la acción, emociones aisladas, emociones mezcladas, y mezcla de mezclas de experiencias emocionales (Lane, Quinlan, Schwartz, Walker, & Zeitlin, 1990). La edad aparece como variable explicativa para entender el progreso en estos niveles, provocando en las personas más maduras, una CoE más diferenciada, integrada y explícita (Ciarrochi, Caputi, & Mayer, 2003). También se encuentran diferencias por razón de sexo, observándose más CoE en el sexo femenino (Wright et al., 2018).

La CoE es un meta conocimiento acerca de los estados emocionales y las experiencias (Boden & Thompson, 2015), y está caracterizado por la atención y la interpretación de los procesos donde se realiza una monitorización, diferenciación y análisis continuo cuando las emociones están teniendo lugar.

La CoE aparece en los principales modelos tanto de IE como de CE. Desde el Modelo de Habilidad, altos niveles de CoE están relacionados con altos niveles en la habilidad de la percepción emocional (Lane et al., 1990), mientras que desde la CE se trata del primer bloque de competencias en el Modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007), también ocupándose del primer cuadrante del Modelo de Goleman & Boyatzis (Goleman, et al., 2002), lo que supone que se puede entender la CoE como, el momento en el que tiene comienzo el proceso de DCE. Se trata por lo tanto de un constructo explicativo común a todos los modelos, y que tiene sus propios instrumentos específicos de medida: del ya citado Modelo LEA surge “*Levels of Emotional Awareness Scale –LEAS*” (Lane & Schwartz, 1987); otro ejemplo dentro de la IE Habilidad, es el “*Situational Test of Emotion Understanding – STEU*” (MacCann & Roberts, 2008).

El Modelo LEA es similar a la propuesta de desarrollo cognitivo-sensorial de Piaget (Piaget, Inhelder, Sinclair, & Rocha Salles, 1972) donde el crecimiento supone ir consiguiendo mayores niveles de explicitación. Y por lo tanto también compatible con los supuestos del Aprendizaje Experiencial; siendo Piaget la referencia en el desarrollo a nivel individual (Kolb, 1984). Si el desarrollo de un individuo tiene dos caras, una cognitiva y otra emocional, desde la perspectiva de la CoE se trata por un lado de desplegar la cognición para atender a las emociones, y por otro lado desplegar la habilidad para manejar las emociones (Boden & Thompson, 2015), lo que abre la puerta al siguiente bloque de competencias: la RE.

2.5.2. La Regulación Emocional

La RE tiene una tradición propia (Gross, 1998b, citado en Peña-Sarrionandia, Mikolajczak, & Gross, 2015), con un marco que sitúa a las personas en función de su adaptación al estar expuestas a situaciones sociales complicadas, con un listado de posibles respuestas y con un proceso de tres pasos que va de la percepción, la valoración y la emisión de una respuesta en términos de RE. En este sentido, las personas con alta RE son capaces de evitar sentimientos negativos al modular la percepción de forma inteligente y ventajosa para ellas. Esta tradición de RE también sigue su desarrollo, por ejemplo, complementando la hasta ahora conocida RE intrínseca, con la RE extrínseca (Nozaki, Puente-Martínez, & Mikolajczak, 2019).

La RE tiene que ver con las respuestas emocionales que las personas emitimos según las demandas que se producen en el ambiente (Klemanski, Curtiss, McLaughlin, & Nolen-Hoeksema, 2017), este puede proporcionar estímulos tanto positivos como negativos, y de la RE que se haga de dichos estímulos, es decir si se potenciarán o

minimizarán (Gross, 1998); por lo tanto, una adecuada RE supone para la persona un desgaste menor o un disfrute mayor.

Al igual que en la CoE, en la RE también encontramos la RE cognitiva, dedicada a gestionar las emociones negativas (Gross, 1998). Y al igual que la CoE, en la RE también se identifican unas etapas: identificación, selección e implementación (Gross & Jazaieri, 2014).

Se han desarrollado instrumentos auto informativos específicos para este constructo, por ejemplo, el “*Situational Test of Emotion Management – STEM*” (MacCann & Roberts, 2008), o el “*Behavioral Emotional Regulation Questionnaire – BERQ*” (Kraaij & Garnefski, 2019). Aunque acotado a este constructo es posible observar otras fuentes de información más allá de los test auto informativos, tales como los latidos del corazón, la presión sanguínea, o estudios basados en imágenes neuronales (neuroimaging) (Hansenne, Nélis, Feyers, Salmon, & Majerus, 2014), entre otros.

Yendo más allá de la RE intrínseca (Gross, 1998), también se ha desarrollado un modelo de RE extrínseca (Nozaki, et al., 2019), definiendo este constructo como la RE de otras personas a la cual se puede contribuir mediante soporte emocional: se trata una cuestión importante en la disciplina del liderazgo, aunque su equivalencia en el Programa de AL estudiado se encuentra en los últimos talleres, los que tienen que ver con las CS, concretamente con desplegar liderazgos resonantes (Boyatzis et al., 2002) desde la trascendencia del propio “yo”.

2.5.3. La Autonomía Emocional

El concepto central de este bloque de competencias es la autogestión personal (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Al igual que en el caso de la CoE y la RE se ha

identificado y reportado una extensa literatura al respecto, y aparecen en todos los modelos teóricos; este no es el caso para la AE, que se desarrolla a partir de los conceptos de autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad y autoeficacia emocional. La IE ha sido asociada a creencias de más auto eficacia (Hen & Goroshit, 2012; citado en Görgens et al., 2015).

La AE está vinculada al Aprendizaje Auto Dirigido (Kolb, 1984), ya que cada individuo decide en el marco de sus libertades sobre su propio proceso de desarrollo personal. La incorporación de programas de desarrollo profesional, como el que es objeto de estudio en esta investigación, contribuye a estos tres principios: ya que invitan a que los alumnos miren hacia adentro y se acerquen a la formación desde su “yo”, promueven la activación del AL de cada persona, y por lo tanto la participación, y en cuanto a la productividad, desde los orígenes del constructo de autoeficacia de Bandura (1977), este autor la entiende como la creencia que tiene la persona para a nivel cognitivo, motivacional y comportamental, actuar en una situación dada (Bandura, 1977). La autoeficacia ha tenido continuidad como constructo de interés en las ciencias sociales, y se han desarrollado investigaciones más recientes, ya bien sea en los ámbitos profesionales, como también en los académicos (Dapelo & Martín del Buey, 2006). En esa línea, una definición más actual es la que concibe que la persona eficaz es aquella capaz de lograr sus metas de acuerdo a las planificaciones previstas, encargándose de la gestión los recursos y del medio en el que se encuentra (Dapelo & Martín del Buey, 2006).

En el escenario que circunscribe esta tesis doctoral, los alumnos deciden como desarrollar su “yo” en el marco de su libertad individual; mejorar el AL supone ganar asimismo en autoeficacia, ya que en la personalidad eficaz se identifican muchos de los

contenidos trabajados en el Programa de AL, por ejemplo: la asertividad, aprender de la experiencia, visión de futuro, persuasión, versatilidad, flexibilidad, motivación al logro, valores personales, resiliencia, etc. (Merino, Carbonero, & Herranz, 2004; Dapelo & Martín del Buey, 2006).

2.5.4. Las Competencias Sociales

Las CS permiten relacionarnos con los otros, crear nuevos vínculos, reforzar los existentes, y disfrutar y compartir el afecto. Igualmente, permiten manifestar necesidades y resolver conflictos: pedir lo que uno desea, poder decir que no, expresar opiniones, defender los derechos, pedir que el otro cambie su conducta, o enfrentar críticas y hostilidad. Las personas con una alta IE saben leer los requisitos emocionales de las situaciones sociales (Mayer et al., 2016), empatizar y actuar emocionalmente de manera hábil para cumplir con lo que se espera de ellos de manera adecuada, siendo percibidos por los demás como líderes auténticos (Miao et al., 2018).

Esta capacidad para interpretar de manera ajustada las situaciones sociales, que es un primer paso necesario para abonar la confianza a la hora de poder desarrollar relaciones más profundas, que posibiliten llegar a objetivos más amplios y ambiciosos. Los líderes condicionan el ambiente emocional de las organizaciones, una de las funciones del líder es, precisamente, modelar de manera adecuada los comportamientos, contribuyendo al contagio emocional positivo y conteniendo el negativo, y es que “las relaciones sociales están entrelazadas de emociones” (Bisquerra, 2018b, p 13).

La CS hacen sentir bien cuando se tiene consciencia de autoeficacia, cuando se pueden (auto)controlar los sentimientos, y cuando se desarrollan relaciones empáticas. Esta autoafirmación, genera asimismo pensamientos positivos que hacen aumentar la

autoestima, y vuelven a contribuir en un bucle continuo a la mejora de las CS (Vivas, Gallego, & González, 2007).

2.5.5. El Bienestar Emocional

De una manera coherente con un enfoque por competencias, que sitúa al alumno en el lugar más importante en el diseño, implementación y evaluación de la formación, se debe considerar su bienestar: en cada taller los profesores tienen muy claro que se trata de generar un contagio emocional positivo; el bienestar de los alumnos es esencial en los programas de AL (Extremera & Rey, 2016; Escoda & Alegre, 2016).

Como más adelante se compartirá en esta tesis doctoral, la satisfacción expresada en las encuestas hace pensar que este programa contribuye de una manera positiva a la experiencia formativa del alumnado, donde las emociones juegan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pekrun & Perry, 2014; Amutio et al., 2015); están planteados como un espacio de seguridad psicológica donde pensar de acuerdo al valor universal de bienestar (Guichard, 2013).

El bienestar además de en este Modelo teórico, también está presente en los modelos de Petrides & Furnham (2001) quienes incorporan el factor, precisamente “bienestar”, compuesto por la felicidad, el optimismo y la autoestima, así como en el de Bar-On (2006), donde una de las escalas del instrumento EQ-i (1997) se corresponde con el “estado general”, e intenta aprehender el optimismo y la felicidad que tienen los sujetos.

2.5.6. Relación entre el Modelo de Bisquerra & Pérez Escoda y el currículum del Programa de Auto Liderazgo de esta investigación

La tabla 2-6 pone en relación el modelo de competencias socio-personales de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) con el currículum del Programa de AL. Se puede

observar una amplia compatibilidad entre las dos dimensiones: Modelo de CE seleccionado para esta investigación y el currículum satisfecho en el Programa de AL analizado.

Tabla 2-6

Relación entre el Modelo de Competencias Socio-personales de Bisquerra & Pérez Escoda y el currículum del Programa de Auto Liderazgo. Elaboración propia a partir de Bisquerra & Pérez Escoda (2007)

COMPETENCIA SOCIO-PERSONAL	DEFINICIÓN	INDICADORES	TEMAS RELACIONADOS PROGRAMA AUTO LIDERAZGO
Conciencia emocional	Capacidad para tomar consciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	Toma de conciencia de las propias emociones. Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás.	Autoconocimiento como base para el liderazgo Valores personales Recursos personales Inferencias Observación Creencias Competencias personales ante el cambio
Regulación emocional	Capacidad para manejar emociones de forma apropiada. Supone tomar consciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento Expresión emocional RE Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas	Emociones IE Lenguaje no verbal Autocontrol Regulación emocional Distorsiones cognitivas
Autonomía emocional	La AE se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que	Autoestima Automotivación Actitud positiva Responsabilidad Autoeficacia emocional Análisis crítico de normas sociales Resiliencia	Estilos de aprendizaje Motivación Orientación al logro Deseos vs objetivos Eficacia personal Gestión del tiempo Hábitos Actitud positiva

	se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.		Adaptación y flexibilidad Resiliencia
Competencia social	La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.	<ul style="list-style-type: none"> Dominar las habilidades sociales básicas Respeto por los demás Practicar la comunicación receptiva Practicar la comunicación expresiva Compartir emociones Comportamiento prosocial Asertividad Prevención y solución de conflictos Capacidad de gestionar situaciones emocionales 	<ul style="list-style-type: none"> Confianza Empatía La escucha activa El <i>rapport</i> corporal Feedback Colaboración Comunicación Comunicación verbal vs comunicación no verbal Asertividad Influencia Organizaciones Liderazgo Estilos de liderazgo Gestión del cambio
Competencias para la vida y el bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales así, como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.	<ul style="list-style-type: none"> Fijar objetivos adaptativos Toma de decisiones Buscar ayuda y recursos Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida Bienestar subjetivo Fluir 	<ul style="list-style-type: none"> La visión personal Zona de confort Pensamiento positivo Responsabilidad Creatividad

La CoE, es entendida en este modelo como la percepción que tiene el individuo a partir del clima social, tanto de sus emociones como las de los demás. El equivalente al

Programa de AL abarca el primer y tercer bloque, es decir los talleres 1 y 3 que tienen que ver con la percepción del yo, y los talleres 5 y 6 que tienen que ver con la percepción de las situaciones sociales.

De manera aplicada, en relación con la CoE se trabaja el autoconocimiento como base para el liderazgo: el “conócete a ti mismo” que estaba escrito en el frontal del Templo de Delfos, y que también se atribuye al epitáfio de la tumba de Sócrates, es el primer paso para llegar hasta el último taller “liderazgo” (Boyatzis, 1982), donde no se puede movilizar a la acción a otras personas sin tener clara la propia visión de futuro, cuáles son los valores y recursos personales, así como el sistema de creencias, o cómo las personas enfrentan los procesos de cambio. Sobre la percepción de las emociones en los demás se trabaja la observación, las inferencias y las interpretaciones, donde se pretende que los participantes tomen consciencia de sus limitaciones, y como en muchas ocasiones, una interpretación errónea o sesgada es la causa del mal funcionamiento o el fracaso de las relaciones interpersonales o profesionales, y por ende, de parte de la vida o de los proyectos.

La competencia RE tiene su correspondencia y se trabaja en el segundo cuadrante, es decir en los talleres 3 y 4. Este bloque de talleres está dedicado a explorar como las emociones se trabajan desde su no posible disociación con el pensamiento y el cuerpo, de esta manera cualquier cambio en cualquiera de estas tres dimensiones tiene un efecto cascada en las demás, asimismo se experimenta como a partir de un diagnóstico es posible, a voluntad del individuo, hacer cosas para cambiar o regular emociones, lo que tendrá un impacto en sus sentimientos, y a más largo plazo en sus estados anímicos. En este sentido,

se incide de manera específica cómo relacionarse con el autocontrol, como piedra angular en la propia RE.

Por su parte la AE tiene un carácter global, y no es posible delimitarla a un cuadrante o taller. Las temáticas relacionadas repartidas por todos los talleres son las siguientes: los EA por su propio sentido holístico en el Aprendizaje Experiencial y en todas las CE. La motivación, entendida tanto como la identificación de los motivos del propio sujeto para poder tomar decisiones de crecimiento personal ajustadas a lo que cada persona busca, aunque también como saber vislumbrar los motivos de los demás como elemento clave del liderazgo. Asimismo, la orientación al logro está relacionada la eficacia personal y la gestión del tiempo, que alimenta la autoestima, la automotivación y en general una actitud positiva a la hora de afrontar nuevos retos. La AE desde este modelo teórico, también tiene que ver con la gestión de las situaciones profesionales y personales, y en esta faceta se trabaja la adaptación, flexibilidad y la resiliencia.

Las CS tienen su correspondencia en los cuadrantes de abajo, es decir en los talleres, 5, 6, 7 y 8. En el currículum de los talleres, se plasman de diferentes maneras: está cómo se llega a la creación y el manteamiento de la confianza a través del diálogo, se aborda tanto la escucha empática, como saber dar *feedback* constructivo en las colaboraciones, y ser asertivos cuando las situaciones lo requieran. Se intenta que los participantes tomen consciencia de cómo interviene en el liderazgo la comunicación, la comunicación no verbal y el *rapport* corporal, y que identifiquen cuestiones concretas de mejora en su forma de relacionarse. La última parte del programa está dedicada a la influencia, presente en prácticamente todas las definiciones de liderazgo, y a los estilos de liderazgo resonante

y disonante (Goleman et al., 2004), y también a las organizaciones definidas en nuestros días por los procesos de cambio constante.

La última competencia, BE, no está presente en el modelo de competencias socio emocionales desde el que se articuló este ciclo de talleres de AL, por lo que no se puede establecer ningún paralelismo con ningún taller en concreto. No obstante, sí que los siguientes contenidos guardan una relación directa: la visión personal, donde la persona desde su libertad es el protagonista y responsable de decidir qué quiere hacer con sus días, desde esta perspectiva el equipo de profesores insiste en empoderar a los asistentes en su capacidad de decidir en qué proyectos van a participar. Las temáticas relacionadas con esta competencia son la zona de confort, el pensamiento positivo, la responsabilidad o la creatividad.

2.6. El Modelo Cognitivo de John Mayer & Peter Salovey (*The Four Branch Model*)

Pocos años antes de las publicaciones de Goleman y Boyatzis, concretamente en el 1990, los profesores Peter Salovey y John Mayer, de las universidades de Yale y New Hampshire respectivamente, publicaron el primer artículo dedicado específicamente al constructo de la IE (Salovey & Mayer, 1990).

Estos autores aportaron una primera definición de IE (Salovey & Mayer, 1990, pp. 189): “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. Tras siete años de investigación desarrollando y completando su Modelo, actualizaron la definición por la siguiente: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o

generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones, proporcionando un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, pp. 532).

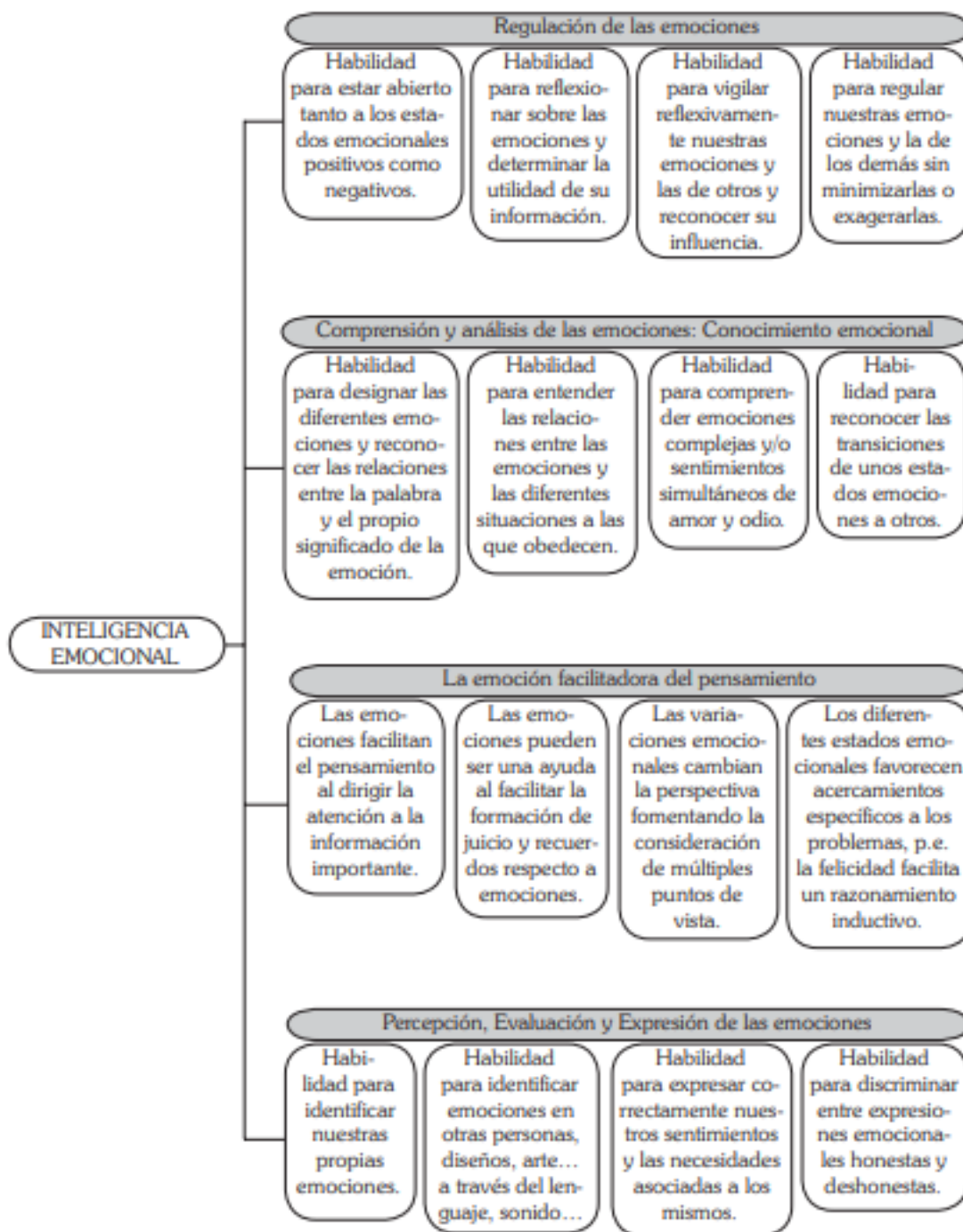
El modelo de Mayer y Salovey (1997), conocido como el “*Four Branch Model*”, habla de capacidades: IE Capacidad, y no de competencias. Como ya se ha apuntado previamente, se trata de desplegar cuatro tipos de habilidades cognitivas:

1. Habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud: relacionada con la precisión a la hora de descodificar la información emocional que nos llega, también la de uno mismo.
2. Habilidad de acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento: donde el estado emocional guarda una relación directa con la respuesta o conducta final que emitirá cada persona.
3. Habilidad para la comprensión de las emociones: la mezcla de emociones principales genera emociones secundarias, esta habilidad tiene que ver con el etiquetado de las emociones y con su agrupación.
4. Y, por último, la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual: atenuando las emociones negativas e intensificando las positivas. (Mayer & Salovey, 1997).

La figura 2-4 presenta la revisión que hicieron Berrocal & Pacheco (2005) del Modelo de Mayer & Salovey (1997).

Figura 2-4

Revisión de Berrocal & Pacheco (2005) del Modelo de Mayers & Salovey (1997)



El instrumento de este Modelo es el MSCEIT-YV (Mayer, et al., 2002). Contiene 101 *ítems* y presenta una consistencia interna de 0,91-0,93.

Por destacar algunos hitos en la continuación en el trabajo de estos autores, John Mayer publicó una actualización del modelo emocional basado en habilidades, con una clara enfatización a la orientación a la resolución de problemas como mejor manera de medir la IE (Mayer et al., 2016). Este modelo, que comenzó con la evaluación mediante auto información proporcionada por la persona analizada, y en evoluciones posteriores para cubrir las limitaciones de obtener información solo de la opinión de cada sujeto, también ha incorporado los test de ejecución, donde los participantes resolviendo problemas tienen que desplegar sus habilidades emocionales a partir de analizar propuestas en forma de *ítems/tareas*; salvo alguna excepción reciente (Neubauer & Freudenthaler, 2005), es el único modelo que combina auto información con test de ejecución (Mayer et al., 2016).

También, destacar en los desarrollos a partir de esta línea de trabajo, a Pablo Fernández Berrocal y Natalio Extremera Pacheco de la Universidad de Málaga, quienes han aplicado y desarrollado el modelo de Mayers & Salovey; en el 2016 hicieron una publicación con la versión en español del test de IE de Mayer-Salovey-Caruso (Sanchez-Garcia, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016).

2.7. El Modelo de Competencias Socio-emocional: Goleman & Boyatzis

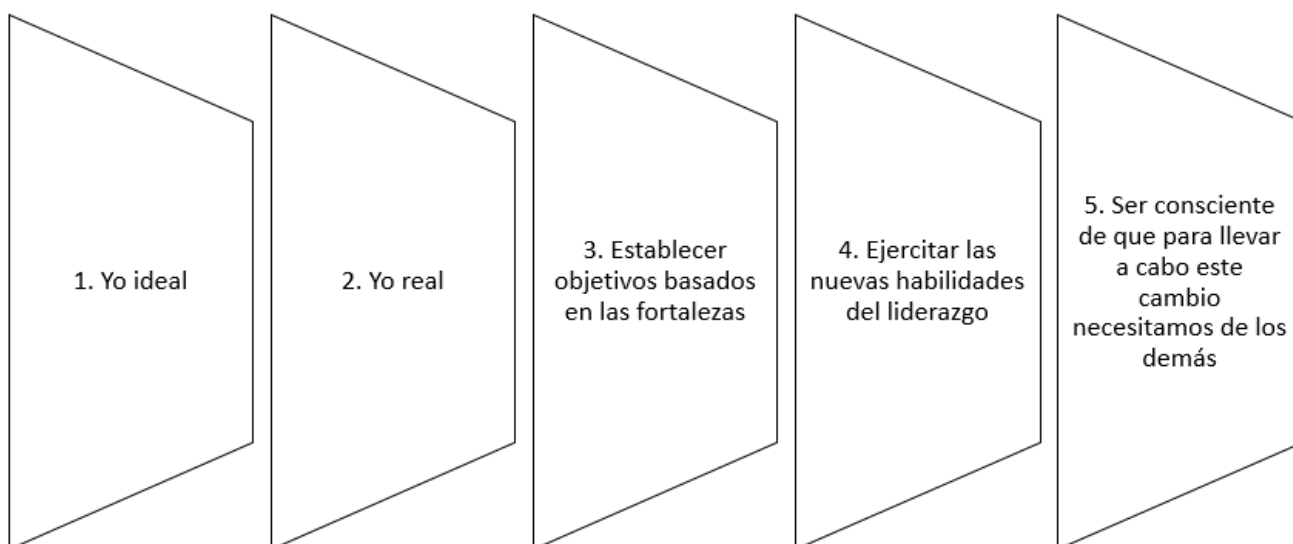
Goleman (1996) define la CE como: “una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades” (p.78).

La lógica recogida en la figura 2-5 aporta las fases para desarrollar el liderazgo resonante; se corresponde con cómo tiene lugar el DCE de una persona en el marco del Modelo de Goleman & Boyatzis (Goleman et al., 2002), se trata de un proceso

autodirigido con el objetivo de completar el potencial de uno mismo, lo que significa un planteamiento basado en la adaptación personal de lo que cada persona quiere y puede conseguir.

Figura 2-5

Diapositiva utilizada en el taller de “Emociones y actitud”. Elaboración propia a partir de Goleman et al., (2002)



Posterior a la Teoría del Aprendizaje Autodirigido (Kolb & Boyatzis, 1970), se desarrolló la “Teoría del Cambio Intencional” (Boyatzis & Akrivou, 2006; Boyatzis, 2008) que implica que el cambio solo puede ser posible, si es la propia persona la que lo visualiza y pone en marcha un plan de desarrollo para llegar a conseguirlo. Para ello se introducen los conceptos de “yo ideal” y de “yo real”; donde el “yo ideal” se corresponde con cómo la persona desea ser después de culminar su plan de desarrollo personal, y dónde el “yo real” se corresponde con el punto de desarrollo en la que esa persona se

encuentra en el momento o al inicio de emprender su proceso de "cambio", que se medirá en términos de desarrollo competencial socio-emocional pre-post.

A partir de aquí, todas las situaciones de aprendizaje a las que el individuo se enfrente sirven como escenario para este desarrollo. Esta práctica proporcionan un proceso de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que el individuo va analizando a un nivel meta cognitivo, o lo que es lo mismo, va viendo cómo las diferentes actividades de aprendizaje le permiten irse acercando a su "yo ideal". La acción del individuo es el motor para generar experiencias y aprendizaje.

Este modelo se ha ido madurando y se ha plasmado en el ya citado Programa LEAD, de desarrollo directivo, donde se completa la auto información de cada sujeto, con otras actividades entre las que destacan las evaluaciones de 360º: las personas cercanas a cada individuo valoran evidencias acerca de sus competencias. Este programa utiliza el test de ESCI-U, así como el apoyo de *coachs* en el desarrollo personal, centrándose en los aspectos que repercuten en el éxito laboral y en saberse manejar en las organizaciones a nivel profesional.

A continuación, la tabla número 2-7 recoge la relación de Competencias Socio-Emocionales desde esta aproximación:

Tabla 2-7

Taxonomía de Competencias Socio Emocionales (Boyatzis & Cavanagh, 2018. p 415)

BLOQUES	COMPETENCIAS	BREVE DESCRIPCIÓN
IE	Auto consciencia emocional	Comprensión de las propias emociones y sus efectos en el comportamiento.
	Auto control emocional	Gestión emocional y de los impulsos disruptiva y estrategias de afrontamiento efectivas del estrés.
	Orientación a resultados	Esforzarse por mejorar uno mismo y establecer metas desafiantes.

	Adaptabilidad	Flexibilidad para manejar el cambio y adaptar el pensamiento y las estrategias para cambiar las condiciones.
	Pensamiento positivo	Creencia en resultados positivos y perseverancia a pesar de los contratiempos interés en sus preocupaciones
Inteligencia Social	Empatía	Sentir los sentimientos y perspectivas de los demás y tomar una dinámica activa.
	Consciencia organizacional	Motivar y guiar a individuos y grupos para lograr objetivos desacuerdos.
	Liderazgo inspirador	Persuadir efectivamente a las personas e impactar positivamente a otros.
	Gestión conflictos	Manejar las emociones negativas de los demás y resolver efectivamente los desacuerdos.
	Influencia	Persuadir efectivamente a las personas e impactar positivamente en otros.
	Coach y mentor	Identificar y apoyar las habilidades y necesidades de desarrollo de otros.
	Trabajo en equipo	Cooperar con otros, compartir responsabilidades y contribuir activamente al equipo.
Inteligencia Cognitiva	Pensamiento sistémico	Identificación de causas y efectos de situaciones complejas.
	Reconocimiento de patrones	Hacer analogías y conexiones entre ideas y eventos.

Más cercanos a la actualidad en investigaciones más recientes, y entrando en la neurociencia, Richard Boyatzis participó en uno de los primeros experimentos donde se emplearon escáneres cerebrales para demostrar que se funciona mejor en procesos de *coaching* positivos, que en el marco de la Teoría del Cambio Intencional (Boyatzis & Akrivou, 2006; Boyatzis, 2008) reciben el nombre de “*Positive Emotional Atractor*” (PEA) (Jack, Boyatzis, Khawaja, Passarelli, & Leckie, 2013); la Teoría PEA-NEA (donde NEA significa “*Negative Emotional Atractor*”), es la que configura la visión personal compartida de los individuos. Otro estudio desarrolla las implicaciones que pueden

suponer para el management y el liderazgo la irrupción de la neurociencia (Boyatzis, 2014). Siguiendo en la misma línea, en el 2017 también publicó un artículo acerca de la asociación que se establece entre las relaciones de la calidad de las relaciones a través del PEA o Tractor Emocional Positivo en el DCE (Boyatzis, 2017).

Para diseñar el Programa de AL, con sus ocho talleres se tomó este modelo de competencias Socio-Emocional, donde existen cuatro dimensiones en el DCE, en cada una de ellas se sitúan los talleres en esta intervención (ver figura 2), así como las diferentes CE de este modelo. La primera línea de la tabla de doble entrada tiene que ver con la consciencia, de esta manera en el primer cuadrante, se sitúan las competencias que tienen que ver con la CoE de uno mismo. Un segundo cuadrante es ocupado por la consciencia social, y las competencias incluidas son la empatía y la consciencia organizacional. La segunda línea de la tabla de doble entrada tiene que ver con la gestión emocional, así el tercer cuadrante, incorpora las competencias de orientación al logro, adaptabilidad, autocontrol y pensamiento positivo. Y, por último, el cuarto cuadrante está dedicado a la gestión de las situaciones sociales, donde aparecen los conflictos, el desarrollo de los otros, la influencia y el trabajo en equipo.

2.8. El Modelo de Bar-On

Bar-On (1997) define la IE como: “un conjunto de capacidades no cognitivas que influyen en la habilidad de cada uno para tener éxito y afrontar las demandas ambientales y las presiones” (p.14), y sentencia que su esencia consiste en tener a las emociones trabajando para ti, y no en tu contra. Aunque el modelo de Bar-On (2006) pivota alrededor del constructo IE-social (ESI: *emotional-social intelligence*), que según el autor el más preciso que la IE. Inicialmente se plasmó en el EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*), un

instrumento de auto información de la inteligencia social y emocional (Bar-On, 1997), con 60 *ítems* y una consistencia interna de 0,89, a partir del cual se acabó de construir el modelo (Bar-On, 2006), y también ha evolucionado hacia las habilidades y las competencias. Incluye una estructura teórica/factorial que baja a las siguientes escalas y subescalas tal y como se desarrolla a continuación:

- Componente intrapersonal, donde se encuentra:
 - la comprensión emocional: percibirse de manera ajustada, entenderse y aceptarse.
 - autoestima: ser consciente y comprender las propias emociones y sentimientos.
 - la asertividad: expresar de manera efectiva y constructiva los propios sentimientos.
 - el autoconcepto: ser auto suficiente y libre respecto a la dependencia emocional con otros.
 - la autorrealización e independencia: esforzarse en conseguir logros personales y en actualizar el propio potencial.
- Componente interpersonal, constituido por:
 - la empatía: ser consciente y comprender como sienten los demás.
 - las relaciones interpersonales: establecer relaciones mutuas satisfactorias y relacionarse bien con los demás.
 - la responsabilidad social: identificarse con el grupo social y cooperar con él.

- Componente de adaptabilidad, donde forman parte:
 - la solución de problemas: solucionar problemas de naturaleza personal e interpersonal de manera efectiva.
 - la prueba de la realidad: validar objetivamente los propios sentimientos pensando en la realidad externa.
 - la flexibilidad: adaptar y ajustar los propios sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones.
- Componente del manejo del estrés, que considera:
 - la tolerancia al estrés: gestionar las emociones de manera efectiva y constructiva.
 - el control de los impulsos: controlar las emociones de manera efectiva y constructiva.
- Componente del estado de ánimo general, donde está:
 - la felicidad: ser positivo y mirar el lado positivo de la vida.
 - el optimismo: sentirse contento con uno mismo, con los demás y con la vida en general.

Dos de las principales fuentes para este autor son Thorndike y su inteligencia social, quien incorporó la base afectiva para entender la conducta (1920), así como Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, quien ya en el año 1983 distinguió entre inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983), en contra posición a una única inteligencia, “g” (Spearman, 1927).

En el modelo de Bar-On, el DCE tiene lugar a partir de la “autoactualización” (*selfactualization*): proceso para actualizar las capacidades potenciales, las habilidades y el talento, a partir de perseguir objetivos que se marca cada persona. Se trata de un esfuerzo durante toda la vida orienta a tener una vida más significativa, un intento de llegar al mejor yo (Bar-On, 2006).

En relación con este modelo y este proyecto: el cuestionario EQ-i de Bar-On (1997) se descartó ya que se consideró muy extenso para el contexto en el que se tenía que aplicar: cuenta con 133 *ítems*, lo cual complicaba pasar también el *Big 5*, tal y como está contemplado en este trabajo. Además, no ha sido elaborado desde la cultura en la que se iba a aplicar, y sus subescalas tampoco respondían con precisión a los objetivos más abiertos de este trabajo, tratando de manera específica dimensiones tales como el estrés o el humor.

En uno de sus últimos artículo, Reuven Bar-On (2018) dirige la mirada hacia la actuación (*performance*) como concepto clave a la hora de constatar desarrollo competencial general, más allá de DCE. Nótese la diferencia con Richard Boyatzis (Boyatzis, Batista-Foguet, Fernández-i-Marín, & Truninger, 2015) quién con este mismo objetivo se apoya en la “*Behavioural EI*” (que se desarrolla más adelante en el apartado “2.11.1 Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Conductismo”), aunque en ambos casos se trata de que las personas ganen en efectividad. Para evaluar la actuación, se desarrolla al MMP3 (*Multifactor Measure of Performance*), que cómo su propio nombre indica ya va por la tercera versión. A continuación se reportan las escalas y subescalas que componen, donde se puede observar que la IE o las CE dejan de ser el elemento central, y pasan a considerar los siguientes factores principales; físicos,

cognitivos, intrapersonales, interpersonales y motivaciones, con idea de poder evaluar a la persona íntegramente. A continuación se comparte la estructuración en escalas y subescalas:

1. Condición física y bienestar.
2. Tolerancia a la disconformidad y estamina.
3. Competencia cognitiva general.
4. Competencias cognitivas claves.
 - 4.1 Copia y resistencia.
 - 4.2 Consciencia situacional.
 - 4.3 Flexibilidad.
 - 4.4 Inventiva y resiliencia.
 - 4.5 Toma de decisiones.
 - 4.6 Preparación y disposición.
5. Experiencia de aplicación.
6. Auto Control.
7. Auto confianza.
8. Decisividad.
9. Valentía.
10. Consciencia social.
11. Conexión.
12. Encontrando significados y actuando responsablemente.
 - 12.1 Significación.

12.2 Responsabilidad social.

13. Compromiso.

14. *Drivers* motivacionales.

14.1 Auto motivación.

14.2 Determinación.

14.3 Perseverancia.

Aun habiéndose observado este cambio de enfoque por parte de Bar-On, el MMP3 sirve para evaluar la efectividad del liderazgo transformacional; tal y como demuestran el siguiente resultado de una tesis doctoral [$R = 0,76$ ($F = 35,00$, $p < 0,001$)] (Convoy, 2017 citado en Bar-On 2018), aunque en el artículo se prevén usos en procesos de selección o profesionales, sin que se prevea ningún uso específico aplicado a la universidad.

2.9. El Modelo de la Inteligencia Emocional Rasgo.

El Modelo de Petrides & Furnham (2001), entiende la IE a partir de los RP, y desarrolla la línea de la IE Rasgo (*EI Traits*), y se refiere a las disposiciones emocionales, a la percepción subjetiva de la experiencia emocional y a las habilidades que tienen los sujetos (Petrides, 2011). Esta tradición define la IE como: “un conjunto de componentes emocionales y capacidades auto-perceptivas que representan el constructo de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2001, p. 479). Entender la IE como un RP supone situarse en la propia percepción de la efectividad emocional, que en la IE capacidad (Mayer & Salovey, 1997).

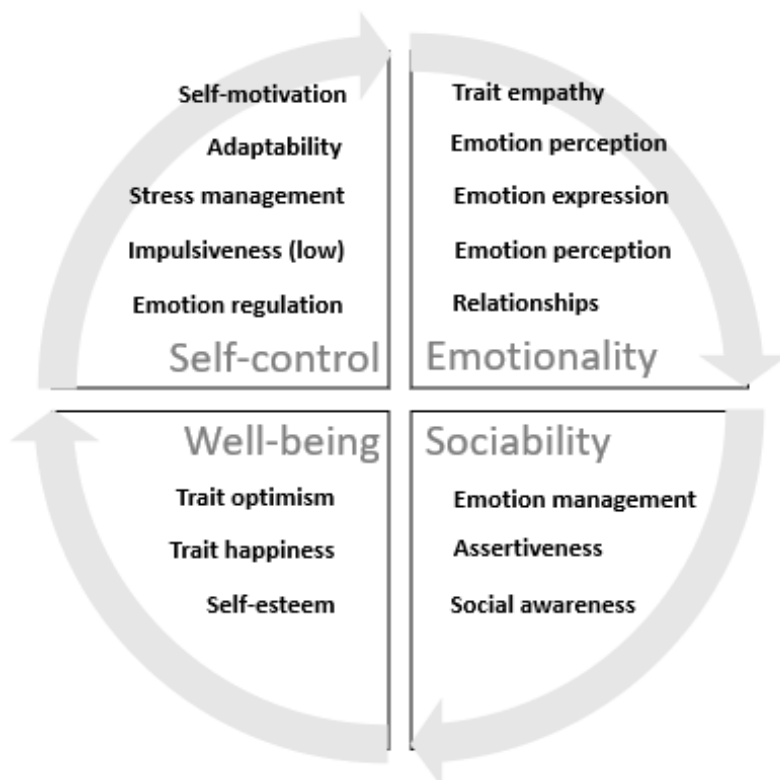
Por lo tanto, los RP son las disposiciones individuales que marcan la percepción emocional (Petrides, Pita & Kokkinaki, 2007) y de esta manera condicionan el resto del proceso de gestión emocional de las personas, al integrar los aspectos afectivos (Petrides, Siegling, & Saklofske, 2016), que finalmente tiene un impacto en la efectividad. Marcan patrones constantes de pensamientos, sentimientos y acciones; están contenidos en las tendencias psicológicas, que marcan las individuales de cada persona.

De esta manera, las personas manifiestan su autopercepción sobre su estado y vida emocional, mediante el “*Trait Emotional Intelligence Questionnaire*” (TEIQue; Petrides, 2009), con 75 *ítems* y una consistencia interna de 0,73-0,76 (también se ha desarrollado la versión TEIQue AFF, con 153 *ítems* y una consistencia interna de 0,89). Estos autores aportan cuatro factores: bienestar, emocionalidad, sociabilidad y autocontrol, tal y como muestra la figura 2-6. Los elementos constitutivos de la IE Rasgo son los siguientes: percepción emocional, expresión emocional, relaciones, rasgo de empatía, rasgo de optimismo, rasgo de felicidad, gestión emocional, asertividad, conciencia social, RE, baja impulsividad, gestión del estrés, adaptabilidad y automotivación (Petrides, 2011).

Estas investigaciones demuestran una amplia correlación entre IE y RP, usando el instrumento *Big 5* (Petrides & Furnham, 2009), aunque no desde un enfoque de DCE, que es el objeto de este trabajo.

Figura 2-6

Modelo Inteligencia Emocional Rasgo de Petrides & Furnham (2009)



De esta manera, los RP son estables en el tiempo, y es necesario adoptar una perspectiva temporal amplia, por ejemplo entre las distintas etapas vitales de una persona para poder apreciar cambios debidos al proceso de desarrollo entre la adolescencia y la jubilación (McCrae, 2018). Así, no está clara la varianza de los RP, por un lado se estima que entre hermanos gemelos se sitúa en un 50% (Jang et al., 1998 citado en McCrae, 2018), aunque por otro lado, en una investigación más reciente, Petrides y otros colegas (Pérez-Díaz; Perazzo, Chiesi, Marunic, Granville-Garcia, Paiva, & Petrides, 2021) establecen en gran medida iguales diferencias con una muestra de 2228 participantes, en

Brasil, Chile, Italia y Reino Unido, en función del estatus civil, la ocupación, el nivel educativo o la edad.

Por último, dos ideas para concluir la IE Rasgo con este Proyecto de tesis doctoral. En primer lugar, por todo lo aportado hasta aquí, es decir, dado este importante peso de los RP en la IE, añadido a su carácter estable, esperar DCE a partir de un Programa de AL se antoja una tarea complicada. Y, en segundo lugar, uno de los motivos de recurrir al *Big 5* como elemento constitutivo de esta tesis doctoral, es precisamente que se corresponde con el modelo utilizado en la IE Rasgo. Este apartado no se desarrolla más, ya que aplica todo lo desarrollado en el punto “2.11.2. Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Teoría del Rasgo” que asimismo sirve para ilustrar y completar esta perspectiva.

2.10. Otros modelos.

Otro modelo diferente, es el de inversión multinivel que establece que a lo largo de la vida vamos construyendo a partir de la calidad de los niveles previos, estando el primer nivel condicionado por el temperamento y los factores biológicos, el segundo nivel por el desarrollo de habilidades de RE, y el último nivel por la RE (Roberts, Schulze, Zeidner, & Matthews, 2005).

Por último, citar el Modelo Tripartito de Competencias de Mikolajczak, esta autora considera que el DCE se subdivide en tres niveles: el conocimiento emocional, la IE Capacidad, y la IE Rasgo (Mikolajczak, 2009). El nivel del conocimiento se refiere a lo que sabemos de las emociones y de las CE, por su parte el nivel de la habilidad hace referencia a la capacidad de aplicar este conocimiento en situaciones emocionales, en el hacer emocionalmente inteligente, y por último el nivel rasgo se refiere a la disposición

emocional, a la propensión a actuar de una determinada manera en situaciones emocionales. Los tres niveles están poco conectados, el conocimiento emocional no supone ser hábil en situaciones emocionales, y la habilidad tampoco tiene porque equivaler a un comportamiento típico.

2.11. La personalidad y el Desarrollo Competencial Emocional

Este punto del trabajo está dedicado mediante tres subapartados a relacionar la personalidad y los RP con el DCE. En primer lugar, se traza un breve recorrido por el constructo “personalidad”, para posteriormente ponerlo en relación con la IE y el DCE entorno a las “personas eficaces”. El segundo subapartado sintetiza la aproximación conductista, que se centra en la observación desde el exterior de las conductas evidenciadas, llegando hasta el “*Behavioural IE*”. Y, por último, se concreta más allá de la personalidad a los RP, exactamente mediante el Modelo Internalista, en contraposición al conductismo, en el que se fundamenta teóricamente el *Big 5*, el último subapartado concluye con un resumen de sus principales características definitorias, así como, con una puesta en relación de cada uno de los cinco rasgos constitutivos del Modelo *Big 5* con esta investigación.

El término personalidad tiene su origen en las máscaras de teatro griegas, denominadas “personas”, ya entonces se hacía la distinción entre la persona y cómo esta se mostraba en público. Inicialmente, en el Imperio Romano las “personas” eran los ciudadanos poderosos con derechos, y posteriormente con el cristianismo el concepto se fue haciendo progresivamente extensivo a cualquier ser humano (Varios autores, 1995). En nuestros días el concepto persona define al individuo en su totalidad, y la personalidad su forma de ser ligada a la conducta observable.

Como se ha desarrollado ya anteriormente en este documento, por un lado, los RP ya se han relacionado con la IE, dando lugar a la IE Rasgo (Petrides & Furnham, 2001; Petrides, et al., 2016; Petrides, 2016). De esta manera, la literatura científica recoge la superposición existente entre la IE y los factores de la personalidad (Rooy & Viswesvaran, 2004; Linden, Pekaar, Bakker, Schermer, Vernon, Dunkel, & Petrides, 2017; Alegre et al., 2019). Aunque, por otro lado, y como también se ha compartido; se trata de dos constructos: la IE y las CE tan cercanos que los anteriores trabajos a menudo los confunden entre si (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La “personalidad” tiene que ver con las respuestas habituales que ofrecemos a los estímulos que vienen del exterior, si la inteligencia nos dice lo que somos capaces de hacer, la personalidad nos dice lo que solemos hacer (Navarro, 2017; Bisquerra, González & Navarro, 2015), por lo tanto está ligada a cómo las personas definen su identidad y responden al contexto durante el transcurso de sus vivencias.

Se puede definir como la forma de ser que tiene cada individuo, y esta definición no está exenta de polémica, en tanto en cuanto no hay *quorum* entre su estabilidad en el tiempo; en este sentido se han desarrollado dos grandes modelos. El Modelo Incremental de la Personalidad que prevé evoluciones en el tiempo, y el Modelo Cerrado, que como su propio nombre indica considera a la personalidad como un constructo estable, que solo puede cambiar en situaciones excepcionales (Yeager & Dweck, 2012).

El crecimiento personal en términos de DCE, está relacionado con el constructo de la personalidad eficaz, que en 2012 fue revisitado por Buey & Palacio, y que lo definen de la siguiente manera:

“Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).” (Martín Buey & Martín Palacio, 2012, pp.32).

Las competencias, ya sean técnicas o CE, son finalistas ya que suponen una demostración de lo que cada persona es eficaz haciendo. El nivel competencial está condicionado por la acumulación y aprovechamiento de las experiencias previas (Kolb, 1984). Asimismo, además de en cada individuo, también se ha explicitado la relación entre la efectividad de los equipos y la inteligencia social y emocional (Urch Druskat, Wolff, Messer, Stubbs Koman, & Batista-Foguet, 2017).

Los RP se relacionan de forma significativa con otros constructos, como la innovación y satisfacción con la vida (Ali, 2019), las personalidades saludables (Bleidorn, Hopwood, Ackerman, Witt, Kandler, Riemann, & Donnellan, 2019), la autoestima (Kaur & Singh, 2019), o la pasión (Dalpé, Demers, Verner-Filion, & Vallerand, 2019).

La realización del Programa de AL supone para los alumnos que lo siguen una introspección personal y revisión de algunos aspectos de su personalidad; tales como su sistema de creencias, sus valores, o su *rapport* corporal, entre otros muchos. No es el

objetivo de este trabajo posicionarse en el Modelo Incremental o Cerrado (Yeager & Dweck, 2012), sino ver si los RP pueden dar luz para ver qué tipología de alumnos aprovechan más un Programa de AL de estas características en términos de DCE; ya se entiende que los RP son uno, aunque no el único, de los elementos constitutivos de las CE (Boyatzis, 1982).

2.11.1. Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Conductismo

En los inicios del conductismo, la personalidad quedaba restringida exclusivamente a los comportamientos observables, en 1924 Watson ofreció la siguiente definición: “La personalidad es la suma de las actividades que pueden ser descubiertas mediante la observación real de la conducta a lo largo de un intervalo temporal lo bastante largo como para ofrecer información fiable. En otras palabras, la personalidad no es sino el producto final de nuestro sistema de hábitos. Nuestro propósito al estudiar la personalidad es la realización y predicción de una sección transversal del sistema de actividad” (Watson, 1924, p.278).

El conductismo se resume en torno a la metáfora de la caja negra, ocupando Skinner (1938/1975) un papel destacado en su desarrollo, que dice de manera resumida, que la personalidad se modela a partir de la consistencia y estabilidad de aquellas conductas que le han funcionado bien a un individuo en el pasado.

Esta aproximación tiene su equivalencia en otra metáfora, en este caso la del iceberg de las competencias de Spencer & Spencer (1993), para estos autores las aptitudes, habilidades, RP, actitudes, valores y motivos están “bajo el agua” y por lo tanto ocultos y se manifiestan y hacen visibles en comportamiento observables que se pueden traducir en competencias. Esta es la tradición sobre la que se sedimenta la “*Behavioural IE*”, es

decir la IE explicitada en evidencias del comportamiento, este es el procedimiento utilizado en el modelo de Goleman y Boyatzis (Cherniss, 2010; Cherniss & Boyatzis, 2013; Boyatzis, et al., 2015).

Una evolución del conductismo es el interconductismo, que supone considerar además de las conductas del individuo, las situaciones en las que este tiene que operar, desarrollándose estilos interactivos, donde el escenario contribuye a concretar qué respuesta se ofrece, donde en contextos diferentes se realizarán respuestas diferentes (Ribes, 1990). También dentro del Paradigma conductivista, por su parte, Bandura (1986) desarrolló su Teoría de enfoques cognitivo-sociales de la personalidad, donde se consideran los pensamientos, sentimientos, expectativas y los valores de cada persona en la concreción de su personalidad.

2.11.2. Personalidad, Desarrollo Competencial Emocional y Teoría del Rasgo

De manera antagónica a la “caja negra”, la Teoría del Rasgo, en la que se sitúa el instrumento *Big 5*, pertenece al Modelo Internalista, que considera que la conducta de un individuo está determinada por las variables internas del propio individuo, y que existen unas características o rasgos estables en las personas, que hacen posibles describirlas y anticipar su comportamiento. Uno de los padres de la Teoría del Rasgo es Raymond Cattell, quien propone la siguiente definición: “La personalidad es lo que permite una predicción de lo que una persona hará en una situación determinada” (Cattell, 1943).

El *Big Five*, es un desarrollo del Modelo Internalista, mediante el enfoque léxico: primero considera como descriptores de la personalidad los que se pueden identificar en el lenguaje natural, en segundo lugar, pasa a hacer una reducción y depuración de dichos descriptores, y finalmente, mediante análisis factorial, selecciona a los que son esenciales;

este proceso concluye con el resultado de situar a la personalidad en base a cinco factores. Este modelo ha sido traducido a muchos idiomas y utilizado/replicado con profusión, habiéndose mostrado hasta ahora en los resultados obtenidos su consistencia y validez, en este sentido cabe recordar como ya se ha apuntado previamente en este documento que las siglas de las subdimensiones del modelo integran el acrónimo *OCEAN*, que hace referencia a su amplitud y aplicabilidad. El *Big 5* se corresponde con el modelo más reconocido y usado para abordar la cuestión de la personalidad en nuestros días (Rossberger, 2014). Se ha mostrado sólido en investigaciones que han incorporado a una población de más de 50 culturas (McCrae & Terracciano, 2005). Por citar algunos de sus usos, en ciencia política se ha llegado a utilizar con éxito para establecer la participación, ideología y orientación del voto de las personas (Gerber, Alan, Huber, Doherty, Dowling., & Shang, 2010; Caprara, Schwartz, Vecchione, & Barbaranelli, 2006).

A continuación, se desarrollan algunos de los principales efectos que tienen cada uno de los cinco RP del *Big Five* en relación con este trabajo.

Extraversión

Reportando acerca de la extraversión: este rasgo está relacionado con la asertividad y la sociabilidad, en contraposición al inmovilismo y caracteres reservados (Perkins, Cooper, Addelall, Smillie, & Corr, 2010). El espacio donde tiene lugar el liderazgo es en las situaciones sociales, parece evidente pues que la extraversión aparece como un rasgo o característica deseable, tanto para disfrutar de las relaciones sociales, como también siendo una condición *sine qua non* para poder llegar a resonar emocionalmente de manera favorable en las personas que están alrededor (Goleman et al., 2004).

El RP extroversión está configurado por el rango de personas que se orientan en los estímulos del exterior, donde lógicamente se encuentran también las otras personas, y las más introvertidas, que miran mediante la introspección hacia el mundo interior (Jung, 2013). Las personas extrovertidas están caracterizadas por la sociabilidad, la actividad, la dominancia, la despreocupación, la asertividad, la búsqueda de sensaciones, la osadía, la espontaneidad y la rapidez (Eysenck, 1990), mientras que las personas introvertidas de manera antagónica presentan un comportamiento más retraído e intentan pasar desapercibidas (Lima y Simoes, 1997), prefieren disponer solos de su tiempo, se muestran más reservados, y calmados en los contextos sociales (Costa y McCrae, 1992).

Amabilidad

La amabilidad, establece el grado de amistad y de cooperación que puede ofrecer una persona mostrando conductas prosociales (Perkins et al., 2010). Además, es un rasgo de las personas bondadosas, altruistas y sensibles, (Costa & McCrae, 1992) y abiertas a las necesidades de los demás (Tov, Nai, & Lee, 2016). Se caracterizan por ser personas que muestran más comportamientos prosociales, que adoptan una posición más constructiva en la resolución de conflictos, además de más cooperación en el trabajo en grupo, y dedican más tiempo a suprimir estados emocionales negativos grupales (Tobin, Graziano, Vanman, & Tassinari, 2000; Jensen-Campbell & Graziano, 2001). Por otro lado, las personas que puntúan bajo en amabilidad aparecen como manipulativas, egoístas, pudiendo llegar a ser rudas (Digman, 1990).

Conciencia

El rasgo conciencia otorga entender en profundidad tanto los elementos constitutivos de los fenómenos sociales, así como sus interrelaciones. Pero, es más, la consciencia tiene

que ver con darse cuenta de las consecuencias de los propios comportamientos, y por lo tanto están relacionadas con la responsabilidad hacia las tareas vinculadas que tiene el individuo (Perkins et al., 2019), esto hace que este rasgo esté cerca de la autodisciplina, el auto control y la persistencia (Muthu, Balbag, & Cemrek, 2010).

Una comprensión profunda de la realidad en la que se opera, supone disponer de un conocimiento sistémico, que proporciona una ventaja en el entorno VUCA donde se desarrolla la actividad profesional (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015). Aunque el contrapunto de una excesiva consciencia supone preocupación constante y por lo tanto falta de equilibrio.

Neuroticismo

Alegre, Pérez-Escoda, & López-Cassá (2019), establecen una relación muy alta de $-0,86$, entre el neuroticismo del *Big 5* y el GFP (*General Factor of Personality*), lo que los lleva a concluir que la personalidad es básicamente la ausencia del rasgo neurótico, además este resultado está en la línea de las investigaciones previas (Petrides & Furnham, 2003; Freudenthaler et al., 2008; van der Linden et al., 2017; van der Linden et al, 2018 citados en Alegre et al., 2019).

Lo opuesto al neuroticismo supone para los alumnos universitarios una mejora en la estabilidad emocional (Hsieh, Hsieh, & Wang, 2011), ya que el neuroticismo está asociado a características tales como la ansiedad, la hostilidad, la impulsión o la depresión (McCrae & Terracciano, 2005), además de una propensión a tener malos sentimientos (Rossberger, 2014; Mc Crae & Terracciano, 2005), y falta de autoestima (Kaur & Singh, 2019). Para Amirazodi & Amirazodi (2011) el neuroticismo de alumnos universitarios se manifiesta además en más predisposición al estrés, facilidad para frustración e

inseguridad en las relaciones. Kumari & Sharma (2016) por su parte establecen que afecta al bienestar subjetivo, mientras que Teng & Liu (2013) asocian nuevamente el neuroticismo además a la propensión a la depresión. Por último, para Sushma, Kumar, & Batra (2015) neuroticismo tiene que ver con personas conformistas, desorganizadas, que no prestan atención, y que viven su vida de forma reservada.

Sin entrar en la literatura acerca de las patologías, la única evolución diferente de los cinco rasgos se ha encontrado en la relación entre este RP y el perfeccionismo; donde el neuroticismo no muestra unos valores inferiores al resto de rasgos (Stricker, Buecker, Schneider, & Preckel, 2019), ya que este requiere de la tensión y a la acción continua propia de este rasgo, que son requisitos indispensables para conseguir resultados de alta calidad.

Apertura

La apertura a nuevas experiencias se manifiesta cuando las personas quieren probar nuevas opciones, estar abierto a ideas no convencionales o nuevas creencias, que lleguen a retar las asunciones básicas de cada persona (Perkins et al., 2019). Tiene que ver con una predisposición a decir “sí”, y de esta manera aprovechar las ventanas de oportunidad (Kotter, 2012), tanto profesionales como vitales, que se puedan abrir a lo largo de la vida.

El contrapunto a una inclinación excesiva hacia la apertura a la experiencia es descuidar la propia vida interior, así como la propia visión, tanto personal como para la organización en la que se está: la visión es un elemento imprescindible en el ejercicio del liderazgo (Boyatzis et al., 2015; Mosteo, Batista-Foguet, Mckeever, & Serlavós, 2016).

2.12. El desarrollo pedagógico en la Universidad

2.12.1. Competencias y Espacio Europeo de Educación Superior

La primera taxonomía de competencias en el tiempo se corresponde con la propuesta de las Competencias Socio-Emocionales (Boyatzis, 1982), y presenta un número reducido de competencias que configuran un todo holístico, es decir que pueden servir para el DCE de no solo los universitarios, sino sencillamente de cualquier persona. Desde su creación, este modelo ha trascendido del mundo de la empresa, donde se ha popularizado como un medio para predecir el comportamiento más allá de la mera medición de la inteligencia general (Goleman, 1996), habiendo llegado también a la universidad. De hecho, el contexto empresarial está muy presente en las siguientes dos definiciones que se detallan a continuación; “una característica subyacente del empleado (como los motivos, los rasgos, las habilidades y los aspectos del yo)” que resultan en una actuación superior” (Boyatzis, 1982, p. 21), como ya se ha anticipado anteriormente nótese que los RP son tan solo uno de los elementos constitutivos de las CE. Una segunda definición muy parecida a la primera, de Spencer & Spencer (1993), concreta que son “una característica subyacente de un individuo que está casualmente relacionada con criterios referidos de efectividad y/o de actuación superior en un trabajo o situación” (Spencer & Spencer, 1993, p. 10).

Pese a que todavía en nuestros días predomina la transmisión del conocimiento de los docentes hacia los alumnos, como el método más utilizado en todo el mundo (Saavedra & Opfer, 2012), la apuesta por la organización de la formación en el EEES mediante competencias lleva ya unos años de implementación. Son muchos los esfuerzos de todos los agentes de la universidad en avanzar en su desarrollo, pero escasos los ejemplos de

una introducción estratégica del tratamiento de las competencias genéricas (Pérez, García, & Sierra, 2013). Inicialmente, el encargo que la Comisión Europea hizo, y que fue liderado por la Universidad de Deusto bajo el nombre de "Proyecto *Tuning*" (2003), hasta la fecha, con un enfoque técnico, es el modelo para trabajar competencias predominantes en el EEES.

Las siguientes dos definiciones recogen la aproximación a las competencias desde la universidad: "competencia es la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento" (Perrenoud, 2004, pp. 509), mientras que otros autores plantean la integración de sus partes: conocimientos, habilidades y actitudes, para una actuación más efectiva y eficiente (Collis & Montgomery, 2007).

Las competencias en el EEES se distribuyen en las siguientes grandes categorías:

- Competencias genéricas o transversales: comunes a cualquier titulación universitaria. Asimismo, dentro de las competencias transversales se distingue entre:
 - Competencias instrumentales: que tienen que ver con el manejo de las herramientas necesarias para una praxis adecuada.
 - Competencias sistémicas: que permiten una praxis ajustada desde la conciencia holística del entorno en el que se opera.

- Competencias interpersonales: cuando la acción tiene lugar interconectada con la acción que despliegan otras personas, o lo que es lo mismo donde el individuo tiene que manejarse en situaciones sociales.
- Competencias específicas: que no serían comunes a varias titulaciones sino específicas del perfil de profesional final, que se está buscando desarrollar.

Desde la articulación del EEES en competencias, la puerta de entrada de las CE, es a través de las competencias genéricas o transversales, ya que bajo esta categoría se recogen todas las actuaciones que se esperan de cualquier alumno indiferentemente de que estudios esté cursando, por ejemplo: “comunicar oralmente con precisión”, es válido para un futuro médico o para un futuro periodista, así se recoge en la “Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales” (Gairín, Armengol, Gisbert, García, Rodríguez, & Cela, 2009). La correspondencia entre AL y competencias genéricas es evidente: para Gallifa (2011) algunas de las más importantes son la capacidad de aprender, de aplicar el conocimiento, la adaptación a las nuevas situaciones, la responsabilidad por la calidad, la capacidad de trabajo autónomo, el trabajo en equipo, o el liderazgo.

En la universidad, el requerimiento de profesionalizar, que supone que los alumnos desarrollen por encima de todo su “saber hacer” como elemento más importante del constructo competencia, ha supuesto sin entrar en el “saber”, no atender demasiado al “saber ser” (Gómez, Sánchez, García, & Hernández, 2017), a este respecto la literatura a situado a las competencias profesionales en el centro de su actividad (Aguado, González, Antúnez, & de Dios, 2017).; López, Benedito, y León, 2016).

Aunque hasta el momento, las CE y las propuestas por el Proyecto *Tuning* han sido muy poco permeables entre sí. Metafóricamente se podría hablar de dos lenguajes de programación informáticos que se desarrollan al margen uno del otro, y que por lo tanto son completamente no interoperables. Aunque independientemente del contexto, empresa o academia, o del modelo teórico asociado, todas las acepciones al constructo competencia guardan en común que, se trata de una dimensión personal, que se demuestra a partir de la conducta, y que por lo tanto se trata de una cuestión difícil de medir y no exenta de polémica (García, 2011).

El Modelo *Tuning* supone por lo tanto que las comisiones académicas, en el marco del EEES, dirigen el cambio y el desarrollo de los estudiantes. Operativamente los académicos de cada titulación elaboran un mapa de competencias, distinguiendo entre las ya comentadas competencias genéricas o transversales y específicas, a partir de una reflexión sobre qué características o conductas deberá satisfacer el perfil de salida del egresado. Posteriormente, para el desarrollo de las competencias genéricas, solo algunas instituciones conciben una metodología general, global y que complementarían a la parcelación especializada en asignaturas, desde las que se desarrollan las competencias específicas. Por ejemplo, en Blanquerna se trabaja mediante la metodología de los seminarios transversales (Oberst, Gallifa, Farriols, & Vilaregut, 2009; Gallifa, 2011). En esta línea, los resultados de la investigación de Gallifa (2011) evidencian la necesidad de una mejor manera de abordar el desarrollo de las competencias genéricas, que aunque siendo muy valoradas por los estudiantes; la correlación entre la variable “importancia de la competencia genérica para la profesión” y la variable “adquisición en las asignaturas” arroja un R de Pearson de 0.42; y la correlación entre “importancia de la competencia

genérica para la profesión” y “adquisición en los espacios de seminario” ofrece una R de Pearson de un 0.70. Asimismo, estas también son las conclusiones de otro estudio con alumnado de magisterio, quienes consideran el DCE como muy importante (Cejudo, et al., 2015).

Volviendo al Modelo de Competencias Socio-emocional, este es "autodirigido", esto quiere decir que es la propia persona la que decide qué y cómo va a desarrollar sus competencias. La estrategia pedagógica desplegada supone meta cognitivamente partir de una reflexión en torno al "yo ideal", para posteriormente y habiendo fijado un el “yo real” ir avanzando en el desarrollo personal.

La tabla número 2-8 sintetiza cómo es la aproximación a las competencias desde las dos perspectivas:

Tabla 2-8

Categorías de competencias en los Modelos Tuning y de Competencias Emocionales

A PARTIR DE LAS CE	A PARTIR DEL MODELO TUNING
<p>Boyatzis (1982) propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias esenciales. Qué se corresponden con niveles de suficiencia mínimo y medio. • Competencias diferenciadoras. Que se corresponderían con prácticas de alto nivel. 	<p>Esta dualidad entre "competencias" transversales o de carácter más general para otros autores recibe el nombre de "genéricas" entre otros, clasifican las competencias en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias genéricas o transversales. Al referirse a competencias que son presentes y compartidas en diferentes profesiones. • Competencias específicas. Atribuibles a un perfil profesional determinado.

De manera recurrente, al hablar de autoliderazgo se utiliza el concepto de “softskills”, o habilidades blandas, en contraposición a las habilidades duras o técnicas.

Recientemente existe una propuesta para no utilizar más el concepto de *softskills* y se plantea la alternativa de referirse a *CORE skills*, que son las siglas de “*Competence in Organizational and Relational Effectiveness*” (Parlamis & Monnot, 2019). Las *softskills* también son conocidas como las “Competencias del Siglo XXI” (Erik & Piet, 2007; Gewert, 2007).

2.12.2. Universidades eficaces

¿Cómo tiene que ser la universidad del futuro? ¿Es suficiente para la universidad dedicarse a desarrollar las competencias técnicas? ¿Tendrá la universidad que encargarse de un desarrollo integral de sus alumnos? ¿Y de su eficacia? ¿Puede esperarse de los alumnos eficacia sino están motivados y comprometidos? ¿Tendrá que ocuparse de su bienestar? ¿Puede decirse que una universidad es eficaz si no consigue egresados eficaces?

Como se ha desarrollado en el apartado “1.3. El Programa de Auto Liderazgo desde la perspectiva del alumnado: buscando la motivación intrínseca”, esta iniciativa pretende fomentar la motivación intrínseca, ayudando al alumnado a tener muy presente su “porqué” está estudiando, y de esta manera aumentando su compromiso académico, también en las asignaturas regulares de sus respectivos masters. Etimológicamente compromiso proviene de la palabra latina “*compromissum*” y se refiere de la misma manera, a una responsabilidad que tiene el individuo o una obligación contraída. El constructo saltó del mundo de la empresa a otras organizaciones, una de las derivadas consistió en el compromiso académico, también recogido en la literatura bajo el concepto “*engagement*”. Se entiende por compromiso académico el que los alumnos establecen con el centro educativo y la motivación que tienen para aprender (González, et al., 2015).

Se trata del vínculo psicológico entre la persona y algo que está ahí fuera, donde se propicia una identificación y activación por parte del individuo para remar en pos de esos objetivos que en este caso se circunscriben a un reto formativo.

El compromiso académico es un elemento central para el aprendizaje experiencial (Boyatzis & Kolb, 1995), ya que el desarrollo se produce a través de la interacción del individuo con su medio. El compromiso académico se establece con algo que está ahí afuera, y sucede en dos momentos, en primer lugar, cuando los alumnos deciden en qué grado se comprometen con sus estudios para alcanzar sus objetivos, y en segundo lugar durante el proceso cuando se va renovando, o no, ese compromiso (Lüftenegger, Klueg, Harrer, Langer, Spiel, & Schober, 2016).

Desde una perspectiva reguladora, la Ley Orgánica 4/2007, establece que la universidad debe ocuparse, de la transmisión de saber, de generar opinión, además de promover el progreso social y ser ejemplo para todos (LOMLOU, 2007mp. 16242). Por lo tanto, abordar las competencias genéricas es uno de los objetivos básicos de la universidad (Macías, Rodríguez-Sánchez, Aguilera, & Gil-Hernández, 2017).

Bajando a la realidad y de manera paradójica, la asistencia a clase, en las aulas universitarias, no está muy relacionada con el desarrollo de las competencias transversales o genéricas; o lo que es lo mismo, en el aula no es el espacio donde tiene lugar de manera destacada el DCE. Son los alumnos que han obtenido una beca para estudiar idiomas, han realizado movilidad, que han participado en alguna investigación, o que han simultaneado estudios y trabajo los que más han desarrollado sus competencias genéricas (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo, & Cruz-Benito, 2016; Sánchez Elvira, López González, & Fernández Sánchez, 2010), o aquellos alumnos que

han seguido un entrenamiento inicial cuando se han incorporado en las empresas, los que de manera comparada con la universidad obtienen DCE (Boyatzis, et al., 2002). En esta línea también apunta la investigación de Gallifa (2011) con estudiantes del último curso del Grado en Psicología, donde un 72% de la muestra consideró que desarrolló sus competencias genéricas o transversales fuera de la universidad, y también es revelador que del listado de 66 competencias genéricas por las que se les preguntó, se consideraron adquiridas 9, es decir tan solo un 13% del total, aun habiendo sido valoradas como muy importantes.

Existe, por lo tanto, un cuestionamiento de que las competencias genéricas estén bajando de manera efectiva a los planes de estudio, lo que supone que tener un título universitario no garantiza a los egresados estar preparados o directamente ser competentes (OIT, 2015; Mourshed et al., 2014; Gallifa, 2011; Boyatzis et al., 2002), y esto tiene lugar en el escenario VUCA (volátil, incierto, cambiante y ambiguo) de nuestros días, donde empleadores e instituciones más que solicitar conocimientos de disciplinas tradicionales, conceden cada vez más importancia a las competencias transversales (Cejudo et al., 2015). De esta manera, Jackson (2010) directamente culpa a las instituciones universitarias de no trabajar las habilidades genéricas.

Otro estudio realizado en la Universidad de Burgos con muestras de alumnos de seis universidades españolas relaciona IE con el curso en el que están los alumnos, a partir del modelo de Bar-On (2006), y encuentra una relación significativa entre disciplina académica e inteligencia interpersonal, más allá de cualquier otra intencionalidad pedagógica: esta investigación concluye que es necesario fortalecer el DCE en la universidad (Alonso & Guijo, 2016).

Vandervoort (2006) explicita la necesidad de ir más allá de la capacitación técnica, y propone que las universidades se ocupen del desarrollo tanto de las habilidades interpersonales, como de las intrapersonales de su alumnado. Por su parte, en el artículo “El futuro del aprendizaje 3. ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?” se trazan tres principios para guiar el desarrollo de los modelos pedagógicos, que son la personalización, la participación y productividad (Scott, 2015). Mientras que Jackson (2010) sentencia que la educación superior no puede no considerar el AL ya que es una pieza fundamental en la productividad de sus egresados, al tiempo que explicita las críticas que recibe la universidad por no considerar esta dimensión en el desarrollo de sus estudiantes.

Programas de AL, además pueden ser una solución rápida de implementar, se pueden ir cosiendo al currículum, y de esta manera desarrollarlo mezclando competencias técnicas y AL, incorporando una perspectiva más holística, que proporcione un desarrollo más integral, así como bienestar. A corto plazo, el desarrollo de las CE conlleva un mejor rendimiento académico, a medio plazo, las CE contribuyen a disminuir la distancia existente entre el perfil de salida de los universitarios, con el perfil profesional requerido por el mundo laboral (Miró, 2010; Villanueva, 2014). La trascendente misión de la universidad consiste en desarrollar las competencias profesionales, entendidas estas como parte de un conjunto más amplio que son las competencias personales de cada alumno: con el enfoque vigente centrado en el hacer, y es que se está dejando de atender las posibilidades formativas a partir del saber y del ser, y las conductas no siempre serán el elemento a partir del cual realizar el desarrollo competencial (Gómez et al., 2017).

CAPÍTULO 3. Investigación

CAPÍTULO 3. Investigación

3.1. Objetivo general, específicos y preguntas de investigación

Tal y como ya se ha apuntado: no se identifican muchos estudios que evalúen el DCE en los programas de AL realizados en la universidad, el apartado “2.3. Inventario de investigaciones sobre intervenciones para el Desarrollo Competencial Emocional en la Universidad” de este trabajo se recogen 30, incluyendo un número elevado de tesis doctorales, donde un porcentaje elevado no arroja resultados favorables.

Dichos resultados revelan que todavía no se ha encontrado la manera de saber incorporar en los currículums universitarios el DCE de manera efectiva. Las consecuencias de la maduración en los individuos contribuyen al DCE; Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook & Taylor (2005) establecen que cualquier universitario madura en un periodo de tres años, sin la necesidad de realizar ningún programa específico de AL.

No está claro, por lo tanto, de que todas las CE se pueden desarrollar en el contexto de un máster con el formato estándar de un año académico de duración, ni tampoco que tipología de alumnos son los que más lo pueden aprovechar. Aportar conocimiento científico contribuirá al diseño y a la mejora de la acción pedagógica en este tipo de programas.

El objetivo general es precisar en qué medida y de qué forma se desarrollan las CE del alumnado que sigue el Programa de AL en Masters de Management universitarios, considerando también sus RP.

De este objetivo general, se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

- 1. Realizar una revisión sobre los principales modelos de CE existentes en la literatura científica.**

Se sintetizan sus principales características constitutivas, sus puntos fuertes y débiles, así como su evolución, lo cual constituye el marco teórico sobre el que se desarrolla esta tesis doctoral.

2. Recapitular todas las intervenciones similares con diseños cuasi experimentales o experimentales que se hayan realizado hasta el momento en la universidad.

Se engloba en este documento el primer listado hasta el momento de intervenciones empíricas con formatos cuasi experimentales o experimentales en el ámbito universitario con el fin de desarrollar las CE del alumnado, vislumbrando cuando si y cuando no consiguieron resultados significativos.

3. Validar la aportación que se desprende del Programa de AL en el alumnado que lo sigue, evaluando los supuestos progresos en términos de DCE.

Aportando luz de esta manera comparada frente a los diferentes resultados de investigaciones que han pretendido medir este constructo. Si bien es cierto, que los resultados de este trabajo se pueden entender sencillamente como “un resultado más” que amplía la literatura; este trabajo se pone en relación con todos los estudios realizados hasta la fecha, y también se contrasta desde una doble perspectiva cuantitativa y cualitativa.

4. Descubrir qué evolución tienen los diferentes bloques de competencias que componen el Modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) en masters de management y en un año de duración.

Acerca de este objetivo, se indaga en el impacto de los diferentes bloques de CE que constituyen el modelo teórico seleccionado, y se analiza que hay detrás de posibles

diferentes evoluciones, así como, que es necesario plantear para seguir mejorando. Sobre este objetivo se plantean las hipótesis que van de la 1 a la 6 y que se presentan en el siguiente apartado.

5. Determinar la relación empírica que se establece entre el DCE y los RP.

Confirmando que, en alumnado universitario y utilizando el Modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007), lo que supone adoptar un enfoque de CE, también sucede una correlación intensa como la que se establece entre la IE y los RP, y que da lugar a la IE rasgo (Petrides & Fulham, 2001). Sobre este objetivo, se plantean las hipótesis que van de la 7 a la 11 y que se presentan en el siguiente apartado. Asimismo, este objetivo es un paso previo para ver si tiene sentido abordar el siguiente, es decir, el objetivo número 6.

6. Determinar si determinados RP aprovechan más el programa propiciando un mayor DCE.

Proporcionando de esta manera nuevo conocimiento identificado como necesidades de los alumnos que más necesitan esta intervención en función de sus puntuaciones en cada uno de los cinco RP del *Big Five*. Y realizando una exploración sobre el peso que tienen los RP como elemento constitutivo de las CE (Boyatzis, 1982). Sobre este objetivo se plantean las hipótesis que van de la 12 a la 16 y que se presentan en el siguiente apartado.

7. Reflexionar como mediante las CE se puede contribuir a la mejora pedagógica del EEES, a una profesionalización más efectiva orientada al mercado laboral, y a la contribución del bienestar y de una formación más integral del alumnado.

Se trata de un objetivo transversal, y que se plasma tanto en el marco teórico, como en la discusión y las conclusiones a partir de los resultados conseguidos.

Y, a partir de estos objetivos específicos, esta investigación pretende responder a las siguientes **preguntas**:

1. **¿Cuánto es el DCE** de los alumnos en masters de *management* que siguen el Programa de AL?
2. **Todos los bloques de competencias:** CoE, RE, AE, CS y BE, ¿se desarrollan en los **alumnos de forma homogénea**?
3. **¿Qué diferencias** se establecen, si es el caso, entre los alumnos que siguen el Programa de AL en comparación con el Grupo Control?
4. **¿Qué relación se establece** entre DCE y RP en este contexto?
5. **¿Qué RP tienen los alumnos que más aprovechan** el Programa de AL para obtener más DCE?

3.2 Hipótesis

3.2.1. Hipótesis sobre el Desarrollo Competencial Emocional

En cuanto al DCE se espera que el Programa de AL tenga un impacto en los alumnos que lo han cursado. También se prevé constatar una mejora no solo global sino también en algunos de los bloques del modelo competencial emocional utilizado (Bisquerra & Pérez, 2007), aunque distinguiendo entre competencias intrapersonales e interpersonales (Gardner, 1983). Para dar respuesta al bloque de competencias referidas al DCE, se recurre a una primera parte cuantitativa que se desarrolla más adelante en el apartado “3.7. Diseño cuasi experimental DEXPLIS” de este documento.

Dos meta análisis consultados sobre intervenciones para mejorar la IE o las CE, aunque exceden el ámbito universitario, apuntan en ambos casos a moderadas mejoras (Mattingly & Kraiger, 2019; Hodzic et al., 2018); además, se confía en la calidad del Programa de AL y en sus profesores, de hecho, uno de los objetivos declarados en este trabajo es su validación, por lo tanto, la hipótesis 1 número de carácter general queda así:

- **Hipótesis 1:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL tendrán DCE.*

Por la literatura sintetizada en el marco empírico trazado, concretamente en el apartado “2.3”; todas las investigaciones recopiladas con resultados positivos, excepto Herpertz, Schütz, & Nezlek (2016) coinciden en que las intervenciones de este tipo consiguen resultados en CoE, por lo tanto, la hipótesis número 2 se formula de la siguiente manera.

- **Hipótesis 2:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su CoE.*

El mismo razonamiento, es decir, los trabajos cercanos consultados, apuntan a que las investigaciones previas con resultados positivos, con la única excepción de Wing et al (2006) consiguen resultados en RE, por lo tanto, la hipótesis referida es la siguiente:

- **Hipótesis 3:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su RE.*

En relación con la AE, las investigaciones identificadas son más escasas: en concreto 5 (Dacre Pool & Qualter, 2012; Görgens-Ekermans et al., 2015; Kasler et al., 2013; McEnrue et al., 2009; Pérez-Escoda et al., 2019) todas con conclusiones favorables. Ante estos indicios el postulado de la hipótesis cuatro que de la siguiente manera:

- **Hipótesis 4:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su AE.*

Sobre el bloque de CS que se encuadran en las competencias interpersonales; las CE no funcionan de manera acumulativa, sino que las competencias intrapersonales y las interpersonales requieren enfoques diferentes (Bayot, Roskam, Gallée, & Mikolajczak, 2020). Los trabajos previos ya referidos suscitan una duda razonable en cuanto a la posibilidad de que se pueda diferenciar el DCE de las CS interpersonales (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Clarke, 2010b; Fonseca-Pedrero et al, 2017), añadiendo además las investigaciones que no consiguen diferencias significativas (Kasler et al., 2013; Görgens-Ekermans et al., 2015; Gaudet, 2010; y Clarke, 2010b), hacen que la hipótesis cinco quede así:

- **Hipótesis 5:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL no desarrollarán sus CS: este programa se mostrará como insuficiente para obtener diferencias estadísticamente significativas.*

Sobre el BE, los resultados de las investigaciones consultadas reportan que es posible el desarrollo de este bloque de competencias (Nélis et al, 2011; Vesely et al., 2014), por lo que la hipótesis correspondiente queda formulada en los siguientes términos:

- **Hipótesis 6:** *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollan las competencias de BE.*

3.2.2. Hipótesis que estudian la relación entre el Desarrollo Competencial

Emocional y los Rasgos de la Personalidad

Sobre **los efectos de los RP** en el DCE:

A partir de la relación entre IE y RP que da lugar a la IE Rasgo (Petrides & Furnham, 2001), queda por verificar la relación entre CE y RP. Dada la cercanía entre IE y CE, se

entiende que los RP también tendrán un alto valor explicativo en un enfoque no basado en la IE, sino en las CE en alumnado universitario. El siguiente bloque de hipótesis, relacionado con la segunda parte cuantitativa que también se desarrolla en el apartado “3,7”, pretende aportar luz sobre que componentes de los RP sirven y en qué medida correlacionan con las CE, es decir que contribuyen al Modelo CE-RP. Entonces, para determinar la relación entre la variable dependiente CE, y las independientes y RP se plantea la siguiente hipótesis:

- **Hipótesis 7:** *La extroversión está relacionada con el DCE.*
- **Hipótesis 8:** *El neuroticismo está relacionado con el DCE.*
- **Hipótesis 9:** *La apertura está relacionada con el DCE.*
- **Hipótesis 10:** *La consciencia está relacionada con el DCE.*
- **Hipótesis 11:** *La amabilidad está relacionada con el DCE.*

3.2.3. Hipótesis sobre el aprovechamiento del Programa de Auto Liderazgo en función de los Rasgos de la Personalidad

De confirmarse una alta relación entre RP y DCE tal y como sugieren las hipótesis del rango 7-11, se abre la puerta a explorar qué características tienen los alumnos que según sus RP aprovecharán en mayor o menor medida el programa analizado. Para ello, se vuelve a considerar que efectos tiene el Programa de AL en función de los RP del alumnado participante, tal y como sugieren la siguiente lista de hipótesis, que van de la 12 hasta la 16, y que se afrontan con la tercera parte cuantitativa, ver apartado “3,7”. Se considera que los estudiantes introvertidos aprovecharán más el Programa de AL, ya que a través de su realización ganan en CoE, y en confianza para activar y desarrollar el resto

de su CE. Si los CE están constituidos, además de otros elementos, por los PTs y habilidades (Boyatzis, 1982), nuestra propuesta es que se puedan alcanzar mayores cotas de AL, a partir del crecimiento en las CE, en aquellos estudiantes, los introvertidos, que presentan un RP que se aleja del “ideal extrovertido” (Cain, 2013). En cuanto al extremo cerrado a la experiencia, se postula que liderar significa convertir nuevas ideas en realidad desde enfoques innovadores, lo que significa ponerse en una actitud de desafío permanente (Perkins et al., 2010); la lógica es que el grupo de estudiantes cerrados a la experiencia presenta mayor posibilidad de desarrollo al situarse más alejados de este enfoque. Pasando al neuroticismo; caracterizado por el estrés, la frustración o la inseguridad (Amirazodi & Amirazodi, 2011) hace suponer precisamente estas son las personas que más necesitan reflexionar y repensar sus enfoques; una vez más, el subgrupo de alumnos con más neuroticismo es el que parece que pueda tener más DCE. En cuanto a los estudiantes antagonistas, se cree que son los más susceptibles de crecer en sus CE, ya que son los más alejados de la colaboración o la amistad (Perkins et al., 2010), atributos que se relacionan con los valores universales desde un enfoque de liderazgo trascendental, y que orientan el trabajo en equipo de calidad. Finalmente, sobre aquellos que no tienen dirección; la conciencia es la que más explica el rendimiento académico en la universidad (Trapmann et al., 2007), así como el éxito en el mundo laboral (Barrick et al., 2001); por lo tanto, estos alumnos son los que más pueden aprovechar el Programa de AL para obtener un conocimiento profundo del entorno que les rodea, de las relaciones que se establecen, y de las consecuencias tanto de los diferentes enfoques de la realidad, como de tu toma de decisiones.

- **Hipótesis 12:** *Los alumnos introvertidos tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*
- **Hipótesis 13:** *Los alumnos cerrados tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*
- **Hipótesis 14:** *Los alumnos con más neuroticismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*
- **Hipótesis 15:** *Los alumnos con más antagonismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*
- **Hipótesis 16:** *Los alumnos sin dirección tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

3.4. Datos sociodemográficos de la población

El universo se corresponde con la totalidad de alumnos que estén cursando estudios universitarios a nivel de máster, ya que esta propuesta puede facilitar la elaboración de modelos que incorporen el desarrollo y evaluación de sus CE.

Para reportar acerca de la población se recurre a la encuesta inicial que lanza el Departamento de Marketing de la escuela en la cual se realiza este estudio al inicio de cada convocatoria. El instrumento está institucionalizado y llega a los alumnos a través del Campus Virtual, consta de 15 *ítems*, es anónimo, y los alumnos tienen la posibilidad de no contestar cualquiera de los *ítems* planteados.

En octubre de 2018 se envió a 855 personas, y fue contestado por 827, lo que equivale a un 96,7% de participación y un error de muestra del 0,6%.

Los resultados se comparten en las siguientes líneas: 418 son mujeres y 409 hombres. La mayoría tiene estado civil de solteros: 626, y además de otras situaciones, 171 están casados o viven en pareja. La mayoría no tiene hijos, 545, sí que tienen 146, y el resto no revela esta información en la encuesta.

Las edades se distribuyen de la siguiente forma: 165 personas tienen menos de 25 años, 420 están entre los 25 y los 30 años, 132 personas están entre los 30 y los 35 años, entre los 35 y los 40 están 56 personas, con más de 45 años se identifican 20 personas, mientras que 20 no responden a este *ítem*.

Las nacionalidades más representadas son España con 274 personas, Perú con 94, Colombia con 70, México y Argentina tienen 40 respectivamente, Ecuador 35, Venezuela 29, entre otros. El país con lengua no hispana más representado es Italia con 13 personas.

El nivel de estudios previo predominante es de grado universitario con 536 entradas, seguido por el de máster con 111, 90 declaran haber cursado un postgrado, 31 vienen de la formación profesional, 27 del bachillerato, 17 declaran tener formación técnica universitaria, 12 un doctorado, y 3 educación básica.

Se trata de 479 personas que cursan estudios de *Full-Time*, y 331 de *Part-Time*. Distribuidos en los siguientes masters: *International Project Management* 104, Dirección de Recursos Humanos 85, Dirección de Marketing y Gestión Comercial 83, *Supply Chain Management* 74, Marketing Online y Comercio Electrónico 76, MBA 58, Liderazgo y Coaching 42, *Big Data y Analytics* 38, *Business Intelligence* e Innovación Tecnológica 37, Bolsa y Mercados Financieros 34, EMBA 33, Dirección y Gestión Financiera 29, Dirección de Marketing 27, Comunicación y RSC 25, Dirección Comercial y Gestión de Ventas 24, Dirección Contable y Financiera 23, Desarrollo Directivo, IE y Coaching 23.

En cuanto al nivel profesional: 379 declara que solo estudian, 342 que trabajan por cuenta ajena y 106 por cuenta propia. Han situado a nivel de jefe intermedio su trayectoria profesional 281 personas, 203 en el nivel de técnico, 166 en nivel directivo, 74 en nivel auxiliar, 70 en prácticas y 33 declaran no tener experiencia. Considerando los años de experiencia, 220 la sitúan entre los 2 y los 4 años, 185 personas declaran más de 8 años, 162 entre 4 y 6 años de experiencia, 131 menos de dos años, 101 entre los 6 y los 8 años, y finalmente 28 personas no declaran experiencia profesional.

La red social más utilizada de forma habitual es Instagram con 383 personas, seguido de Facebook con 157, LinkedIn es la siguiente con 99, YouTube tiene 70 usuarios y Spotify 68 entre otras. Los hobbies más comunes son hacer deporte con 313 adhesiones, viajar con 232, y ya a mucha más distancia la música con 64 declaraciones, o pasear con 41, cine 38, o cocinar 31, entre otros.

Finalmente, los motivos para cursar un máster son los que siguen: 204 conseguir un ascenso, 185 actualizar conocimientos, 117 cambiar de área funcional o de sector económico, 104 emprender, 90 encontrar trabajo, 53 vivir una experiencia internacional, y finalmente, 15 ampliar red de contactos.

3.5. Muestra

Para el muestreo, de acuerdo con un diseño cuasi experimental ex post facto que se desarrollará en los siguientes subapartados de este Capítulo 3; la muestra no es aleatoria y responde a grupos naturales, es decir que los Grupos Experimental y de Control se concretan a partir de una población con iguales características, donde la única diferencia es que decidan realizar o no el Programa de AL, dado su carácter voluntario, por lo que tampoco se requiere establecer criterios de inclusión. Este planteamiento abre la puerta a

utilizar estadística inferencial, lo cual posibilita generalizar los resultados, aunque sin olvidar que se maneja una muestra que idealmente debería ser más amplia.

3.5.1. Grupo de alumnos sobre el que se extraen las muestras para la primera, segunda y tercera parte cuantitativa.

En el Grupo Experimental, iniciaron el primer taller en castellano y respondieron a los cuestionarios “pre” de auto información 270 participantes, lo que supone un 31,5% sobre el total de la población. Esta recogida de información tuvo lugar los días 7, 8, 9 y 14 de noviembre de 2018, mediante instrumentos administrados en formato papel en la sede de la calle Aragón de EAE, en 9 grupos diferentes que hicieron el taller número 1. Este grupo de alumnos tienen las siguientes características:

- Edad Media: 31,6 años
- Género femenino 40, lo cual supone un 62,5%. Género masculino 24, lo cual supone un 37,5%.
- Cursando programas *Full-Time*, 38 personas, lo cual supone un 59,3%.
Cursando estudios *Part-Time*, 26 personas, lo cual es un 40,6%.
- Los programas más representados han sido los siguientes:
 - *Project management*: 15 alumnos
 - Recursos humanos: 10 alumnos
 - *Supply Chain Management*: 9 alumnos
 - Diversos programas de marketing: 7 alumnos
 - Desarrollo Directivo, IE y Coaching: 6 alumnos

- MBA: 5 alumnos
- EMBA: 4 alumnos
- Comunicación corporativa y *Revenue management*: 2 respectivamente.
- Emprendimiento e innovación y *Big data*: 1 respectivamente.
- Por último y en relación con los países de procedencia, esta ha sido la representación:
 - España: 16
 - Perú: 12
 - Colombia: 9
 - México: 5
 - Guatemala: 4
 - Ecuador y Venezuela: 3 respectivamente
 - Italia, Argentina, Chile y Panamá: 2 respectivamente
 - Bolivia, Costa Rica, El Salvador y Uruguay: 1 respectivamente

Desde la perspectiva cultural, las diferencias en IE se han estudiado con una aproximación al individualismo y también al colectivismo, así como a la independencia e interdependencia (Hofstede y Bond, 1984; Markus & Kitayama, 1991; citados en Huynt, Oakes, & Grossmann, 2018), en este sentido los resultados de este trabajo responden a que por un lado los participantes coinciden en su mayoría en ser hispanos parlantes, aunque por otro existe una amplia selección de diferentes países representados.

Para el Grupo Control, durante la semana del 19 al 24 de noviembre de 2018 se recogieron los datos de auto información 133 personas para el “pre” de esta investigación, también en formato papel y también en la sede de la calle Aragón de Barcelona de EAE. Consiguiéndose que 85 también contestasen la fase post; volviéndose entre el 25 de marzo y el 4 de abril a contactar con este grupo, estas son sus características:

- Edad Media: 26,22 años
- Género femenino 36, lo cual supone un 56,25%. Género masculino 28, lo cual supone un 43,75%.
- Cursando programas *Full-Time*, 54 personas, lo cual supone un 84,37%.
Cursando estudios *Part-Time*, 10 personas, lo cual es un 15,62%.
- Los programas más representados han sido los siguientes:
 - Bolsa y mercados financieros: 20 alumnos
 - Comunicación Corporativa: 11 alumnos
 - *Supply Chain*: 10 alumnos
 - Emprendimiento e Innovación: 9 alumnos
 - RRHH: 7 alumnos
 - Project Management: 5 alumnos
 - MIB: 1 alumnos
- Por último, y sobre los países de procedencia, esta ha sido la representación:
 - España: 17 alumnos
 - Perú: 6 alumnos

- México, Costa Rica y Colombia: 5 alumnos respectivamente
- Brasil, Nicaragua, Panamá y Venezuela: 3 alumnos respectivamente
- Honduras, Bolivia, Ecuador, Guatemala: 2 alumnos respectivamente
- Argentina, China, Chile, Croacia, El Salvador y Uruguay: 1 alumno respectivamente.

3.5.2. Muestra para la primera parte cuantitativa; determinación del Desarrollo Competencial Emocional haciendo el Programa de Auto Liderazgo.

El post del Grupo Experimental tuvo lugar los días 20 de marzo y 5 de abril, el total de personas que asistieron a estas sesiones fueron 66, aunque tres de ellas no habían asistido a todos los talleres por lo que quedaron descartadas. Por lo tanto, el total de personas que configuran el Grupo Experimental se corresponde con los 63 personas.

Para el Grupo Control, se recabaron 85 respuestas de alumnos en los dos instrumentos solicitados, aunque algunos de los cuestionarios no estaban totalmente cumplimentados, estando la cifra cercana a la equivalente del Grupo Experimental, finalmente el Grupo Control se compuso por 63 personas de igual forma.

3.5.3. Muestra para la segunda parte cuantitativa; relación entre Competencia Emocional y los Rasgos de la Personalidad en la universidad.

Para la segunda parte cuantitativa, no es necesario el Programa de AL, ni la constitución de grupos Experimental o Control, por lo tanto, se considera al máximo de alumnos posible; y para ello se recogieron datos de los alumnos de ambos grupos en las situaciones pre y post, lo que equivale a multiplicar 63×4 , siendo por lo tanto, $n=252$, que

se corresponde con la muestra para determinar la relación entre CE y RP en la universidad.

3.5.4. Muestra para la tercera parte cuantitativa; determinación del aprovechamiento del Programa de Auto Liderazgo en función de los Rasgos de la Personalidad.

Para configurar la muestra de la tercera y última parte cuantitativa: el criterio de elegibilidad para considerar a los alumnos introvertidos, sin dirección, antagónicos, neuróticos y cerrados a la experiencia es, independientemente de que hagan o no el Programa de AL, esto es considerando tanto Grupo Experimental como Grupo Control, establecer la puntuación promedio y seleccionar desde este punto hasta cada uno de los cinco extremos en los diferentes RP. De esta manera, el promedio en el RP extroversión fue de 3,51, en la escala Likert del instrumento *Big Five* de 1-5; y se considera el subgrupo experimental 1,1 con n=30, mientras que subgrupo control 2,1 tuvo por su parte 37 alumnos. Y esta operación se repite en todos los RP; en cerrado a la experiencia la media fue de 3,83, siendo el subgrupo experimental 2,1 de 29 alumnos, y el subgrupo control 2,2 de 32. En relación con el RP neuroticismo, el promedio fue de 2,67, quedando el subgrupo 1,3 experimental compuesto por 35 alumnos, mientras que el subgrupo control 2,3 tuvo 28. Sobre el antagonismo, el promedio fue de 3,69; con un subgrupo experimental 1,4 de 32 alumnos, y un subgrupo control 1,4 de 34. Finalmente, el promedio para falta de dirección fue de 3,81, quedando un subgrupo 1,5 de 27, y otro subgrupo control 2,5 de 44 alumnos.

3.6. Concreción de paradigma, método y metodología

Gallifa (2018), para fundamentar los paradigmas de investigación en ciencias sociales, relaciona las cuatro formas construir conocimiento de Aristóteles -juntas constituyendo la *Sophia* o sabiduría- con cuatro paradigmas o tradiciones en la construcción de conocimiento:

- *Episteme theoretike*: paradigma lógico empírico.
- *Episteme praktike*: paradigma constructivista.
- *Episteme poietike*: paradigma conceptualista o ciencias productivas.
- *Nous*: paradigma fenomenológico.

En esta traslación a la investigación en Ciencias Sociales, asimismo también se aboga por la integración de paradigmas para la generación de conocimiento, tal y como se desarrolla a continuación.

En primer lugar, el paradigma más prevalente es el lógico empírico o positivista, ya que su finalidad es intentar explicar cómo se comportan las variables estudiadas, es decir, si con un Programa de AL de estas características se puede esperar DCE o no; cómo se comporta el CoE, la RE, la AE, las CS, y el BE, además de los RP, y por último la relación entre DCE y RP. El escenario seleccionado, en consonancia con el paradigma y la finalidad establecidos, hace posible desplegar una metodología cuasi experimental, y técnicas cuantitativas mediante los cuestionarios de auto información previstos. Se trata, por lo tanto, sobre todo de un estudio comparativo-causal: que ambiciona explicar que causas propician el DCE, qué condiciones se tienen que dar para que se produzca a partir

de cómo se relacionan las variables seleccionadas, generando una estructura específica y determinada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En segundo lugar, también se recurre al paradigma fenomenológico, para intentar comprender e interpretar cuando se da el fenómeno del DCE, para lo que se aplican entrevistas semiestructuradas al alumnado, para además de complementar la información cuantitativa, dar voz a los protagonistas de esta intervención.

3.7. Diseño cuasi experimental *DEXPLIS*

3.7.1. Planteamiento general *DEXPLIS* aplicado

Para Petrides (2016) existen dos maneras de evaluar competencias: por rasgos, con auto informes reportados por el propio sujeto, y mediante la observación, esto es utilizando las evidencias observables en el comportamiento por parte de terceros. Por su parte Extremera y Fernández Berrocal establecen tres fuentes que pueden proporcionar datos en la evaluación del DCE, y su combinación hace posible llegar a modelos mixtos (Berrocal & Pacheco, 2005).

De forma concreta esta investigación responde a un diseño cuantitativo mixto *DEXPLIS*, tal y como se plasma en la Figura 3-1 que combina con mayor peso una primera parte cuantitativa, que es complementada a partir de una segunda parte cualitativa (Sampieri, 2018), se trata de un planteamiento original hasta la fecha, ya que no se han identificado estudios previos donde se pregunta la opinión de los propios alumnos acerca de su propio DCE, de esta manera se pretende incorporar la voz del propio alumnado para una mejor exploración de los posibles resultados, intentando llegar a inferencias mixtas desde el enfoque cuantitativo, así como desde el cualitativo.

Figura 3-1

Esquema del diseño explicativo secuencia DEXPLIS (Sampieri, 2018)



Desde este punto de salida, la tabla 3-1, concreta el diseño específico de esta investigación, donde se pueden ver todos los elementos constitutivos del diseño:

Tabla 3-1

Diseño de la investigación

PROGRAMA AUTO LIDERAZGO						
Primera Etapa Cuantitativa <i>DEXPLIS</i>				Segunda Etapa Cualitativa <i>DEXPLIS</i>		
		<i>Pre</i>	<i>Intervención</i>	<i>Post</i>		
Alumnos participantes	<i>Grupo Exp</i>	QDE_A35 en 360° Versión en castellano del <i>Big 5</i>	Programa de AL: 8 talleres	QDE_A35 en 360° Versión en castellano del <i>Big 5</i>	Entrevistas semiestructuradas	Tratamiento datos: Comparaciones intra y extra grupo (1ª parte cuantitativa), regresión lineal múltiple (2ª parte cuantitativa), pruebas ANCOVA (tercera parte cuantitativa), y complementación <i>DEXPLIS</i> con el análisis cualitativo.
	<i>Grupo Control</i>	QDE_A35 en 360° Versión en castellano del <i>Big 5</i>	--	QDE_A35 en 360° Versión en castellano del <i>Big 5</i>		

3.7.2. Primera Etapa Cuantitativa *DEXPLIS*

En este escenario no es posible proponer un diseño puramente experimental, ya que se trata de un programa abierto a todo el alumnado de manera transversal. Se trata de grupos naturales, donde el Grupo Experimental está compuesto por todas las personas que siguen todos los talleres, sin tener la capacidad de anticipar cómo será la fase post. Específicamente, sobre el Grupo Control sí que se han seleccionado al azar a sus

integrantes: reclutando a los primeros alumnos que declararon que no iban a seguir el Programa de AL escrutado.

La tabla 3-2 ofrece la operativización necesaria en esta Primera Etapa Cuantitativa de las variables dependientes e independientes en forma de síntesis de sus respectivas subdimensiones.

Tabla 3-2

Variables, constructos y subdimensiones de esta investigación

	VD: DCE	VI: RP
Subdimensiones	CoE	Apertura
	RE	Conciencia
	AE	Extraversión
	CS	Amabilidad
	BE	Neuroticismo

Para la Primera Parte Cuantitativa: establecer si se da haciendo el Programa de AL DCE, se cruzan los resultados de los grupos, y entonces es necesario que el Grupo Experimental Post sea significativamente diferente al Grupo Experimental Pre, y al Grupo Control Post. Saltando a la Tercera Parte Cuantitativa, el criterio de elegibilidad para cada uno de los extremos de los RP seleccionados, garantiza la igualdad entre el Grupo Experimental y el Grupo Control en la fase pre, de acuerdo entonces al diseño cuasi experimental, tan solo queda por contrastar diferencias en la fase post entre los dos citados grupos.

Por último, decir que, mediante las encuestas de satisfacción institucional, es posible el control de las variables, “profesor” y “programa”: a priori se considera de que se trata

de buenos profesores y de un buen programa, pero son los alumnos los que confirman esta suposición, una vez finalizada su experiencia formativa.

3.7.3. Segunda Etapa Cualitativa DEXPLIS

Donde se trabaja con aquellas personas que culminan todo el programa, cabe recordar que no es factible entrevistar inicialmente a toda la población: siendo el programa voluntario no es posible determinar qué alumnos lo seguirán de manera completa. Desde la perspectiva cualitativa y DBR, este proyecto se desarrolla en el trabajo habitual del investigador que escribe estas líneas, lo que sitúa la práctica en interacciones regulares: todo el trabajo con la coordinación, resto de profesores, alumnado y otros agentes tiene lugar en este marco ecológico “natural”.

Aunque los diseños basados exclusivamente en auto información acerca de rasgos y respuestas a situaciones arrojen resultados válidos (Furnham, Fong, & Martin, 1999; Petrides & Furnham, 2001; Furnham, 2001; Petrides, Niven, & Mouskounti, 2006; Baron, 2006), las entrevistas de esta Segunda Etapa Cualitativa, tienen la orientación de proporcionar información a la persona sobre cómo se le ve desde fuera, así como ofrecer soporte y complementar el proceso de cambio intencional que estas se han marcado (Boyatzis & Akrivou, 2006).

Es necesario pues, ser conscientes de las limitaciones de un planteamiento exclusivamente basado en la auto información de los alumnos. Estas limitaciones vienen dadas por los sesgos perceptivos de la persona y las tendencias a falsear las respuestas para crear una autoimagen más positiva (Mayer et al., 2016; Berrocal & Pacheco, 2005; Boyatzis et al., 2015). Por lo tanto, es limitado hablar de DCE a partir de la fuente que supone únicamente cada sujeto, por lo que se recurre a un enfoque cualitativo

complementario: se harán entrevistas para intentar entender con más profundidad el fenómeno estudiado.

3.7.4. Cuestionarios de auto información

Este proyecto no pretende conseguir al mejor “líder”, lo que supondría estar más cerca de los planteamientos de la IE habilidad (Mayer et al., 2016), sino de facilitar el desarrollo de cada “yo”, que depende de la libertad individual de cada persona y cómo esta quiere trabajar en su auto realización, desde esta perspectiva, se han seleccionado los instrumentos de auto informe en primera instancia.

La técnica de la encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación ya que permite elaborar datos de manera rápida y eficiente, asegura asimismo que la información se recoge de manera similar para todas las personas que responden el instrumento, garantizando las mismas circunstancias contextuales, y ofreciendo iguales instrucciones para su cumplimentación (Casas Anguita, Repullo Labrador, & Donado Campos, 2003).

Los cuestionarios de autopercepción hacen posible recoger información acerca de las características de cada persona y cómo estas responden a determinadas situaciones:

Para los RP, la versión en español del *Big Five Inventory* (Rodríguez-Fornells et al., 2001). Se trata de un instrumento con 44 *ítems*, y con una consistencia interna de una Alfa de Cronbach de 0.95. Al igual que el CDE_A35 incorpora *ítems* reversos. El *Big 5* es un instrumento que no funciona con la lógica de cuanto más mejor, sino con la lógica del equilibrio en el rango. Por ejemplo, una persona muy neurótica, será en general una persona poco estable, aunque en el otro extremo del rango una persona nada neurótica, tenderá a ser una persona sin energía.

Para DCE: el QDE-A35 se corresponde con el “*Questionari de Desenvolupament Emocional en Adults*”, en una segunda versión de 35 *ítems*, que mide la autopercepción en este constructo. Donde, 8 *ítems* recogen información sobre la CoE, 8 *ítems* sobre la RE, 5 *ítems* sobre CS, 6 *ítems* sobre AE, y por último 8 *ítems* sobre BE. El Alfa de Cronbach de este instrumento es de 0.92. Este instrumento contiene *ítems* “reversos”, es decir que sitúan a la persona que los responde en introspecciones o escenarios en negativo, donde una respuesta en el extremo del rango “de acuerdo” supone poco desarrollo de la dimensión explorada. El QDE_A35 es la manera de recoger datos empíricos a partir del Modelo teórico de CE Socio-Personales de Bisquerra & Pérez-Escoda; a continuación, se enumeran los argumentos de esta decisión, ya que se considera que es frente al resto de modelos, el que se considera que presenta un mayor grado de ajuste por las siguientes razones:

- Por encima del resto de cuestiones de afinidad a continuación reportadas, se eligió este modelo ya que está fundamentado en rasgos (Hodzic et al., 2018), y al presentar el objetivo de querer dilucidar qué tipo de alumnado según sus RP aprovechan más los programas de autoliderazgo, se requería un modelo construido a partir de esta lógica. El mundo emocional es interior (Berrocal & Pacheco, 2005), y el objetivo de este trabajo es evaluar la eficacia de esta intervención desde la perspectiva de los propios alumnos.
- Está planteado para trabajar por competencias; y estas son un constructo imprescindible en la conceptualización del EEES.

- El resto de modelos han crecido, o están vestidos con otras actividades que permiten la inferencia del nivel competencial, este modelo funciona solo de manera aislada para reportar las propias competencias de cada individuo, autoinformación, dejando abiertas otras posibilidades para complementar los datos. En este sentido hay que volver a remarcar que no era el único constructo que se desea evaluar en este trabajo (Berrocal & Pacheco, 2005), además se pasa el *Big 5*.
- Incorpora la dimensión del BE, que permite ir más allá de un planteamiento estrictamente profesional y abre la posibilidad de ser aprovechado en la vida a nivel general.
- Fácil de administrar y tiempo para contestar razonable al ecosistema/talleres donde se estudia el fenómeno seleccionado (Berrocal & Pacheco, 2005). Se optó por algún modelo que considerase autoinformes, dada la gran cantidad de alumnos potenciales que podían seguir este Programa de AL, las medidas de autoinforme son fáciles de usar y de administrar (Berrocal & Pacheco, 2005).
- Es un instrumento que permite captar la idiosincrasia de la cultura que se pretende evaluar (Berrocal & Pacheco, 2005), ya que ha sido elaborado desde el Grupo GROU, ubicado en la Universidad de Barcelona, y no como la mayoría, desde el ámbito sajón.

3.7.5. Entrevistas al alumnado

El principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre la experiencia del Programa de AL. Es por ello que se realizan individualmente, al final del proceso, y de forma semi estructurada: ya que por un lado se

pretenden recoger las informaciones recogidas en los diferentes *ítems*, pero por otro también se quiere dar libertad a los alumnos para que puedan compartir aquellos elementos que se consideren más relevantes. Es por esto, que el guion es abierto, es decir, se sabe con antelación que información se quiere recoger, pero se deja que cada una de las reuniones fluyan de manera natural, aunque el entrevistador se asegura que se ha pasado por todos los *ítems*, de manera que se recogen todas las informaciones previstas.

Los *ítems* son de causa-efecto, así como de búsqueda de información complementaria desde la perspectiva del alumno. La organización de las preguntas es la siguiente: se empieza con una pregunta general sobre el impacto que haya podido desprenderse de seguir el programa; el siguiente bloque de preguntas sigue el marco teórico utilizado, es decir se estructura a partir de las subdimensiones del modelo de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007); se prosigue con una pregunta que busca recabar impactos más específicos de acuerdo al modelo de aprendizaje auto dirigido (Kolb & Boyatzis, 1970); y en el tramo final se solicita una valoración general sobre cómo se podría mejorar el programa, además de insistir para que el alumno pueda aportar aquellas informaciones que considere han sido las más relevantes desde su percepción de la experiencia del Programa de AL. No se prevé ningún problema, a la hora de pensar que las entrevistas no se puedan desarrollar en un clima de confianza.

A continuación, la figura 3-2, comparte el diseño de las entrevistas:

Figura 3-2

Diseño de las entrevistas

ÍTEMES ENTREVISTA CUALITATIVA

1. *¿Qué te ha parecido el Programa de AL?*
 2. *¿A nivel general, crees que te ha ayudado?*
 - I. *¿Crees que este Programa de AL te ha ayudado en tu CoE?*
 - II. *¿Crees que este Programa de AL te ha ayudado en tu RE?*
 - III. *¿Crees que este Programa de AL te ha ayudado en tu AE?*
 - IV. *¿Crees que este Programa de AL te ha ayudado en tus CS?*
 - V. *¿Crees que este Programa de AL ha contribuido en tu BE?*
 3. *¿Te planteaste un yo ideal al principio del programa? En caso positivo, ¿cuál era tu yo ideal?*
 4. *¿Me podrías decir que pasos has dado para acercarte a tu yo ideal?*
 5. *¿Consideras que este Programa de AL ha podido propiciar algún cambio en ti?*
 6. *¿Cómo crees que se podría mejorar el Programa de AL?*
 7. *¿Hay algo más que quieras compartir?*
-

Las entrevistas con los alumnos tienen lugar entre los meses de mayo y junio del 2019, o lo que es lo mismo, en el periodo que se comprende entre la finalización del Programa de AL y la conclusión del curso académico. Se realizan a los alumnos del Grupo Experimental, ofreciéndose a todas las personas que hayan completado los cuestionarios pre-post y que por lo tanto hayan seguido todo el Programa de AL.

El procedimiento seguido en las entrevistas consiste en primer lugar, en realizar las preguntas abiertas para recoger la información cualitativa por parte de los alumnos, previamente a informarles y por lo tanto a que tuviesen conocimiento de sus resultados personales, para que esto no pudiese condicionar las respuestas. La entrevista consistía en compartir los resultados de los test de auto información de esta investigación, en este

punto se solicitaba si tenían algún problema en seguir grabando la entrevista o no, algunos prefirieron no hacerlo, y otras personas accedieron a que se pudiese seguir grabando. La duración prevista para cada sesión se establece en unos 25 minutos aproximadamente, aunque con algunas personas no fue tiempo suficiente, por lo que se sobrepasó el periodo marcado cuando se consideró que se estaba recogiendo información valiosa, es decir, que realmente no hubo un límite de tiempo fijo.

Para cada una de las entrevistas, se extraen las principales informaciones cualitativas aportadas por el alumnado, además de las fortalezas tanto del Programa de AL como del impacto que haya podido tener en su DCE, y, por último, se hará lo mismo también con las debilidades.

3.7.6. Tratamiento de datos

Para el análisis estadístico se ha utilizado el software SPSS 26, aunque los resultados obtenidos se han modificado de acuerdo con el formato de la 7ª edición del Manual de Publicación APA (*American Psychological Association*) (Frías-Navarro, 2020). Se adopta el estándar de significación de $p = .05$. Y previamente se atiende a que los datos cumplan con los supuestos de normalidad y homogeneidad para poder ver si aplica la estadística paramétrica o la no paramétrica, tal y como se desvela más adelante en este mismo apartado. En la línea ya iniciada en este documento, se resaltan en **negrita** las significaciones que por un lado cumplen con los requerimientos de normalidad y homogeneidad, y, por otro lado, que evidencian diferencias entre las comparaciones.

Primera parte cuantitativa: comparaciones intra y extra grupo: la prueba *t de Student*

Se usará la prueba *t de student* para muestras relacionadas e independientes, para determinar si se cumple con los requisitos de un diseño cuasi experimental en las variables analizadas: Total de DCE, así como los bloques de competencias: CoE, RE, AE, CS y BE. De esta manera, se aplica la prueba *t de Student* a las muestras relacionadas para las comparaciones intragrupo, dentro del Grupo Experimental, así como la prueba *t de Student* para muestras independientes en las comparaciones entre los dos grupos. También se determina el tamaño del efecto, es decir la fuerza o concordancia que se da entre las puntuaciones del Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post.

La *t de student* es una técnica que hace posible determinar diferencias entre grupos, en el caso de este proyecto determinar si el grupo “experimental post” que es diferente al resto de grupos: “experimental pre”, “control pre” y “control post”: en tanto en cuanto se corresponde con el conjunto de personas que han completado el Programa de AL analizado, presenta diferencias estadísticamente significativas en las variables analizadas, ya presentadas en este documento. Estas diferencias se establecen mediante el contraste de la hipótesis nula: si la significación es superior al 5% no existen diferencias entre los grupos, y si la significación es inferior al 5% equivale a diferencias entre los grupos.

Segunda parte cuantitativa: el Modelo Competencias Emocionales-Rasgos Personalidad en la universidad, regresión lineal múltiple

Se realiza una regresión lineal múltiple entre el total de DCE y los cinco RP, para confirmar que con este modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) también existe una

fuerte relación entre los dos constructos, lo que da lugar al Modelo CE-RP en la universidad, independientemente del Programa AL protagonista en este trabajo.

El análisis de regresión múltiple se corresponde con una técnica estadística multivariante, su finalidad es determinar las posibles relaciones entre una única variable dependiente y más de una variable independiente. Esta técnica permite, por lo tanto, a partir del comportamiento de las variables independientes, predecir el comportamiento de la variable dependiente.

Su representación en forma de ecuación es la siguiente (Pérez, 2004):

$$Y = b_0 + b_1 x_1 + b_2 x_2 + \dots + b_n x_n + \xi$$

Entrando en la ecuación: b_1, b_2, \dots, b_n , tienen la función de cuantificar la contribución de cada una de las variables independientes: x_1, x_2, \dots, x_n , en la variable dependiente o “Y”. Por último, b_0 es la constante, y ξ el error del modelo.

En la regresión lineal múltiple el método de ajuste o de cuadrados mínimos selecciona la combinación de variables que hace mínimo el cuadrado de la diferencia entre la Y resultante, y la Y calculada a partir del valor teórico de la regresión.

Esta prueba necesita observar las siguientes características: ausencia de correlación de residuos, distribución normal de los residuos, variabilidad constante de residuos o homocedasticidad, y ausencia de multicolinealidad (Greene, 2002).

En relación con la ausencia de correlación de residuos, se basa en la independencia de los valores de cada una de las observaciones con respecto a las demás, y se estudia a partir del estadístico de Durbin-Watson, que la informa positivamente cuando toma valores cercanos a 2 (Gujarati, 2003).

Acercas del supuesto de normalidad, este se traduce en analizar los residuos de cada variable independiente para ver si se ajusta o no a una distribución normal. En la homocedasticidad, se tiene que observar que la varianzas de los residuos de todas las observaciones sea constante, esto equivale a que no quede reducida a una observación en concreto. Ambos supuestos se evidenciarán en posteriores etapas de este proyecto con histogramas de normalidad y de representación de residuos.

Para que se dé el supuesto de la multicolinealidad, sus variables explicativas tienen que ser independientes, o lo que es lo mismo, no tiene que existir relación lineal entre ellas. La ausencia de contrastes estadísticos para su detección se ha subsanado con reglas prácticas como el número de condición, y el factor de inflación de la varianzas (VIF).

- El número de condición, que implica la realización de un análisis de componentes principales, es igual a la raíz cuadrada del cociente entre el mayor de los autovalores y cada uno de los restantes; cuando toma valores entre 5 y 10, se considera que la colinealidad es débil, siendo grave, entre 20 y 30, y manifiestamente grave cuando supera el valor de 30. (Belsey, 1991).

- En cuanto al VIF, que se calcula a partir del coeficiente de determinación $-R^2-$ y según la fórmula siguiente (Kutner, Nachtsheim, Neter, & Li, 2005):

$FIV = 1/(1-R^2)$. Los valores que se asocian con una colinealidad débil son los inferiores a 10 (Rodríguez, García, Salmerón, & García, 2017).

Para determinar la relación entre la variable dependiente DCE, y las independientes y RP se recurre al máximo número de respuestas obtenidas, en dos tomas pre y post en el Grupo Experimental y el Grupo Control, siendo $n = 252$.

Tercera parte cuantitativa: el aprovechamiento según los Rasgos de la Personalidad del Programa de Auto Liderazgo mediante pruebas *ANCOVAS*

Para poder observar si se manifiesta algún aprovechamiento más específico, en estas comparaciones post, cabe recordar que el diseño ya prevé la igualdad en la fase pre, se aplica la prueba *ANCOVA*. Al igual que en la primera parte cuantitativa, en esta tercera, también se reportan los tamaños del efecto entre los subgrupos en la fase post.

La prueba *ANCOVA* permite verificar el análisis de varianza; es una técnica estadística que permite determinar diferencias entre dos o más grupos a partir de respuestas cuantitativas, de manera aplicada a este trabajo se utiliza para ver si existe un DCE diferenciado de los alumnos introvertidos, sin dirección, antagonistas, neuróticos y cerrados a la experiencia; incorporando la corrección, -pre-, es decir, el EC que tenía cada alumno antes del inicio del programa. Al igual que, con las pruebas *t de student*; el contraste de las *ANCOVAS* supone que una significación superior a $p. = .05$ no implica diferencias entre los grupos analizados, mientras que una significación menor equivale a grupos diferentes. Más allá de la muestra utilizada, los resultados de la prueba *ANCOVA* son extrapolables a toda la población.

Supuestos de normalidad y homogeneidad en las pruebas *t de student* y *ANCOVAS*. Alternativas no paramétricas seleccionadas

Las condiciones necesarias para utilizar la estadística paramétrica son que se den los supuestos de normalidad, independencia y homogeneidad. Para contrastar la normalidad

se aplica la prueba de *Kolmogórov-Smirnov*, que compara la distribución de los datos de acuerdo con una distribución normal, y donde significaciones superiores al 5% equivalen a que la distribución de los datos responde a una curva normal.

En segundo lugar, y sobre la independencia, los grupos creados en este proyecto responden desde el inicio a grupos naturales: en el Grupo Experimental a todos aquellos alumnos que hayan cursado el Programa de AL analizado, y en el Grupo Control a compañeros que dado su carácter voluntario hayan decidido no hacerlo, por lo tanto, se trata de grupos exhaustivos, sin relación entre sí, y, por consiguiente, excluyentes para el objeto de esta investigación.

Por último, el test de *Levene* permite observar la homogeneidad, donde se tiene que dar la condición de una significación superior al 5% para asumir dicha homogeneidad.

Las pruebas anteriores determinan si se está delante de distribuciones donde hay que usar estadística paramétrica o no paramétrica.

En el caso de datos que no cumplan con los supuestos de normalidad y homocedasticidad; para la primera parte cuantitativa se recurre a la *W de Wilcoxon* para las comparaciones intragrupo, y la *U de Mann Whitney*, para las extragrupo; y a la prueba de *Kruskall-Wallis* en el caso de no cumplir con los requisitos paramétricos en la tercera parte cuantitativa, aunque supone la limitación de no poder descartar el peso de la variable “pre” en el contraste realizado.

3.8. Recogida de datos

3.8.1. Procedimiento de recogida de datos

En relación con los cuestionarios de auto información, justo antes de iniciar el taller número 1, en los diferentes grupos creados se pasaron en formato papel los instrumentos

QDE_A35, y la versión en castellano del *Big 5*, los días 7, 8, 9 y 14 de noviembre del 2018. Se explicó a los participantes en qué consistía la investigación y si voluntariamente querían participar, a cambio, se les ofrecería un informe individualizado de su evolución en los constructos que componen esta investigación, para todos aquellos que realicen todo el programa y contribuyan con sus datos en el post final de este proceso. El tiempo requerido para cumplimentar los cuestionarios fue aproximadamente de unos 30 minutos.

Antes de empezar a contestar se repasaron cada una de las instrucciones para cumplimentar los cuestionarios, y se informó de que no existen respuestas buenas o malas, y que tanto su proceso de DCE, como la investigación llevada a cabo, solo tenía sentido si respondían con sinceridad.

Justo después de la finalización del octavo y último taller, se volvieron a pasar los instrumentos CDE_A35 y la versión en castellano del *Big 5* al alumnado que configuraba el Grupo Experimental, y a la semana siguiente se hizo lo mismo con las personas del Grupo Control.

Asimismo, una vez finalizado el Programa de AL se realizaron entrevistas a los alumnos que lo realizaron íntegramente. Las entrevistas, consistían en preguntas de ampliación cualitativa sobre las variables estudiadas, se grabaron en audio, para posteriormente poderse transcribir.

3.8.2. Participación del alumnado en el Programa Autoliderazgo Octubre 2018.

Evolución del Grupo Experimental

Los resultados de participación en cada uno de los ocho talleres que componen el programa quedan representados en la tabla número 3-3. Se puede constatar que la participación ha disminuido de forma progresiva. Aunque el alumnado haya manifestado

una alta valoración de la calidad percibida, las circunstancias de ir avanzando en los respectivos masters, a partir de las informaciones informales recogidas, de manera concreta, la coincidencia del último taller con un hito importante de los TFM, han tenido un peso determinante en la evolución de la participación del taller número 8.

Tabla 3-3

Resultados de participación en el ciclo de talleres

TALLER 1	TALLER 2	TALLER 3	TALLER 4	TALLER 5	TALLER 6	TALLER 7	TALLER 8	PROMEDIO
270	225	139	132	122	113	115	66	149.3

Sobre un total de 855 alumnos que iniciaron sus estudios de máster en octubre 2018, estos resultados suponen un 17,5% del total, que por lo tanto entran en una lógica de pre-post test. Hay que restar a dos personas que no asistieron a todos los talleres, siendo el número total de alumnos que configuran de forma definitiva esta investigación de 64, lo que supone un 7,5% del total de alumnos que se matricularon en la edición de octubre 2018.

3.8.3. Aislado las variables profesor y calidad de la formación percibida

Se adopta la premisa de que los talleres que configuran el Programa de AL son de calidad. Por un lado, la figura del profesor, entendida como variable, parece determinante a la hora de mover cambios en los constructos analizados.

A fecha 12/04/2019, coordinación académica comparte los resultados de satisfacción; que se pasó vía online, se corresponde con un breve instrumento anónimo y voluntario con tres *ítems*: 1. ¿Valora del 1 al 10 si has tenido toda la información de forma adecuada? 2. ¿Valora del 1 al 10 la labor docente? 3. ¿Valora del 1 al 10 tu grado de satisfacción

general con el taller? Se dio a los alumnos una semana para contestar. En los programas *Part-Time* se obtuvieron 147 respuestas, y en los programas *Full-Time* se obtuvieron 160 respuestas. Un total de 307 respuestas entre *Part* y *Full-Time* suponen un porcentaje de respuestas del 25,5% respecto al número de personas que han asistido a los talleres. Se trata de un bajo nivel de respuestas, pero que muestra unos resultados coherentes con el resto de informaciones informales y formales recogidas.

Los resultados quedan recogidos en la tabla 3-4:

Tabla 3-4

Promedio y desviación estándar de la encuesta calidad Programa Auto Liderazgo

	<i>PART-TIME</i>		<i>FULL-TIME</i>	
	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>
Ítem 1. Información	8.96	1.75	8.66	1.78
Ítem 2. Profesor	9.11	1.84	9.02	1.52
Ítem 3. Satisfacción General	9.01	2.02	8.74	1.68

Los resultados revelan una valoración promedio muy positiva tanto de la labor docente, como de la satisfacción general provocada por los talleres, siendo las desviaciones estándar razonablemente reducidas, esto significa, tener unos valores bastante homogéneos respecto al centro de la distribución. Por lo que se considera que tanto, las variables profesor, como calidad de la formación recibida en los talleres quedan aisladas en este escenario.

**CAPÍTULO 4. Resultados Primera Etapa *DEXPLIS*: estudio
empírico cuantitativo**

CAPÍTULO 4. Resultados Primera Etapa *DEXPLIS*: estudio

empírico cuantitativo

4.1. Resultados primera parte: Desarrollo Competencial Emocional

4.1.1. Estadísticos descriptivos en Desarrollo Competencial Emocional

En relación con las CE: la tabla 4-1, presenta los resultados del cuestionario CDE_A35 de auto información sobre la evolución de las CE. En el Grupo Experimental se constata una evolución favorable de un 0.46 en CoE, de un 0.44 en RE, de un 0.2 en AE, de un 0.61 en CS, de un 0.45 en competencias para la vida o bienestar, y de un 0.43 total. Asimismo, todas las competencias y el total en distribuciones post ofrecen una desviación estándar más compacta entre los valores.

Tabla 4-1

Resultados en Competencias Emocionales; CDE_A35

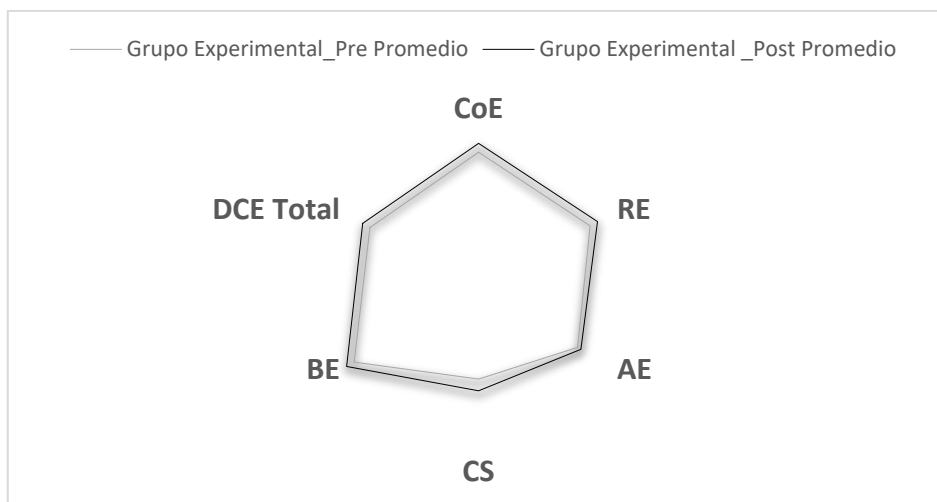
		GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
		<i>CoE</i>	<i>RE</i>	<i>AE</i>	<i>CS</i>	<i>BE</i>	<i>TOTAL</i>	<i>CoE</i>	<i>RE</i>	<i>AE</i>	<i>CS</i>	<i>BE</i>	<i>TOTAL</i>
Pre	<i>P</i>	7.18	6.70	5.94	4.62	7.48	6.53	6.99	6.19	5.39	4.66	7.22	6.23
	<i>DS</i>	2.26	3.34	4.43	4.04	2.44	2.00	2.48	3.19	3.33	4.14	2.16	1.63
Post	<i>P</i>	7.64	7.14	6.14	5.23	7.93	6.96	7.08	6.25	5.41	4.60	7.41	6.30
	<i>DS</i>	1.32	1.92	3.81	3.70	1.27	1.22	1.88	3.04	3.02	3.14	2.44	1.55
Comparación		0.46	0.44	0.2	0.61	0.45	0.43	0.09	.060	.020	-.060	0.19	.070
<i>P</i>													
Comparación		-0.94	-1.42	-0.62	-0.34	-1.17	-0.78	-0.60	-0.14	-0.31	-1.00	0.28	-.090
<i>DS</i>													

La figura 4-1, donde se observa una mejoría en todos los bloques de competencias, así como en el CE total, revela la evolución pre-post del Grupo Experimental.

Figura 4-1

Comparación Promedios en Competencias Emocionales en el Grupo Experimental

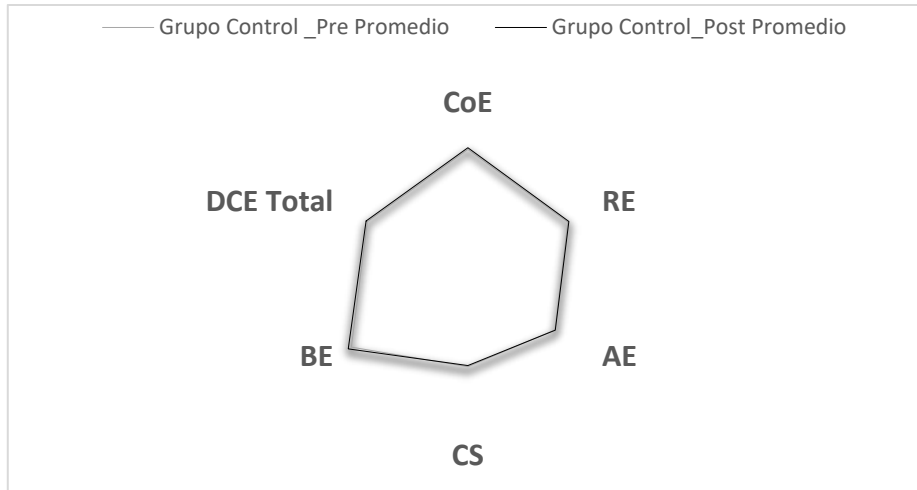
Pretest-Postest



La figura 4-2 por su parte, permite visualizar que el Grupo Control no ha tenido prácticamente ningún cambio en las etapas pre y post, puesto que las líneas en ambas fases y en todos los bloques de competencias, así como en el CE total se superponen.

Figura 4-2

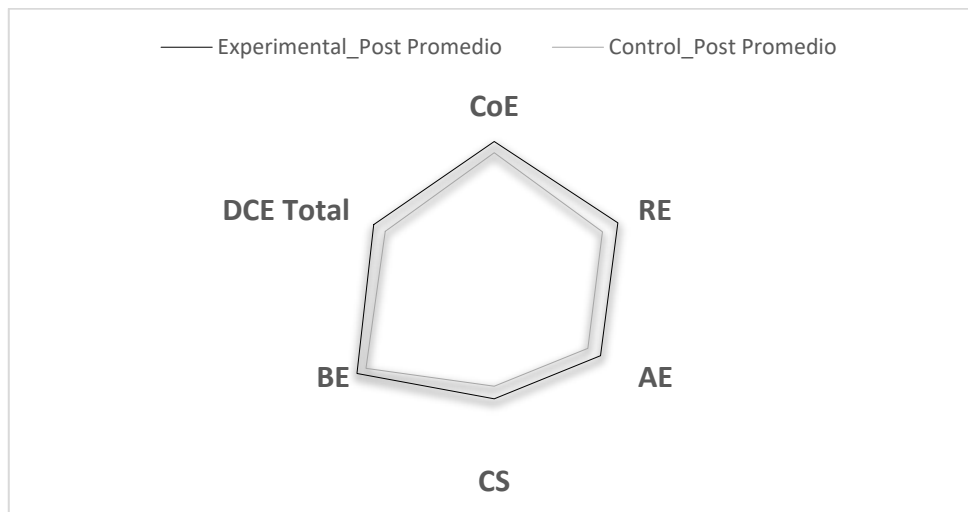
Promedios en Competencias Emocionales en el Grupo Control Pretest-Postest



Finalmente, para completar todos los cruces previstos en un diseño cuasi experimental, la figura 4-3 presenta los promedios extragrupo Experimental y Control en la fase post, donde se pueden observar unos mejores resultados en el Grupo Experimental.

Figura 4-3

Promedios en Competencias Emocionales en los Grupos Experimental y Control Post



El rango obtenido el CDE_A35 muestra un valor más bajo en el “post” es de un 4.26 obtenido por una persona con unas graves circunstancias personales: histórico de *bullying*, medicación, tratamiento de terapia, y pendiente de una operación por tumor cerebral (Alumna 34, 05/06/2019). Y solo otra persona ranquea con un 4.57, por debajo del 5. En la parte alta, tan solo una persona supera el 9, con un 9.86. El resto de valores se distribuyen de la siguiente forma:

- Entre un 5 y un 6: 9 personas.
- Entre un 6 y un 7: 17 personas
- Entre un 7 y un 8: 19 personas
- Entre un 8 y un 9: 12 personas.

Los resultados en el Grupo Experimental muestran un impacto de un +0.46 en CoE, de un +0.44 en RE, de un +0.2 en AE, de un +0.61 en CS, de un +0.45 en BE, y en general de un total con un +0.43. Asimismo, en todas las competencias y en el total se establece una reducción de la desviación estándar entre las distribuciones “pre” y “post” de este grupo.

Sobre el Grupo Control, los resultados entre la toma “pre” y la toma “post” son más homogéneos, con una evolución de .090 en CoE, de .060 en RE, de -.020 en CS, de -.060 en AE, de 0.19 en BE, y de .070 en el total. Y donde también las desviaciones estándar sufren menos alteraciones, por ejemplo, en BE la distribución “post” presenta 0.28 más de desviación estándar que la “pre”.

Por lo tanto, la prácticamente nula evolución en el Grupo Control, y los cambios en el Grupo Experimental apuntan a un efecto o impacto del Programa de AL en el Grupo Experimental.

4.1.2. Supuesto de normalidad. Prueba de *Kolmogórov-Smirnov*

En relación con el primer supuesto necesario para el empleo de estadística paramétrica, se analiza la normalidad de la distribución, las tablas 4-2, 4-3 y 4-4 muestran los resultados del contraste de *Kolmogórov-Smirnov* en los cuatro grupos a los que se ha aplicado el CDE A35 englobados en este trabajo.

Tabla 4-2

Resultados Kolmogórov-Smirnov Grupo Experimental Pre

KOLMOGÓROV-SMIRNOV. GRUPO EXPERIMENTAL PRE		CE	RE	AE	CS	BE	CE TOTAL
N		63	63	63	63	63	63
Parámetros normales^{a,b}	Media	7.19	6.70	4.62	5.94	7.49	6.53
	Desv. Desviación	1.50	1.83	2.01	2.10	1.56	1.41
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.090	0.10	.061	.082	.079	.092
	Positivo	.051	.069	.052	.044	.054	.056
	Negativo	-.090	-0.10	-.061	-.082	-.079	-.092
Estadístico de prueba		.090	0.10	.061	.082	.079	.092
Sig. Asintótica (bilateral)		0.20^{c,d}	.081^c	0.20^{c,d}	0.20^{c,d}	0.20^{c,d}	0.20^{c,d}

- a. La distribución de prueba es normal
- b. Se calcula a partir de datos
- c. Corrección de significación de Lilliefors
- d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

Tabla 4-3

Resultados Kolmogórov-Smirnov Grupo Experimental Post

KOLMOGÓROV-SMIRNOV. GRUPO EXPERIMENTAL POST		CE	RE	AE	CS	BE	CE TOTAL
N		63	63	63	63	63	63
Parámetros normales ^{a,b}	Media	7.64	7.14	5.23	6.14	7.93	6.96
	Desv. Desviación	1.15	1.38	1.92	1.95	1.13	1.11
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.094	0.12	.090	.085	0.12	.087
	Positivo	.043	.053	.054	.078	.068	.054
	Negativo	-.094	-0.12	-.090	-.085	-0.12	-.087
Estadístico de prueba		.094	0.12	.090	.085	0.12	.087
Sig. Asintótica (bilateral)		0.20^{c,d}	.017 ^c	0.20^{c,d}	0.20^{c,d}	.030 ^c	0.20^{c,d}

- a. La distribución de prueba es normal
- b. Se calcula a partir de datos
- c. Corrección de significación de Lilliefors
- d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

Tabla 4-4

Resultados Kolmogórov-Smirnov Grupo Control Post

KOLMOGÓROV-SMIRNOV. GRUPO CONTROL POST		CE	RE	AE	CS	BE	CE TOTAL
N		63	63	63	63	63	63
Parámetros normales ^{a,b}	Media	7.08	6.26	4.60	5.41	7.42	6.30
	Desv. Desviación	1.37	1.74	1.77	1.74	1.56	1.24
Máximas diferencias extremas	Absoluto	.085	.079	0.10	.098	0.16	.099
	Positivo	.064	.049	0.10	.077	0.10	.064
	Negativo	-.085	-.079	-.091	-.098	-0.16	-.099
Estadístico de prueba		.085	.079	.103	.098	.157	.099
Sig. Asintótica (bilateral)		0.20^{c,d}	0.20^{c,d}	.095 ^c	0.20^{c,d}	.001 ^c	0.20^{c,d}

- a. La distribución de prueba es normal
- b. Se calcula a partir de datos
- c. Corrección de significación de Lilliefors
- d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera

Se puede apreciar que se dan las condiciones de normalidad para la aplicación de pruebas paramétricas, salvo en las siguientes excepciones donde se complementará el contraste con las pruebas no paramétricas previstas:

- Grupo Experimental Post: RE ($p. = .017$), BE ($p. = .030$).
- Grupo Control Post: BE ($p. = .001$).

4.1.3. Supuesto de homogeneidad. Prueba de *Levene*

Acerca del segundo supuesto para el uso de la estadística paramétrica, que tiene que ver con la homogeneidad de las varianzas, y como también se anticipó en el punto “6.3.3”, se emplea el estadístico de *Levene*, tal y como muestra la tabla 4-5, para DCE, y para RP; los resultados muestran una significación por encima del .05, por lo que se constata que se trata de una distribución homogénea, y se cumple este segundo supuesto de homogeneidad, y por lo tanto para la aplicación de pruebas paramétricas, en este caso la prueba *t de student*.

Tabla 4-5

Resultados Levene: homogeneidad de varianzas en Desarrollo Competencial

Emocional

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS					
		Estadístico de <i>Levene</i>	gl1	gl2	Sig.
CETOTAL	Se basa en la media	1458	3	248	0.23
	Se basa en la mediana	1207	3	248	0.31
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1207	3	242	0.31
	Se basa en la media recortada	1375	3	248	0.25
CE	Se basa en la media	2254	3	248	0.08
	Se basa en la mediana	2310	3	248	0.08
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	2310	3	240	0.08
	Se basa en la media recortada	2265	3	248	0.08
RE	Se basa en la media	2222	3	248	0.09
	Se basa en la mediana	1933	3	248	0.12
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1933	3	240	0.12
	Se basa en la media recortada	2135	3	248	0.10
AE	Se basa en la media	0189	3	248	0.90
	Se basa en la mediana	0195	3	248	0.90
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0195	3	240	0.90
	Se basa en la media recortada	0192	3	248	0.90
CS	Se basa en la media	1009	3	248	0.39
	Se basa en la mediana	0964	3	248	0.41
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0964	3	244	0.41
	Se basa en la media recortada	0998	3	248	0.39
BE	Se basa en la media	1488	3	248	0.22
	Se basa en la mediana	1272	3	248	0.28
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	1272	3	229	0.28
	Se basa en la media recortada	1384	3	248	0.25

4.1.4. Resultados de las comparaciones *t de student* en Desarrollo Competencial

Emocional

Retomando el procedimiento descrito en el punto “6.3.3” de este documento acerca de la aplicación de la técnica de la *t de student*, a continuación, se detalla si ha habido o no diferencias significativas entre los grupos: “Experimental Pre”, “Experimental Post”, “Control Pre” y “Control Post”. Aunque anteriormente se reporta sobre los dos supuestos: de normalidad y de homogeneidad que dilucidará el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas.

Los resultados de la técnica *t de student* para establecer si se dan diferencias estadísticamente significativas en los bloques de competencias CoE, RE, AU, CS, BE, así como en el total, quedan recogidos en la tabla 4-6. A continuación se detallan estos resultados de la prueba *t de student* para muestras pareadas y para muestras independientes en el caso de datos paramétricos, y en el caso de datos no paramétricos la *W de Wilconson* para las comparaciones intra grupo, y la *U de Mann Whitney* para las comparaciones extra grupo.

En relación con CDE “total”, los resultados cumplen con los requisitos de un diseño cuasi experimental ya que muestran un $p. = .001$ entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Experimental Post, esta significación evidencia dos grupos diferentes estadísticamente. En segundo lugar, la significación entre el Grupo Control Pre y el Grupo Control Post es de $p. = 0.55$, lo que establece que no existen diferencias entre los dos grupos, o dicho de otra manera, que el Grupo Control no se ha movido en CDE total. En tercer lugar, las comparaciones entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post, suponen diferencias significativas con $p. = .002$. Por último, las diferencias entre el Grupo

Experimental Post y el Grupo Control Pre acaban de confirmar las diferencias con un p . = .001.

En cuanto al CoE, las comparaciones cumplen con los requisitos necesarios: en primer lugar, si identifican diferencias entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Experimental Post ya que el p . = .003. A continuación, se cumple con el requerimiento de que no se den cambios entre el Grupo Control Pre y el Grupo Control Post, al encontrarse una significación de 0.59. En tercer lugar, se hallan diferencias entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post, con un valor p de .015. Y por último, también se encuentran diferencias entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre, con un p . = .009.

Los mismo sucede con la RE: la comparación entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Control Post dicta que existen cambios, con un p . = .022. A su vez no existen diferencias entre el Grupo Control Pre y el Grupo Control Post, al observarse un p . = 0.76. A continuación, la comparación entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post es de .002, lo que concluye que existen diferencias. También hay diferencias finalmente entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre, con valor de significación de .001.

Al llegar a la AE, se puede ver que no se cumple con todos los requisitos. Si bien es cierto que se observan diferencias entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Experimental Post, con p . = .004. Y que tampoco se observa ninguna evolución entre el Grupo de Control Pre y el Grupo de Control Post con una significación de 0.81. Al llegar a la comparación entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post, el valor p se corresponde con .058, que, aunque en la frontera de la significación, hace que no se

puedan establecer diferencias. Tampoco se cumple con la comparación entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre con un $p. = 0.11$.

El bloque de CS no supera los requisitos de un diseño cuasi experimental: las diferencias entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Experimental Post son de 0.35, es decir que la intervención no marca diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos que la han seguido. Tampoco se dan diferencias entre el Grupo Control Pre y el Grupo Control Post, con un $p. = 0.92$. Si se dan diferencias entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post, con una significación de .028. Y, por último, también se dan diferencias entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre con un p valor de .027.

Al observarse distribuciones no paramétricas en RE, se incorporan los resultados de sus equivalentes de pruebas no paramétricas: *U de Mann Whitney* para las comparaciones entre Grupo Experimental y Grupo Control, y *W Wilconson* para las comparaciones intragrupo: los resultados de estas pruebas coinciden con las pruebas paramétricas y confirman la diferencia entre el Grupo Experimental Post en todas las comparaciones de un diseño cuasi experimental.

Al observarse distribuciones no paramétricas, en el caso de BE se aplica la *W de Wilconson* en la comparación entre el Grupo Control Pre y el Grupo Control Post, arrojando una significación de .268, que implica que no hay diferencias. Por su parte la *t de student* en la comparación intra grupo entre el Grupo Experimental Pre y el Grupo Experimental Post, propone una significación de .05, lo que establece diferencias entre los alumnos que han realizado el Programa de AL. Las comparaciones entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post son de .037, que dictan diferencias. Y

finalmente la comparación entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre es de .003 que suponen diferencias. Todas las comparaciones entre grupos en el caso de BE avalan diferencias significativas de los alumnos que han cursado el Programa de AL.

Finalmente: el tamaño del efecto entre las dos muestras es tanto en el total, como en todos los bloques de competencias muy pequeño, con valores en positivos o negativos cercanos al 0; es decir que se sitúan entre el 0 y el 0,20, lo que señala que las dos muestras comparadas presentan una ínfima concordancia.

Tabla 4-6

Resultados t de student Desarrollo Competencial Emocional; diferencias intragrupo y extragrupo

DIFERENCIAS INTRAGRUPO Y EXTRAGRUPO										
Medida	Grupo Experimental pre y post			Grupo Control pre y post			Grupos post-test			Tamaño del efecto*
	<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>	<i>d de Cohen</i>
CDE Total	-3.38	62	.001	-0.60	62	0.55	3.14	124	.002	-.007
CE	-3.10	62	.003	-0.55	62	0.59	2.48	124	.015	-.025
RE**	-2.36	62	.022 .025**	-0.30	62	0.76 0.56**	3.15	124	.002 .002**	.010
AE	-2.99	62	.004	0.25	62	0.81	1.91	124	.058	.007
CS	-0.95	62	0.35	-0.10	62	0.92	2.22	124	.028	-.017
BE***	-2.90	62	.005	-1.11	62	0.27***	2.11	124	.037	-.031

*Sobre diferencia extra-grupo

***U Mann Whitney*

****W Wilcoxon* en BE en el Grupo Control pre y post

4.2. Resultados de la segunda parte cuantitativa en el análisis multivariante. El Modelo Competencia Emocional-Rasgos Personalidad en la universidad.

Tal y como se anticipó en el apartado “3.7.6” de este documento; el objeto de la aplicación de la regresión lineal múltiple entre las diferentes variables es el de estimar que grado de relación tienen entre sí una variable dependiente con “n” variables independientes, donde en esta investigación la variable dependiente se corresponde con el DCE, y las independientes con las subdimensiones del constructo RP.

La tabla 4-7, ofrece un resumen del nivel de relación que se establece entre todas las personas que han participado en esta investigación, o lo que es lo mismo, dos tomas pre y post en el Grupo Experimental y el Grupo Control, siendo n=252.

La tabla 4-7

Resumen Modelo Competencia Emocional – Rasgos Personalidad en la universidad; regresión lineal múltiple

RESUMEN DEL MODELO^b										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	0.71 ^a	0.50	0.49	0.92	0.50	49.3	5	246	.000	1.99
a. Predictores: (Constante), Amabilidad, Apertura, Conciencia, Neuroticismo, Extraversión										
b. Variable dependiente: CETOTAL										

Del total de variables independientes que componen los RP: apertura, extraversión, neuroticismo, conciencia, amabilidad, muestran relación el neuroticismo, la extraversión, la amabilidad y la dedicación; esto representa cuatro de los cinco rasgos.

El modelo de relación entre DCE y neuroticismo, extraversión, amabilidad y dedicación presenta un R de Pearson de 0.71 que se considera intensa. Además, es capaz de dar explicación a un 50% de la variación de la variable dependiente. Este coeficiente de determinación reporta sobre el ajuste global del modelo que configuran las variables independientes con poder explicativo, y se calcula a partir del valor de un cociente entre la variabilidad explicada por él y la variabilidad total, en este caso concreto, una R^2 sugiere un ajuste medio. Corrigiendo el coeficiente R^2 por sus grados de libertad, apenas se observa un leve descenso del 0.50 al 0.49. Finalmente, hay que decir que el estadístico Durbin-Watson muestra un valor cercano a 2, lo que permite establecer que no existe correlación entre los residuos del modelo.

La varianza del modelo que considera neuroticismo, extraversión, amabilidad y apertura (*ANOVA*) se puede observar en la tabla 4-8.

La tabla 4-8

Varianza del Modelo Competencias Emocionales – Rasgos Personalidad en la universidad (ANOVA)

ANOVA ^a						
Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	209	5	41.8	49.3	.000 ^b
	Residuo	208	246	0.85		
	Total	417	251			
a. Variable dependiente: CETOTAL						
b. Predictores: (Constante), Amabilidad, Apertura, Conciencia, Neuroticismo, Extraversión						

La F de Fisher proporciona un *p*-valor inferior a .05, lo que confirma que los parámetros de forma global son significativos, además de informar de la bondad del modelo.

A continuación, la tabla 4-9 por su parte reporta los resultados de los coeficientes del modelo.

Tabla 4-9

Resultados de los coeficientes del Modelo Competencias Emocionales – Rasgos de la Personalidad en la universidad

COEFICIENTES ^a											
Modelo	Coeficientes no estandarizados			Coeficientes estandarizados			Correl.			Estadísticas de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta	T	Sig.	Orden cero	Parcial	Parte	Tolerancia	VIF
1	(Constante)	3.50	0.75		4.64	.000					
	Apertura	0.23	0.11	0.10	2.08	.039	0.28	0.13	.094	0.85	1.17
	Extraversión	0.66	.093	0.36	7.11	.000	0.54	0.41	0.32	0.79	1.26
	Neuroticismo	-0.69	.085	-0.40	-8.11	.000	-0.54	-0.46	-0.36	0.84	1.19
	Conciencia	0.12	0.11	.050	1.13	0.26	0.29	0.07	.051	0.87	1.15
	Amabilidad	0.33	0.15	0.11	2.18	.030	0.40	0.14	.098	0.78	1.28

a. Variable dependiente: CETOTAL

El poder explicativo de las variables que componen el modelo es el siguiente: neuroticismo -.69, extraversión .66, amabilidad .33, apertura .23 y conciencia 0.12. Todos los componentes del modelo presentan *p*-valores inferiores a .05, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula de que valgan cero, o que no tengan poder explicativo, a excepción de la conciencia, con una significación de 0.26.

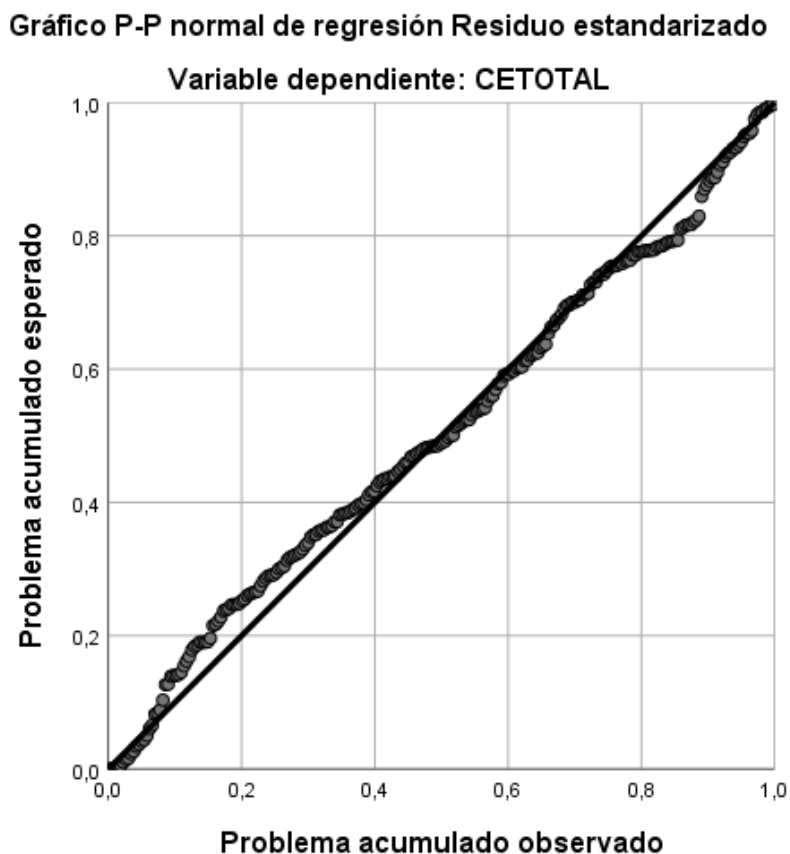
Por su parte los valores t establecen que las cuatro variables realizan su aportación al modelo, y consecuentemente que estos valores se pueden generalizar a la población.

Para confirmar la colinealidad se recurre al índice de condición y al factor de inflación de la varianza (VIF), que sirve para que un modelo pueda ser extrapolado a cualquier realidad, las variables explicativas tienen que resultar linealmente independientes. Ninguna de las variables independientes del modelo supera un VIF de 10, por lo que se puede confirmar, que este modelo realizado con esta muestra, cumple con todos los requisitos para confirmar su bondad estadística.

Para confirmar la ausencia de heterocedasticidad se utiliza la gráfica de valores observados frente a los valores predichos de los residuos, que se muestra en el gráfico 4-1, donde la varianza de los residuos debe ser constante: independiente de una observación concreta. En el gráfico se comprueba que los puntos se ajustan a la diagonal del cuadrante con bastante claridad, lo que supone una existencia de varianza constante en todos los residuos, y concluir que el modelo es homocedástico.

Gráfico 4-1

Valores observados frente a los predichos de los residuos en el Modelo Competencias Emocionales – Rasgos de la Personalidad en la universidad



En definitiva: el modelo presenta un coeficiente de determinación medio: no incorpora problemas de autocorrelación entre los residuos, los parámetros de las variables son significativos conjuntamente, se trata de un modelo homocedástico, y sin problemas de multicolinealidad.

Haciendo diferentes regresiones múltiples para cada uno de los grupos que componen el diseño cuasi experimental de este trabajo: los resultados señalan que en el Grupo Control Pre se encuentra la relación más intensa entre RP y DCE total, con un $r = 0.82$, seguido del Grupo Control Post, con una $r = 0.76$, seguido del Grupo Experimental Pre con un $r = 0.71$, y finalmente el Grupo Experimental Post, con $r = 0.57$.

4.3. Resultados de la tercera parte: el Desarrollo Competencial

Emocional en función de los Rasgos de la Personalidad.

Los resultados de esta tercera parte cualitativa, y que a continuación se desarrollan, se recogen en el artículo "*Emotional Competence Development in Graduate Education: The Differentiated Impact of a Self-Leadership Program depending on Personality Traits*" (Montalvo, Martí-Ripoll, & Gallifa, 2021).

4.3.1. Estadísticos descriptivos en Desarrollo Competencial Emocional en función de los Rasgos de la Personalidad

La tabla 4-10 ofrece la información del promedio y la desviación estándar en los subgrupos creados en cada uno de los extremos de los RP analizados.

Tabla 4-10

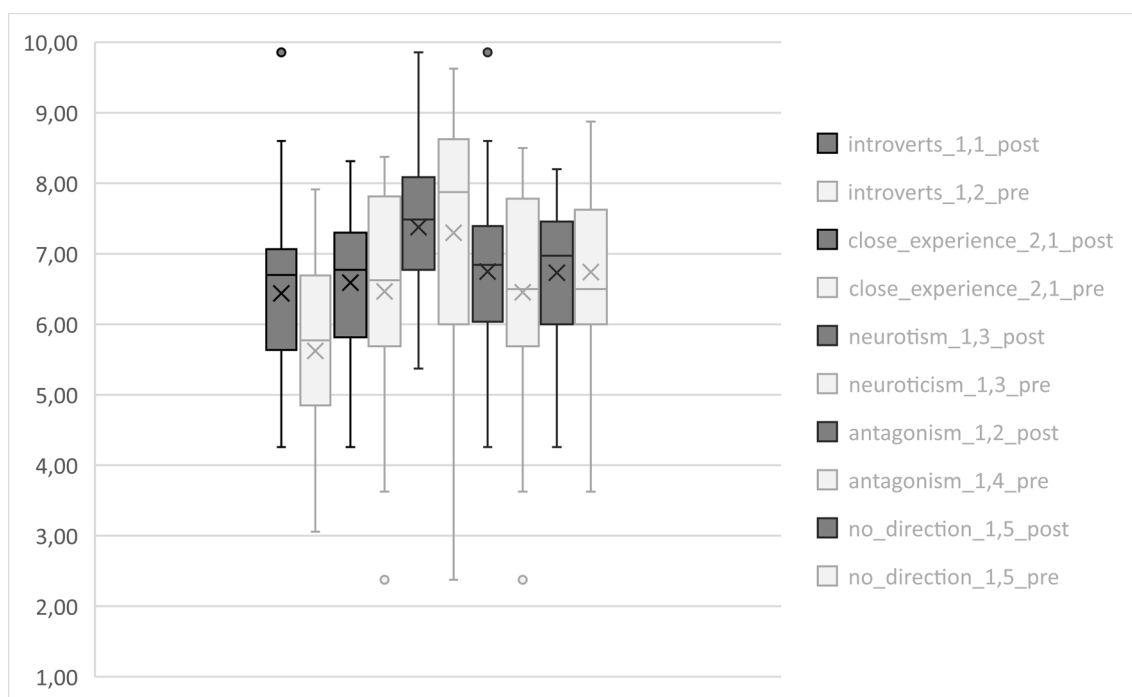
Promedio de Competencias Emocionales por Rasgos Personalidad en los subgrupos experimentales y control

FASE POST	GRUPO EXPERIMENTAL 1			GRUPO CONTROL 2		
	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>	<i>N</i>	<i>P</i>	<i>DS</i>
Introversión (Subgrupos 1,1 y 2,1)	30	6.44	1.21	37	5.83	1.23
Cierre a la experiencia (Subgrupos 2,1 y 2,2)	29	6.53	0.92	32	6.25	1.09
Neuroticismo (Subgrupos 1,3 y 2,3)	35	6.48	1.07	28	5.81	1.37
Amabilidad (Subgrupos 1,4 y 2,4)	32	6.96	1.05	34	5.85	1.28
Sin dirección (Subgrupos 1,5 y 2,5)	27	6.79	0.81	44	6.53	0.98

El gráfico 4-2 desvela la evolución pretest-postest por cada uno de los extremos en los RP de los subgrupos experimentales; todos los promedios puntúan más alto en la fase post test, excepto en el neuroticismo.

Gráfico 4-2

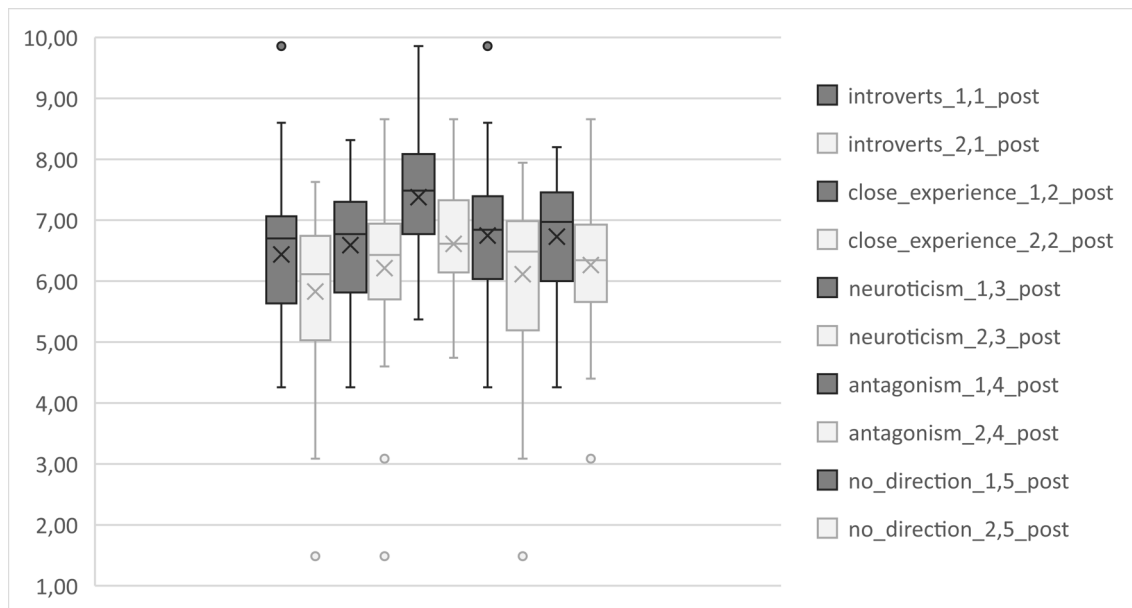
Evolución Competencias Emocionales pretest-postest para los extremos en los Rasgos Personalidad del Grupo Experimental



Finalmente, el gráfico 4-3 por su parte, ofrece una vista de la situación comparada en la fase post, entre los subgrupos experimentales, y los subgrupos post. Los promedios son más altos en todos los subgrupos experimentales.

Gráfico 4-3

Promedio Competencias Emocionales por Rasgos Personalidad Post en los subgrupos experimentales y control



4.3.2. Supuesto de normalidad. Prueba de *Kolmogórov-Smirnov*

En relación con los resultados de normalidad, estos se exponen en la tabla 4-11, donde se pueden apreciar las condiciones necesarias para la aplicación de pruebas paramétricas, excepto en el caso de la no dirección del Grupo Experimental, con $p. = .002$, por lo que además también se aplicará la prueba no paramétrica de *Kruskal-Wallis*.

Tabla 4-11

Resultados Kolmogórov-Smirnov en Desarrollo Competencial Emocional por Rasgos de Personalidad

KOLMOGÓROV-SMIRNOV TEST		GRUPO EXPERIMENTAL					GRUPO CONTROL				
		Intro	Antag	No Dir	Neuro	Cerra	Intro	Antag	No Dir	Neuro	Cerra
N		30	32	27	35	29	25	34	44	28	32
Parámetros normales^{a,b}	Media	6.44	6.75	6.73	7.38	6.59	6.21	6.11	6.26	6.61	6.21
	Desv. Desviación	1.20	1.21	0.97	0.93	1.04	1.02	1.34	1.06	1.00	1.39
Máximas diferencias extremas	Absoluto	0.10	0.10	0.22	0.11	0.12	0.13	0.14	.084	0.13	0.15
	Positivo	.09	0.10	.088	.084	.059	0.10	.099	.062	.090	.093
	Negativo	-0.10	-0.10	-0.22	-0.11	-0.12	-0.12	-0.14	-.084	-0.13	-.15
Estadístico de prueba		0.10	0.10	0.22	0.11	0.12	0.12	0.14	.084	0.13	0.15
		0.20	0.20	.002	0.20^c	0.20^c	0.20	.088	0.20^c	0.20	.068^c

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

4.3.3. Supuesto de homogeneidad. Prueba de *Levene*

La tabla 4-12 reporta la homogeneidad de varianzas; todos los resultados muestran una significación están por encima de 0.05. Por lo que se cumplen los requisitos para el empleo de la prueba *ANCOVA*.

Tabla 4-12

Levene: homogeneidad de varianzas en Desarrollo Competencial Emocional por Rasgos de Personalidad

PRUEBA DE HOMOGENEIDAD DE VARIANZAS					
		Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
INTROVERSIÓN	Se basa en la media	.081	1	53	0.78
	Se basa en la mediana	.047	1	53	0.83
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	.047	1	45	0.83
	Se basa en la media recortada	.091	1	53	0.76
ANTAGONISMO	Se basa en la media	0.28	1	64	0.59
	Se basa en la mediana	0.14	1	64	0.70
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0.14	1	62	0.70
	Se basa en la media recortada	0.19	1	64	0.67
NO DIRECCIÓN	Se basa en la media	0.24	1	69	0.62
	Se basa en la mediana	0.57	1	69	0.45
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0.57	1	69	0.45
	Se basa en la media recortada	0.37	1	69	0.54
NEUROTICISMO	Se basa en la media	.033	1	61	0.86
	Se basa en la mediana	.066	1	61	0.80
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	.066	1	61	0.80
	Se basa en la media recortada	.033	1	61	0.86
CERRADO EXPERIENCIA	Se basa en la media	0.53	1	59	0.47
	Se basa en la mediana	0.44	1	59	0.51
	Se basa en la mediana y con gl ajustado	0.44	1	51	0.51
	Se basa en la media recortada	0.42	1	59	0.52

4.3.4. Resultados de las pruebas ANCOVA en Competencia Emocional total para alumnos introvertidos, antagónicos, cerrados a la experiencia, neuróticos y sin dirección

Los resultados de la prueba ANCOVA para la introversión se muestran en la tabla 4-13; $F(1,66) = 7.19, p = .009, \eta^2 = 0.10$. La significación menor a $p < .05$, indica que existen diferencias entre los subgrupos experimental 1,1 y control 2,1.

Tabla 4-13

Resultados ANCOVA Competencia Emocional_total_introversión

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTERSUJETOS. VARIABLE DEPENDIENTE CE_TOTAL INTROVERSION						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	38.6 ^a	2	19.3	19.1	.000	0.37
Intersección	25.2	1	25.2	24.9	.000	0.28
Pre_EC_total introversión	32.4	1	32.4	32.1	.000	0.33
Subgrupos 1,1 & 2,1	7.25	1	7.25	7.19	.009	0.10
Error	64.5	64	1.01			
Total	2598	67				
Total corregida	103	66				

a. R cuadrado = 0.37 (R cuadrado corregida = 0.35)

La ANCOVA que compara los subgrupos experimentales y control 1,2 y 2,2, en la tabla 4-14, ofrece los siguientes resultados: $F(1,28) = 2.40, p = 0.13, \eta^2 = .000$. Por lo tanto, el extremo del RP cerrado a la experiencia no presenta una diferencia significativa en los estudiantes que siguen el Programa de AL.

Tabla 4-14

Resultados ANCOVA Competencia Emocional_total_cerrado experiencia

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTERSUJETOS. VARIABLE DEPENDIENTE CE_TOTAL CERRADO EXPERIENCIA						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	Gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	11.3 ^a	1	11.3	15.9	.000	0.37
Intersección	17.6	1	17.6	24.7	.000	0.48
Pre_EC_total cerrado experiencia	11.3	1	11.3	15.9	.000	0.37
Subgrupos 1,2 & 2,2	.000	0	2.03	2.40	0.13	.000
Error	19.2	27	0.71			
Total	1290	29				
Total corregida	30.5	28				
a. R cuadrado = 0.37 (R cuadrado corregida = 0.35)						

Sobre el extremo del alumnado neurótico, en la tabla 4-15, se obtienen los siguientes resultados *ANCOVA*, $F(1,62) = 13.3$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.18$. Se observan diferencias significativas entre los subgrupos 1,3 y 2,3 ya que se la condición de una $p < .05$.

Tabla 4-15

Resultados ANCOVA Competencia Emocional_total_neuroticismo

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTERSUJETOS. VARIABLE DEPENDIENTE CE_TOTAL NEUROTICISMO						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	31.4 ^a	2	15.7	27.2	.000	0.48
Intersección	30	1	30	52.1	.000	0.46
Pre_EC_total neuroticismo	22.3	1	22.3	38.6	.000	0.39
Subgrupos 1,3 & 2,3	7.66	1	7.66	13.3	.001	0.18
Error	34.6	60	0.58			
Total	3185	63				
Total corregida	65.9	62				
a. R cuadrado = 0.48 (R cuadrado corregida = 0.46)						

Situados en el extremo antagónico, la *ANCOVA* revela en la tabla 4-16 los siguientes resultados: $F(1,65) = 6.81, p = .011, \eta^2 = 0.10$. Nuevamente, una significación inferior a .05 determina cambios entre los subgrupos 1,4 and 2,4, experimental y control respectivamente.

Tabla 4-16

Resultados ANCOVA Competencia Emocional_total_antagonismo

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTERSUJETOS. VARIABLE DEPENDIENTE CE_TOTAL ANTAGONISMO						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	52.5 ^a	2	26.3	27.9	.000	0.47
Intersección	21.3	1	21.3	22.6	.000	0.26
Pre_EC_total antagonismo	45.9	1	45.9	48.8	.000	0.44
Subgrupos 1,4 & 2,4	6.40	1	6.40	6.81	.011	0.10
Error	59.2	63	0.94			
Total	2832	66				
Total corregida	112	65				
a. R cuadrado = 0.47 (R cuadrado corregida = 0.45)						

Finalmente, en la tabla 4-17 se encuentran los resultados *ANCOVA* en el contraste de los subgrupos 1,5 and 2,5, que se resumen en $F(1,70) = 6.97, p = .010, \eta^2 = 0.09$. Donde una significación de .010 apoya diferencias entre los subgrupos: la variable dependiente CE en alumnos sin dirección está relacionada con el aprovechamiento del Programa de AL.

Tabla 4-17

Resultados ANCOVA Competencia Emocional_total_no dirección

PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTERSUJETOS. VARIABLE DEPENDIENTE CE_TOTAL NO DIRECCIÓN						
Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Modelo corregido	39.9 ^a	2	19.9	37.3	.000	0.52
Intersección	24.6	1	24.6	45.9	.000	0.40
Pre_EC_total no dirección	36.3	1	36.3	67.8	.000	0.50
Subgrupos1,5 & 2,5	3.73	1	3.73	6.97	.010	0.09
Error	36.4	68	0.54			
Total	3023	71				
Total corregida	76.4	70				
a. R cuadrado = 0.52 (R cuadrado corregida = 0.51)						

Para concluir, en cuanto a la estimación y significación de los efectos, estos se comparten en las tablas 4-18, 4-19, 4-20, 4-21 y 4-22 para cada uno de los cinco RP analizados respectivamente. Y han sido para los subgrupos experimentales de 0.66, $p < .009$ para los introvertidos; 0.47, $p < .010$ para los que presentan falta de dirección; 0.70, $p < .001$ para los alumnos más cercanos al extremo neurótico; y 0.62, $p < .011$ para los antagonicos. Finalmente, la condición experimental no tiene efectos en el alumnado cerca del rango cerrado a la experiencia.

Tabla 4-18

ANCOVA estimación de medias para introversión

VARIABLE DEPENDIENTE: CE POST								
Subgrupos	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%		Bootstrap para media ^{akh}			
			Límite inferior	Límite superior	Sesgo	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
Subgrupo 1,1	6.47 ^a	0.18	6.10	6.83	.004	0.20	6.10	6.85
Subgrupo 2,1	5.80 ^a	0.16	5.48	6.13	.016	0.19	5.41	6.18

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: CE_pre = 5.67.

akh. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 muestras de muestreo Bootstrap

Tabla 4-19

ANCOVA estimación de medias para cerrado a la experiencia

VARIABLE DEPENDIENTE: CE POST								
Subgrupos	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%		Bootstrap para media ^{akh}			
			Límite inferior	Límite superior	Sesgo	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
Subgrupo 1,2	6.57 ^a	0.17	6.24	6.93	-.015	0.17	6.23	6.92
Subgrupo 2,2	6.22 ^a	0.16	5.89	6.54	.009	0.21	5.79	6.61

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: CE_pre = 5.90.

akh. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 muestras de muestreo Bootstrap

Tabla 4-20

ANCOVA estimación de medias para neuroticismo

VARIABLE DEPENDIENTE: CE POST								
Subgrupos	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%		Bootstrap para media ^{akh}			
			Límite inferior	Límite superior	Sesgo	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
Subgrupo 1,3	7.35 ^a	0.13	7.09	7.61	.008	0.14	7.07	7.63
Subgrupo 2,3	6.65 ^a	0.14	6.36	6.93	.000	0.17	6.32	6.98

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: CE_pre = 6.84.

akh. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 muestras de muestreo bootstrap

Tabla 4-21

ANCOVA estimación de medias para antagonismo

VARIABLE DEPENDIENTE: CE POST								
Subgrupos	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%		Bootstrap para media ^{akh}			
			Límite inferior	Límite superior	Sesgo	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
Subgrupo 1,4	6.74 ^a	0.17	6.40	7.08	-.020	0.19	6.34	7.10
Subgrupo 2,4	6.12 ^a	0.17	5.79	6.45	-.010	0.21	5.70	6.48
a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: CE_pre = 5.97.								
akh. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 muestras de muestreo bootstrap								

Tabla 4-22

ANCOVA estimación de medias para falta de dirección

VARIABLE DEPENDIENTE: CE POST								
Subgrupos	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%		Bootstrap para media ^{akh}			
			Límite inferior	Límite superior	Sesgo	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
							Inferior	Superior
Subgrupo 1,5	6.73 ^a	0.14	6.45	7.02	-.001	0.14	6.47	7.02
Subgrupo 2,5	6.26 ^a	0.11	6.04	6.48	-.007	0.15	5.94	6.56
a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: CE_pre = 6.04.								
akh. A no ser que se indique lo contrario, los resultados autodocimantes se basan en 1000 muestras de muestreo Bootstrap								

4.4. Contraste de hipótesis.

A continuación, se conecta el contraste de hipótesis con los datos recabados en este trabajo, lo que llevará al ejercicio de concluir, aceptando o rechazando las diferentes hipótesis planteadas.

La aplicación de la prueba *t de Student* apunta que este planteamiento para el DCE mediante un Programa de AL, que consiste en 8 talleres de tres horas de duración, y que queda reportado a lo largo de este documento, sirve en términos generales, medido en la categoría “total” para el DCE de los alumnos que lo cursan. Y de manera concreta para desarrollar las competencias de CoE, RE, BE. De forma contraria, los resultados revelan que no se produce ningún efecto diferenciador estadísticamente significativo por el hecho de realizar el programa en las competencias de AE, ni en CS con un $p = .05$. De esta manera el primer grupo de hipótesis quedan aceptadas o refutadas tal y como se apunta a continuación.

Hipótesis 1: *Los alumnos que realicen el Programa de AL tendrán DCE.*

Todas las comparaciones *t de Student* intra grupo y extra grupo obtienen los resultados necesarios para **aceptar la hipótesis 1.**

Hipótesis 2: *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su CoE.*

De igual forma, todas las comparaciones *t de Student* intra grupo y extra grupo no encuentran inconveniente en **aceptar la hipótesis 2.**

Hipótesis 3: *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su RE.*

Lo mismo sucede en las comparaciones *t de Student*, que llevan a **aceptar la hipótesis 3.**

Hipótesis 4: *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su AE: este programa se mostrará como insuficiente para obtener diferencias estadísticamente significativas.*

Las comparaciones entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post ($p. = .058$), así como entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre ($p. = 0.11$) hacen que se **rechace la hipótesis 4**.

Hipótesis 5: *Los alumnos que realicen el Programa de AL no desarrollarán sus CS: este programa se mostrará como insuficiente para obtener diferencias estadísticamente significativas.*

Las comparaciones entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Experimental Pre no establecen diferencias significativas ($p. = 0.35$) entre las personas que han cursado el programa, lo que conduce a **aceptar la hipótesis 5**.

Hipótesis 6: *Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollan las competencias de BE.*

Todas las comparaciones *t de Student* intra grupo y extra grupo obtienen los resultados necesarios para **aceptar la hipótesis 6**.

Sobre el segundo grupo de hipótesis, las que tienen que ver con la relación entre el DCE y los RP, independientemente del Programa de AL, el contraste queda así:

Hipótesis 7: *La extroversión está relacionada con el DCE.*

Con una capacidad explicativa como variable independiente de un 0.65 en el modelo de regresión múltiple generado, se dan los resultados para **aceptar la hipótesis 7**.

Hipótesis 8: *El neuroticismo está relacionado con el DCE.*

Con una capacidad explicativa como variable independiente de un -0.69 en el modelo de regresión múltiple generado, se dan los resultados para **aceptar la hipótesis 8**. Cabe recordar que el resultado de la relación es negativo, ya que se trata del único factor cuyos valores se sitúan en la franja más baja del rango.

Hipótesis 9: *La apertura está relacionada con el DCE.*

Con una capacidad explicativa como variable independiente de un 0.22 en el modelo de regresión múltiple generado, se dan los resultados para **aceptar la hipótesis 9.**

Hipótesis 10: *La consciencia está relacionada con el DCE.*

Con una significación de 0.26, superior a $p. = .05$, no se puede considerar capacidad explicativa como variable independiente del RP consciencia en el Modelo CE_RP de regresión múltiple generado, por lo tanto, no se dan los resultados, y hay que **rechazar la hipótesis 10.**

Hipótesis 11: *La amabilidad está relacionada con el DCE.*

Con una capacidad explicativa como variable independiente de un 0.32 en el modelo de regresión múltiple generado, se dan los resultados para **aceptar la hipótesis 11.**

Por último, el grado de aprovechamiento del programa en función de los RP acepta o rechaza las hipótesis planteadas de la siguiente manera:

Hipótesis 12: *Los alumnos introvertidos tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

Los resultados de la prueba *ANCOVA* aportan una significación de .009, se dan por lo tanto diferencias estadísticamente significativas, lo que nos lleva a **aceptar la hipótesis 12.**

Hipótesis 13: *Los alumnos cerrados tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

La significación de $p. = 0.13$ no establece diferencias en los alumnos cerrados a la experiencia que han realizado el Programa de AL y los que no, por lo que hay que **rechazar la hipótesis 13.**

Hipótesis 14: *Los alumnos con más neuroticismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

Los resultados *ANCOVA*, muestran una significación de .001 entre los alumnos neuróticos que han seguido el programa y los que no en la fase post, lo que nos lleva a **aceptar la hipótesis 14.**

Hipótesis 15: *Los alumnos con más antagonismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

La prueba *ANCOVA* marca una significación de $p = .011$, estableciéndose diferencias en este extremo del RP, con lo que cual se **acepta la hipótesis 15**

Hipótesis 16: *Los alumnos sin dirección tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.*

Con una significación de .010, se establecen diferencias, por lo que se **acepta la hipótesis 16.**

Finalmente, la tabla 4-23 ofrece a modo de síntesis, las conclusiones obtenidas a partir de las hipótesis planteadas.

Tabla 4-23

Síntesis del contraste las hipótesis del estudio empírico cuantitativo

CONSTRUCTOS	HIPÓTESIS	CONCLUSIÓN
DCE (primera parte cuantitativa)	Hipótesis 1: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL tendrán DCE.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 2: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su CoE.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 3: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su RE.</i>	ACEPTADA.

	Hipótesis 4: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollarán su AE.</i>	RECHAZADA.
	Hipótesis 5: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL no desarrollarán sus CS.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 6: <i>Los alumnos que realicen el Programa de AL desarrollan las competencias de BE.</i>	ACEPTADA.
Relación entre DCE y RP (segunda parte cuantitativa)	Hipótesis 7: <i>La extroversión está relacionada con el DCE.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 8: <i>El neuroticismo está relacionado con el DCE.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 9: <i>La apertura está relacionada con el DCE.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 10: <i>La consciencia está relacionada con el DCE.</i>	RECHAZADA.
	Hipótesis 11: <i>La amabilidad está relacionada con el DCE.</i>	ACEPTADA.
Aprovechamiento en función del RP (tercera parte cuantitativa)	Hipótesis 12: <i>Los alumnos extrovertidos tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 13: <i>Los alumnos cerrados tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.</i>	RECHAZADA.
	Hipótesis 14: <i>Los alumnos con más neuroticismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 15: <i>Los alumnos con más antagonismo tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.</i>	ACEPTADA.
	Hipótesis 16: <i>Los alumnos sin dirección tendrán más DCE haciendo el Programa de AL.</i>	ACEPTADA.

**CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa *DEXPLIS*: estudio
empírico cualitativo**

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa *DEXPLIS*: estudio

empírico cualitativo

5.1 Integración cuantitativa/cualitativa

De acuerdo al modelo *DEXPLIS* previsto (Sampieri, 2018), la segunda etapa cualitativa tiene el cometido de complementar el análisis cuantitativo llevado a cabo. Es por ello por lo que en la tabla 6-1, se reportan los resultados desde ambas dimensiones, para proseguir en este Capítulo 5, con la categorización de las opiniones recogidas en las entrevistas, así como con algunos fragmentos de las aportaciones del alumnado. En la Tabla 6-1 por lo tanto, se reportan las medias obtenidas por los cuatro grupos del diseño cuasi experimental, con las significaciones de las comparaciones entre los diferentes grupos, y la última columna está dedicada a ofrecer una síntesis de las opiniones recogidas durante las entrevistas cualitativas realizadas al alumnado.

Tabla 5-1

Comparación de los datos en Desarrollo Competencial Emocional

	RESULTADOS REVISIÓN LITERATURA CIENTÍFICA	RESULTADOS PROMEDIOS (ESTUDIO CUANTITATIVO PRIMERA PARTE)	RESULTADOS ESTADÍSTICOS <i>p.</i> ESTUDIO CUANTITATIVO PRIMERA PARTE)	SÍNTESIS RESULTADOS CUALITATIVOS
CETOTAL (VD)	15 estudios constatan cambios significativos en IE o CE	Grupo Experimental Pre: promedio de 6.53	Grupo Experimental Pre y Post: .001	43 opiniones favorables. 1 opinión neutra. Prácticamente todas las personas entrevistadas declaran que han desarrollado sus CE en general.
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental Post: promedio de 6.96	Grupo Control Pre y Post: 0.55	
	11 no constatan cambios significativos	Grupo Control Pre: promedio de 6.23	Grupos posttest: .002	
		Grupo Control Post: promedio de 6.30	Grupos Experimental Post y Control Pre: .001	
CoE	8 estudios constatan	Grupo Experimental Pre: promedio de 7.18	Grupo Experimental Pre y Post: .003	39 opiniones favorables, 4 neutras,

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa DEXPLIS: estudio empírico cualitativo

	cambios significativos			y una opinión desfavorable. Prácticamente la totalidad de las personas entrevistadas declaran que han desarrollado su CoE .
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental Post: promedio de 7.64	Grupo Control Pre y Post: 0.59	
	4 no constatan cambios significativos	Grupo Control Pre: promedio de 6.99	Grupos posttest: .015	
		Grupo Control Post: promedio de 7.08	Grupos Experimental Post y Control Pre: .009	
RE	9 estudios constatan cambios significativos	Grupo Experimental Pre: promedio de 6.70	Grupo Experimental Pre y Post: .025	27 opiniones favorables, 12 neutras, y 5 opiniones desfavorables. El grueso más importante de personas entrevistas declara desarrollo en RE, aunque se identifican algunas opiniones contrarias.
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental Post: promedio de 7.14	Grupo Control Pre y Post: 0.56	
	2 no constatan cambios significativos	Grupo Control pre: promedio de 6.19	Grupos posttest: .002	
		Grupo Control Post: promedio de 6.25	Grupos Experimental Post y Control Pre: .001	
AE	5 estudios constatan cambios significativos	Grupo Experimental pre: promedio de 5.94	Grupo Experimental pre y post: .004	27 opiniones a favor, 11 neutras, y 6 desfavorables. El grueso más importante de personas entrevistas declara desarrollo en RE, aunque se identifican algunas opiniones contrarias.
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental post: promedio de 6.14	Grupo Control pre y post: 0.81	
	1 no constatan cambios significativos	Grupo Control pre: promedio de 5.39	Grupos posttest: .058	
		Grupo Control post: promedio de 5.41	Grupos Experimental Post y Control Pre: 0.11	
CS	1 estudios constatan cambios significativos, (5 alguna dimensión o dimensiones aisladas de CS)	Grupo Experimental pre: promedio de 4.62	Grupo Experimental pre y post: 0.35	22 opiniones a favor, 11 neutras, y 11 desfavorables. El paso de las neutras y desfavorables equivale al 50%.
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental post: promedio de 5.23	Grupo Control pre y post: 0.92	
	0 (5 no constatan cambios significativos en algunas dimensiones aisladas de CS)	Grupo Control pre: promedio de 4.66	Grupos posttest: .028	
		Grupo Control post: promedio de 4.60	Grupos Experimental Post y Control Pre: .027	
BE	3 estudios constatan cambios significativos	Grupo Experimental pre: promedio de 7.48	Grupo Experimental pre y post: .005	31 opiniones a favor, 5 neutras y 8 en contra. La mayoría de opiniones se sitúan a favor.
	4 estudios no se identifican	Grupo Experimental post: promedio de 7.93	Grupo Control pre y post: 0.27	

	2 no constatan cambios significativos	Grupo Control pre: promedio de 7.22	Grupos posttest: .037	
		Grupo Control post: promedio de 7.41	Grupos Experimental Post y Control Pre: .003	

Los siguientes apartados de este capítulo están dedicados a desarrollar la perspectiva cualitativa de esta tesis, donde es posible comprobar desde las palabras de los alumnos participantes como narran tanto el Programa de AL, como su propio DCE.

5.2 Síntesis opiniones participantes sobre el propio impacto en Desarrollo Competencial Emocional total y por bloques de competencias

Entre los días 6 de mayo y 4 de junio de 2019 se realizan 44 entrevistas con el objeto de compartir los resultados pre y posttest de cada alumno que ha completado el Programa de AL.

Las personas entrevistadas son las que quedan recogidas en la tabla 5-2, donde se puede observar su opinión respecto al posible impacto que ha tenido el programa de forma general, y por cada uno de los bloques de competencias.

Tabla 5-2

Opinión sobre el impacto que ha tenido el Programa de Auto Liderazgo en Desarrollo Competencial Emocional total y por bloques de competencias

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa DEXPLIS: estudio empírico cualitativo

ALUMNO	SEXO	EDAD	PAÍS	MÁSTER	MODALIDAD	OPINIÓN IMPACTO TOTAL	OPINIÓN CE	OPINIÓN RE	OPINIÓN AU	OPINIÓN CS	OPINIÓN BE
1	Masculino	27	España	<i>Project Management</i>	<i>Part-Time</i>	Si	Si	No	Ya lo tenía de antes	Si	Si
2	Masculino	27	Costa Rica	<i>Project Management</i>	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Si	No
3	Femenino	44	Perú	<i>Project Management</i>	<i>Part-Time</i>	Si	Ya lo tenía de antes	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Si
4	Femenino	26	México	Marketing	<i>Part-Time</i>	Si	Si	Si	Si	No	Si
5	Masculino	49	España	<i>Coaching y Habilidades Directivas</i>	<i>Part-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Si	Si
6	Femenino	29	Bolivia	<i>Supply Chain</i>	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	No está segura	Si
7	Femenino	26	Colombia	Marketing	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Si
8	Femenino	27	Perú	<i>Supply Chain</i>	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Si	Si
9	Femenino	29	Colombia	Marketing	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	No	Ya lo tenía de antes	No está segura
10	Masculino	35	España	EMBA	<i>Part-Time</i>	Si	No	Si (aunque no está seguro de atribuirlo al programa)	Si	Si	Si
11	Femenino	24	Guatemala	Dirección Hotelera	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Si	Si
12	Masculino	34	Perú	<i>Supply Chain</i>	<i>Full-Time</i>	Si	Si	No está claro	No	No	No está seguro

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa DEXPLIS: estudio empírico cualitativo

13	Femenino	24	Colombia	Comunicación Corporativa	Full-Time	Si	Si	Si	Si	No	Si
14	Femenino	32	España	Project Management	Part-Time	Si	Si	No	Si	Si	Si
15	Femenino	27	Venezuela	Project Management	Part-Time	Si	Si	Si	Si	No	No
16	Femenino	26	España	Project Management	Part-Time	Si	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Si	Si
17	Femenino	33	Guatemala	Project Management	Part-Time	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	No	Si	Si
18	Masculino	41	Italia	EMBA	Part-Time	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	No
19	Femenino	41	Perú	Coaching y Habilidades Directivas	Part-Time	Si	Si	No	Si	No	Ya lo tenía de antes
20	Femenino	36	Guatemala	Project Management	Full-Time	Si	Si	No	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Si
21	Femenino	27	Venezuela	Coaching y Habilidades Directivas	Part-Time	Si	Si	Si	Si	Si	Si
22	Femenino	30	Perú	Coaching y Habilidades Directivas	Part-Time	Si, es un complemento	Si, es un complemento	Si, es un complemento	Si, es un complemento	Si, es un complemento	Si, es un complemento
23	Masculino	33	Colombia	Supply Chain	Full-Time	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Si	No
24	Femenino	43	Colombia	Supply Chain	Full-Time	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Si	Si	Si
25	Masculino	23	España	RRHH	Full-Time	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	No	Si

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa DEXPLIS: estudio empírico cualitativo

26	Masculino	46	España	Coaching y Habilidades Directivas	Part-Time	Si, es un complemento	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	Si	Si
27	Masculino	29	Argentina	MBA	Full-Time	Todavía no empecé a trabajarlo	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes	No	No
28	Femenino	32	Ecuador	RRHH	Full-Time	Si	Si	Si	Si	Si, pero me falta	Si
29	Femenino	27	México	RRHH	Full-Time	Si, pero me falta	Si	Si, pero me falta	Si, pero me falta	Si, pero me falta	Si, pero me falta
30	Femenino	29	Colombia	RRHH	Full-Time	Si	Si	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Si
31	Femenino	26	Guatemala	Project Management	Full-Time	Si	Si	Si	Si	Si	Si
32	Masculino	29	España (Catalunya)	EMBA	Part-Time	Si	Si	Si	No lo se	Ya lo tenía de antes	Si, aunque no está seguro de atribuirlo al programa
33	Femenino	29	México	Marketing	Full-Time	Si	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Si	Si
34	Femenino	23	España	RRHH	Full-Time	Si	Si	Si	No	No	Si
35	Femenino	26	España	Supply Chain	Part-Time	Si	Si	No lo se	No	No	No
36	Masculino	35	Italia	Dirección Hotelera	Part-Time	Si, para refrescar	Si	Si, para reflexionar	Si	No	Si
37	Masculino	46	Venezuela	Project Management	Part-Time	Si	Si	Si	Si	Si	Si
38	Femenino	27	Perú	Comunicación Corporativa	Full-Time	Si	Si	No lo se	Si	Si	Si
39	Femenino	32	México	Coaching y Habilidades Directivas	Part-Time	Si, es un complemento	Si	Si	Si	Si	Si

CAPÍTULO 5. Resultados Segunda Etapa *DEXPLIS*: estudio empírico cualitativo

40	Femenino	32	Ecuador	RRHH	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	Ya lo tenía de antes	Ya lo tenía de antes
41	Femenino	31	Perú	RRHH	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si, pero sigo en ese proceso de aprendizaje	Si	Si
42	Femenino	34	Colombia	RRHH	<i>Full-Time</i>	Si	Si	Si	Si	No lo se	Si
43	Masculino	49	España	EMBA	<i>Part-Time</i>	Si	Si	No	No, por aquí (programa)	Si	No
44	Femenino	41	España	<i>Big Data</i>	<i>Full-Time</i>	Si	Si	No lo se	Ya lo tenía de antes	No	No

Pese a que se contactó con las 63 personas que componen este estudio, 16 declinaron y solicitaron los resultados vía email, argumentando que tenían mucho trabajo, cerrando el Trabajo Final de Máster, e iniciando prácticas de Trabajo en empresas, 3 personas no se presentaron a la entrevista.

Para crear las categorías de respuesta, se han analizado las respuestas “naturales” que han dado los alumnos y salvo pequeñas variaciones todo el abanico de categorías responde a sus respuestas, utilizando su misma nomenclatura. Al hacerlo surgen tres posibilidades: favorables, neutras, y desfavorables.

- Para situar las respuestas en haber emitido una opinión favorable a que el programa ha tenido un efecto se consideran las siguientes opciones: Si. Si, es un complemento. Si, pero me falta. Si, para refrescar. Si, para reflexionar. Si, pero sigo en el proceso de aprendizaje.
- Por su parte, las respuestas que se consideran neutras quedan recogidas en las siguientes categorías: Ya lo tenía antes. No estoy seguro/a. Si, aunque no está seguro de atribuirlo al programa. No está claro. Todavía no empecé a trabajarlo.
- Y, por último, las respuestas que no vinculan el Programa de AL analizado con un impacto en las personas son las siguientes: No. No por aquí (refiriéndose al programa).

El recuento de la distribución en estas tres categorías se puede observar en la tabla 5-3.

Tabla 5-3

Distribución de las opiniones expresadas por el alumnado durante las entrevistas

	TOTAL	CoE	RE	AE	CS	BE
Respuestas que se consideran favorables	43	39	27	27	22	31
Respuestas que se consideran neutras	1	4	12	11	11	5
Respuestas que se consideran desfavorables	--	1	5	6	11	8

La categoría total es la que presenta un más claro balance en la opinión del impacto, con 43 opiniones a favor, y tan solo una neutra. Entrando en los bloques de competencias, claramente el que recoge más opiniones favorables es CoE con 39, seguido por BE con 31, RE y AU tienen 27 cada una, y finalmente las CS tienen 22.

5.3 Fragmentos de las entrevistas cualitativas

Los criterios de selección de los fragmentos de las entrevistas cualitativas se corresponden con aquellas informaciones que ilustran de una manera genuina desde la voz personal cada alumno, una parte del total o de cada uno de los bloques de competencias.

5.3.1. Fragmentos de Competencia Emocional Total

La literatura reporta importantes divergencias en cuanto a los resultados en las intervenciones realizadas hasta la fecha. En cuanto a este trabajo: desde todas las perspectivas, tanto cuantitativa como cualitativa, se comprueba que el Programa de AL en general provoca un DCE de los alumnos que lo cursan. Pudiéndose observar una mejora en las puntuaciones obtenidas en el Grupo Experimental, y unos resultados muy similares en el Grupo Control, que además son estadísticamente significativos, y que, por

último, coincide y se corresponde con la opinión cualitativa expresada por los alumnos participantes entrevistados.

Desde la parte cualitativa se ha recogido una única opinión neutra acerca del programa, tal vez por responder en las entrevistas lo que consideraron políticamente correcto o porque realmente así lo pensaron, lo que sería coherente con las encuestas de satisfacción de cada uno de los talleres. A continuación, se aportan algunas de las opiniones generales positivas: *“empecé a asumir más rol de más responsabilidad y vi que la parte de liderazgo era muy necesaria, porque ahora llevo a dos personas”* (Alumno 1, 30/05/2019). *“Es algo que uno no estudia...por ahí encuentro que es muy acertado”* (Alumno 2, 28/05/2019). *“Lo mejor del máster, no me lo esperaba, yo me siento pagada con eso”* (Alumna 3, 19/05/2019). *“Me ha encantado...me gustó mucho toda la experiencia...lleve mucho en la parte de creencias, el tema emocional saber cómo la estoy transmitiendo, como la estoy aplicando, también la confianza en uno y el cómo uno se tiene que conocer para verme en un tema de liderazgo y verme como podría yo llevar a cabo un equipo”* (Alumna 4, 19/05/2019). *“También el personal es muy importante, todo el de valores, saber cómo interactuar con las demás personas, entender los comportamientos, ... me parece siempre súper importante”* (Alumna 6, 21/05/2019). *“Creo que las habilidades sociales se le debe de dar a todo el mundo...creo que desde que estamos pequeños deberían de enseñarnos temas de habilidades blandas porque una habilidad técnica la coge cualquiera, pero aprender a ser buenas personas: buenos líderes no se aprende de un día para otro”* (Alumna 9, 06/05/2019). *“Me ha encantado, me ha dado la posibilidad de reflexionar y de replantearme de verdad no solo desde los términos personales sino profesionales, es como un empoderamiento propio de*

aprenderme a valorar como soy y de cómo puedo aportar de una manera particular a la sociedad pero desde la individualidad no desde lo que los demás posiblemente quieren que sea” (Alumna 13, 19/05/2019). “La verdad muy bueno, abarca bastantes áreas. Refuerza mucho esa parte de persona, saber hacia donde uno quiere ir, en eso ayuda mucho de verdad. (me ha ayudado a) aplicarme un poco más en las emociones, ese proceso constante para uno entender” (Alumna 17, 23/05/2019). “A veces uno se desprende de esta parte más humana de las personas, y se enfoca solo en la parte fría. Es un excelente complemento, y por el máster que hago de supply donde se trata mucho la tecnología, cada vez es más relevante el tema soft, que ya no van a ser tan soft sino mucho más hard” (Alumno 23, 16/05/2019).

5.3.2. Fragmentos sobre Consciencia Emocional

Respecto a este resultado la literatura está muy de acuerdo en la posibilidad de mover este primer bloque de competencias. Respecto a este proyecto, nuevamente se puede observar una mejora de los resultados pre-post en el Grupo Experimental, mientras que los resultados pre-post del Grupo Control son homogéneos. Las comparaciones inter grupo y extra grupo establece que se dan diferencias entre los alumnos que han seguido el programa respecto a sí mismos antes de hacerlo, y también respecto al Grupo Control. Desde un punto de vista cualitativo 39 de 44 de las personas entrevistadas tienen una opinión favorable, al considerar, que si han desarrollado su CoE. En este caso, por lo tanto, la comparación de los datos sugiere que, si se ha dado DCE desde la observación directa de los resultados y desde la opinión expresada por los sujetos que han participado en las entrevistas, aunque no hay significación estadística que marque diferencias entre el Grupo Experimental y el Grupo Control.

Desde la perspectiva cualitativa se identifica una única opinión contraria que se pueda dar DCE en CoE: *“Te diría que sí y no, porque es una cosa que por mi forma de ser ya lo aplicaba, la consciencia emocional ya lo tenía como algo innato”* Alumno 18 (22/05/2019). Mientras que otra persona plantea dudas: *“La mía si, la de los demás no sé...a nivel personal si me ha ayudado, lo que pasa es que a veces es más fácil no escuchar a las emociones”* (Alumna 35, 16/05/2019).

Por el contrario, como ya se ha avanzado, sí que se hallan muchas voces que avalan el DCE, a continuación, se reproducen algunos fragmentos: *“(el programa hace posible) detectar roles y ver también como esta emocionalmente la gente de tu alrededor para proponer vías”* (Alumno 1, 30/05/2019). *“La parte de escucha, realmente para entender lo que quieren decir, primero tienes que analizar la manera en la que te comunicas...y me parece que sí, que me ha ayudado más”* (Alumno 2, 28/05/2019). *“Me fue sirviendo mucho este curso para ver en donde estaba plantada y como podía trabajar de una mejor forma, por ejemplo, con mis compañeros que bien si me habían tocado o yo había seleccionado”* (Alumna 4, 19/05/2019). *“Estoy más pendiente y mucho más activo a la escucha y a la observación”* (Alumno 5, 06/05/2019). *“Si, totalmente, y siempre he sido muy sensitiva, y me doy cuenta cuando las personas están pasando por un mal momento, y yo creo que he desarrollado más esas capacidades...yo me voy dando de las cosas que ya tengo, y soy consciente muchas veces. Diría que es la competencia que más se mueve (en mi)”* (Alumna 6, 14/05/2019). *“Gratificante ponerse en el lugar del otro, mirar, analizar las situaciones. Sí. En casos que he visto o que veíamos en clase decía “como si yo hago eso y no lo debería de hacer y a veces reacciono así”* Alumna 9 (06/05/2019). *“Tengo más autoconciencia, me cuesta menos saber que está pasando dentro de mi*

cuerpo, saber si estoy enfadado, frustrado, etc... estas cosas me resultan más fácil de identificarlas y saber qué decisión tomar, me facilitada como mínimo el punto de partida” (Alumno 10, 19/05/2019). “Yo me analizo a mí misma y pienso debo actuar mejor yo, no esperar a que los demás siempre, o que los demás tenga la culpa, o cosas así, entonces si trataba de analizarme primero a mí misma” Alumna 11 (06/05/2019). “Uno está más alerta a entender esa parte...puede que el entorno no esté mal, sino que yo esté haciendo algo para condicionar a ese entorno” Alumna 17 (23/05/2019). “A veces no me las creo mucho (mis competencias) ... y pensar cosas buenas de ti...uno a veces no se valora mucho a si mismo...por ese lado me ayudó a valorarme más, a tomar consciencia de que soy una persona que puedo estar delante de los obstáculos, analizar la situación y poder abrazarlo” (Alumna 19, 27/05/2019). “Si porque de pronto al día a día y la cultura de muchas empresas, se habla mucho de orientación a resultados, de cumplimiento de objetivos, pero a veces se nos olvida que detrás de todos esos objetivos hay personas. Que para entender un poco que hacen las personas, hay que entender un poco quiénes son las personas con las que nos relacionamos para identificar esos puntos de conexión y poder trabajar en grupo” (Alumno 23, 16/05/2019).

5.3.3. Fragmentos sobre Regulación Emocional

La literatura también es bastante unánime respecto a la RE. En el caso de este proyecto, los promedios muestran un avance evidente en el caso pre-post del Grupo Experimental, y unos resultados muy similares para el Grupo Control. Las pruebas estadísticas realizadas avalan las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y de control. Desde un punto de vista cualitativo, son muchos los alumnos que admiten que han mejorado en esta competencia: 27, pero también son muchos los que

se sitúan en una posición neutra: 12, y finalmente 5 opiniones son desfavorables en cuanto a la posibilidad de DCE en RE con un programa como el analizado en este trabajo.

Extractos críticos en cuanto a la posibilidad de RE en las entrevistas son los siguientes: *“Si, la base teórica sí, pero creo que es una de las partes que cuesta más cambiar, bastante negativo y cuando emocionalmente te sientes triste me cuesta mucho salir de esa rueda, sí que se han dado herramientas, pero al final es un cambio personal”* (Alumno 1, 30/05/2019). *“Si me ha ayudado, sin embargo, me parece que hace falta la forma de aplicar esas cosas. Uno es la teoría y otra es cómo puedo hacerlas yo para ponerlas en práctica en mi día a día”* (Alumna 9, 06/05/2019). *“A nivel profesional sí, a nivel personal no lo gestiono bien”* (Alumna 14, 24/05/2019). *“Soy más calculadora, e intento controlarme más, a veces es un poco complicado cuando veo situaciones injustas”* (Alumna 16, 16/05/2019). *“Tan regulada aún no me siento, ahora lo que hago cuando veo que la situación se me está saliendo de las manos...pero...entonces lo miro, lo pienso, organizo mis ideas, reorganizo las palabras...me siento a pensar en cómo lo puedo hacer mejor, y me lo paso mal porque no es tan fácil”* (Alumna 44, 19/05/2019). *“Dice la gente que siempre estoy tranquilo y no es así, desde fuera puedo aparentarlo, pero en realidad tengo mis nervios, mis agobios, mis momentos de euforia. No he logrado apreciar un gran avance en esta aérea emocional”* (Alumno 10. 19/05/2019).

Opiniones que consideran que si han progresado en RE: *“Me parece que también...no es tan fácil, primera hay que mirar para adentro, para luego poder exteriorizar. No responder cuando estás en el momento de la ira, dar un paso atrás, pensar, poner todas las opciones sobre la mesa”* (Alumno 2, 28/05/2019). *“Este año he tenido un conflicto con mi esposo, lo bueno es que me deprimí 3 días, antes me hubiese deprimido un*

mes...pero fue bien duro” (Alumna 3, 19/05/2019). “En el entorno que es más difícil de trabajar es el familiar porque, el laboral, siempre puedes crearte un rol, un rol en la reunión, un rol en el trabajo, ... El familiar es más difícil de llevar porque es el del día a día, y ahí sí que he aprendido muchísimo, en relación con la escucha frente a mi mujer” (Alumno 5, 06/05/2019). “Puedo manejar mejor las emociones, para mí ha sido una experiencia linda, es una experiencia dura, venir estar solo y te vas auto conociendo, y yo era consciente de muchas cosas, pero no las tomaba en serio...ahora sí”, si me siento triste, si me siento mal, ¡lo trabajo!” (Alumna 6, 14/05/2019). “Me tomo menos personal ciertas actitudes de las personas, es decir, ahora no dejo que me afecten tanto, digamos, que eso para mí ha sido súper trascendental” Alumna 7 (21/05/2019). “Yo creo que sí, seguramente a controlar las emociones, a no reaccionar sin pensar antes...” (Alumna 8, 06/05/2019). “Les pido (grupo TFM) ...ser claros, ser transparentes, que nos sentemos y veamos los problemas, o sea ponemos la tesis, para este problema y puede afectar a la tesis. La tesis es cómo vas a gestionar equipos de trabajo, no es solo seguir un patrón, responder preguntas...y lo hemos vivido durante este proceso...es reconocer el esfuerzo de las personas, y cuando hay una crítica decirlo claro” (Alumno 37, 30/05/2019).

5.3.4. Fragmentos sobre Autonomía Emocional

Llegando a la AE los resultados en la literatura empiezan a ser más dispares. En este bloque de competencias y en este trabajo, la evolución tanto del Grupo Experimental, como del Grupo Control es más escasa. Las comparaciones estadísticas asimismo no muestran diferencias estadísticas significativas por un margen muy escaso entre los dos grupos post ($p. = .058$). Y en las entrevistas, muchos alumnos entrevistados consideran que una cosa es ser “consciente” de las ventajas de la AE, y otra muy diferente llevarlo a

la práctica. Por lo tanto, se considera que se está muy cerca en conseguir avances en AE, aunque al mismo tiempo se levantan dudas acerca de la suficiencia de un Programa de AL con el formato utilizado.

Algunas de las 11 opiniones en contra son las siguientes: *“Creo que eso es una parte personal mía que me faltaba trabajar, hay veces que me molesto muy rápido y doy respuestas inadecuadas, de cosas muy simples las hago más complicadas, ... no sé si es que no me doy cuenta o no me quiero dar cuenta”* Alumno 12 (28/05/2019). *“No he aprendido, porque es algo que llevo dentro de mí, quizás es porque ahora no estoy tan implicada en mi trabajo”* (Alumna 16, 16/05/2019). *“Eso (AE) es algo que cuesta, que me cuesta siempre, pero posteriormente una se mantiene con esa situación en la cabeza...creo que el programa ayuda a abrir los ojos, a saber, que hacer en esas situaciones, que uno no logra al 100%, lleva un poquito más de tiempo”* Alumna 17 (23/05/2019). *“Si, bastante. Si el problema es hoy que quedo auto gestionar y arreglado para mañana, pero si en una reunión que pasa algo, y que me dan la noticia auto controlarme no...es complicado...a largo plazo me ha ayudado...a corto plazo es un trabajo profundo que necesita más tiempo”* (Alumna 35. 16/05/2019). *“A mí me ha costado mucho trabajo, me queda el sinsabor, el fastidio...personas que he conocido aquí que me han dicho, -oye, respira, no pasa nada, la vida sigue y ya está...antes era muy complicado para mí dejarlo ir...sigo en ese proceso de aprendizaje, no te voy a decir que ya estoy al 100%, pero he mejorado”* (Alumno 41, 23/05/2019).

A continuación, se sintetizan algunas de las 27 opiniones a favor: *“Me ha mejorado, a mí personalmente, antes el cabreo familiar me lo llevaba y podría durarme hasta días, efectivamente esto se ha reducido muchísimo y puedo gestionarlo más rápido”* (Alumno

5, 06/05/2019). *“Siempre he tenido muy mal carácter y ahora lo manejo de otra forma, porque trato de aprovechar el tiempo, para que pasar todo el día enojada, y tú te vas a hacer daño...entonces sí, realmente sí”* (Alumna 6, 14/05/2019). *“Sí. También va ligado a estar segura con las decisiones que estoy tomando y no tener que depender de otras personas. En ese sentido sí que me considero muy auto suficiente y de yo misma buscar las soluciones de lo que se me plantee en la vida, y asumir las consecuencias”* (Alumna 7, 21/05/2019). *“Sí que creo que ha habido un progreso, limar los picos emocionales, como por ejemplo no se ha acabado el mundo por tener un día desastroso, o me ha ido un día estupendo que creo que todo es maravilloso. Mantengo un rango más racional”* (Alumno 10, 19/05/2019). *“Creo que el impacto más grande en mí ha sido en AE”* Alumna 11 (06/05/2019). *“Me lo estoy tomando muy bien, en otro momento no hubiera sido así, hubiera estado más frustrada. Lo estoy tomando más natural...y todas estas cosas afectan. Yo soy muy familiar, de amigos...y al estar lejos al principio me chocó bastante...y las clases, la parte de autoconocimiento, hizo esta tormenta pasase mucho más suave, pausada. Las clases del programa, los compañeros se convierten en tu refugio, lo que no tienes fuera. Me ha servido de espejo”* (Alumna 19, 27/05/2019). *“Sí que me ha ayudado, tener una perspectiva de lo que ha sucedido y no creer que ha pasado una tragedia”* Alumna 21 (28/05/2019). *“Sí, lo aplico en el día a día. En el ámbito laboral escuchar que mis compañeros se quejan tanto y de más, me llegó a irritar, pero pongo de mi parte para no enojarme y dejar que no me afecte”* Alumna 24 (16/05/2019). *“Me lo corroboró mi hijo, me lo hizo ver, mi hijo de 17 años me puso como fortaleza la capacidad mía...devuelves una sonrisa y sigamos...me pareció muy hermosos, lo que me*

dijo. – eso es lo que me gusta de ti papá, de cómo solucionas un problema y para adelante-” (Alumno 37, 30/05/2019).

5.3.5. Fragmentos sobre Competencias Sociales

En CS la literatura expresa al máximo esta disparidad en los resultados. También es el caso de este proyecto, donde se dan unos resultados pre-post muy similares en el Grupo Experimental, y un retroceso en el Grupo Control. Los resultados del análisis cuantitativo rechazan diferencias estadísticamente significativas. Y en las entrevistas, nuevamente se expresa de manera habitual que para progresar en estas competencias hay que ir más allá del Programa de AL analizado tal y como está conceptualizado hasta el presente momento. Obteniéndose 22 opiniones favorables, 11 neutras, y 11 desfavorables, se trata claramente desde un punto de vista cualitativo del bloque de competencias con peores resultados.

Opiniones acerca de la imposibilidad de DCE en CS se muestran a continuación: *“Si, sobre todo en la asertividad, me cuesta mucho decir que no, bueno y cuando me pongo la meta, sé que me va a costar esto, sé que tengo que decir que no, ¿cómo lo hago? Al final me siento muy mal...luego hay un trabajo de remordimiento que estoy todavía trabajando”* (Alumna 35, 16/05/2019). *“A cambiarlo no lo he puesto en práctica...afiancé muchos de los conocimientos”* Alumna 21 (28/05/2019). *“Yo soy comunicadora social, y en los años que he trabajado he sido muy social y entonces ahí las competencias sociales no sé cómo te podría decir si me ayuda o no”* (Alumna 9. 06/05/2019). *“Siempre intentaba poder aplicar algo en mi vida, aunque eran demasiadas técnicas... Sí, me ha ayudado a intentar trabajar mejor en equipo, porque si cuesta, cuesta un montón...”* Alumna 11 (06/05/2019). *“Tratar de ser un poco más empático, no soy*

mucho de hacer amigos y conocer a gente. Aún me falta ese miedo escénico de hablar en público, de romper ese paradigma del que dirán y demás, sí que me han ayudado, pero me falta” Alumno 12, (28/05/2019). *“Siento que cada una de mis acciones ahora son mucho más reflexivas, por supuesto que llevarlas a la práctica es muy complicado y sobre todo frente a momentos de tensión, yo por ejemplo bajo presión no funcionó bien, me sigue costando mucho trabajo en el momento que me encuentro en esas indicaciones poner a la práctica la teoría como de una manera vivencial y llevada a la acción”* Alumna 13 (19/05/2019).

Expresiones a favor de CS se enumeran a continuación: *“Me ha parecido una muy buena idea, porque básicamente creo que era una parte que a mí me faltaba, conocerme a mí mismo y como interactuar. Yo soy más bien tímido cuando hay mucha gente y me ha ayudado mucho a estas partes de a veces iniciar una conversación o cuando había preguntas en grupos de proponer y esto antes no lo tenía y sí que he notado que es un cambio”* (Alumno 1, 30/05/2019). *“Siento que está muy estable porque ya en mi carrera laboral ya había tenido oportunidad de liderar equipo”* (Alumna 7, 21/05/2019). *“Aprender a conocer un poquito a las personas del equipo para en función de eso manejarles, entenderles y que todo funcione de la mejor manera”* Alumna 17 (23/05/2019). *“El tema de cómo gestionar la comunicación con quién tienes más afinidad que con otros...todas esas cosas sí son puntos que van ayudando”* (Alumna 19, 27/05/2019). *“Sí, sí, bastante, desde un punto de vista profesional uno se acostumbra a su entorno y llegar a nuevos espacios es complicado...en las discusiones ayudaron a romper esos espacios...y a superar esos miedos que a veces hay en entablar relaciones, conversaciones...y si ha sido bastante valioso”* (Alumno 23, 16/05/2019). *“Siempre me*

he considerado muy tímido, muy introvertido. A nivel de perder más vergüenza y de intervenir en clase sí que me ha ayudado” Alumno 25 (19/05/2019). *“Creo que es un punto de los más importantes para mí, creo que antes tenía discusiones que no sabía controlar, ahora sí que intento antes de saltar, me paro a pensar si realmente es algo que me afecta mucho a mí, si es tan grave como para saltar en seguida. Pienso, después actúo”* Alumno 32 (21/05/2019). *“Me considero una persona bastante empática, en el ámbito laboral sí que estudio cada persona para evitar problemas”* (Alumna 16, 16/05/2019). *“Mi liderazgo ha mejorado, la comunicación, trabajar en equipo, cómo relacionarse con el equipo...me ha ayudado a llevar el equipo, a hablar con ellas, son todo chicas, no solo a lo que quiero yo, entonces a relacionarme con ellas, cuando había un conflicto, hacer una pausa y volver a retomar”* (Alumno 2, 28/05/2019). *“Lo que ha cambiado es la escucha, antes era más protagonista, el que hablaba en seguida. No es que no escuchara, pero pasaba yo el primero y ahora me espero a ser el último si hace falta para poder actuar. Primero veo todo lo que pasa y luego doy mi aportación”* (Alumno 5, 06/05/2019). *“Sí, yo cuando entré al máster tenía mucho miedo de hablar, en general no participaba mucho, y recuerdo una sesión que hicimos con Paco (profesor) que era de confianza, y me ayudó bastante, Y paco nos dio como “tips” porque yo le planteé ese problema, y me dio varios consejos para hacerlo, entonces he notado el cambio”* (Alumno 6, 14/05/2019). *“Sí, yo creo que un poco, creo que lo he podido aplicar...ayudado a darme confianza para poder desenvolverme”* (Alumna 8, 06/05/2019). *“Me ayuda sobre todo en las relaciones cara a cara noto que los veo de otra manera, el escuchar más, que antes era más transaccional, no me fijaba en aquellos aspectos más emocionales. Saber cuándo hablar, cuando callar, cuando respirar*

profundamente, ... pero sí que hay una cosa que yo ahora noto y que me centro mucho más, cuando hay una cuestión que es violenta, entonces entre el no actuar o actuar de una manera violenta, me ha ayudado a encontrar ese gris, pero un gris mío” (alumno 10, 19/05/2019). “He aprendido a escuchar...antes hablaba y hablaba...ahora si tengo que opinar opino, y si no, no. Por el calor de la situación se pueden subir las emociones...si yo siento eso no ayudo a que se incremente, siempre llevando una armonía o tratando de llevarla” (Alumna 41, 23/05/2019).

5.3.6. Fragmentos sobre Bienestar Emocional

Finalmente, la literatura si es uniforme respecto a la posibilidad de mover el BE. Y coincide con lo visto en esta investigación: los promedios pre y post, muestran una leve mejora en el Grupo Control, y una mejora más evidente en el Grupo Experimental. Las comparaciones realizadas establecen diferencias, pero a nivel inter grupo, solo entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Pre se estaría cerca de estas diferencias, con .059 de significación. Desde un punto de vista cualitativo, los alumnos entrevistados prácticamente coinciden en que el Programa de AL ha contribuido al desarrollo de su BE.

Opiniones que no conceden ninguna relación con el programa analizado con provocar BE en el alumnado son 8, a continuación, se reproducen algunas de ellas: *“No estoy todavía donde quisiera estar, pero no es por falta de recursos, sino que no he logrado alinear todas las piezas...pero me siento tranquilo porque sé que estoy tratando de alinear las piezas” (Alumno 2, 28/05/2019). “En el tema con referencia al máster y los talleres sí que me han ayudado, pero en el tema de estar bien y contento, si y no, porque no tengo mi familia aquí, están lejos, y demás” Alumno 12 (28/05/2019). “No veo la relación” (Alumna 44, 19/05/2019).*

Opiniones que ven una contribución o impacto, son 31, algunas de ellas son las siguientes: *“Y realmente cuando estás feliz con lo que haces también en casa se refleja. Al aprender a comunicar también había muchas partes de lo que decíamos de no mirarlo todo como un error, sino como una opción a mejora”* (Alumno 1, 30/05/2019). *“Llego a aceptar más las decisiones de los demás que me afectan a mí”* (Alumno 5, 06/05/2019). *“Me di cuenta que tengo el tiempo que tengo, es decir que va más para largo que para corto entonces tengo que encontrarle alguna gracia a esto porque si no sería una persona totalmente gris, así que decidí hacer un cambio”* (Alumno 10, 19/05/2019). *“Tener una mejor actitud y disfrutar el día a día, siempre quería ir al máximo y en el taller me di cuenta que lo más importante es estar disfrutando cada momento”* Alumna 11 (06/05/2019). *“Sí, me siento más fuerte tanto a nivel profesional como estudiante en mi día a día. Te puede ayudar a ti, y también ayudar a los demás con lo que has aprendido”* (Alumna 16, 16/05/2019). *“Obtener la paz interna que uno necesita”* Alumna 17 (23/05/2019). *“Sí, estoy muy contenta en general con todo lo que se me ha dado en la escuela. Tener mayor conciencia y tener la capacidad de cambio”* Alumna 21 (28/05/2019). *“Esa parte que me hace reflexionar, de repente que pasamos por la vida como si fuese una rutina, no a ver ¿qué estoy haciendo en mi vida? ¿a qué le estoy dando más valor? ¿en qué estoy poniendo más énfasis? Identificar esas cositas que me hacen sentir bien, y al final me di cuenta que en general estoy muy cómodo con el entorno que me envolvió, el tipo de compañeros que tuve, fluyo bastante bien”* Alumna 33 (16/05/2019).

CAPÍTULO 6. Discusión

CAPÍTULO 6. Discusión

6.1. Discusión estudio empírico cuantitativo

6.1.1. Discusión Desarrollo Competencial Emocional

Los resultados del análisis estadístico realizado para el desarrollo de las CE mediante un Programa de AL, que consiste en 8 talleres de tres horas de duración, y que queda reportado a lo largo de este documento, sirve en términos generales, medido en la categoría “total” para el DCE de los alumnos que lo cursan. Y de manera concreta para desarrollar los bloques de competencias de CoE, RE, y BE. Asimismo, los resultados, aunque muy cerca de hacerlo no arrojan diferencias significativas en AE, y de manera evidente no se consiguen resultados en el bloque de las CS.

Por lo tanto, este estudio amplía las investigaciones que apuntan a que es posible conseguir DCE en alumnos universitarios que siguen un Programa de AL, pero con matices: en primer lugar se tienen que garantizar una serie de condiciones de calidad, tales como un programa que interpele, que sea altamente experiencial y que movilice a la acción, y el segundo matiz está referido a que no todas las competencias se pueden desarrollar con la misma facilidad (Bayot et al., 2020), siendo las intrapersonales las más factibles, y las interpersonales, o CS, las que presentan mayor dificultad. Estos resultados no coinciden con Gilar-Corbí et al (2018), quienes en el artículo “*Can emotional competences be taught in higher education. A training program*” (pueden las CE ser enseñadas en la educación superior. Un programa de formación) consiguen demostrar DCE en todos los casos. En cualquier caso, pese a las diferencias entre competencias intrapersonales y extrapersonales, se avala la idea de que se deben trabajar todas, ya que

unas no tienen sentido sin las demás (Boyatzis & Cavanagh, 2018), y componen el todo holístico del AL.

Recuperando de nuevo los elementos constitutivos de una competencia (Boyatzis, 1982, p. 21), estas están compuestas por los motivos, los rasgos, las habilidades y los aspectos del yo. El peso de estos diferentes elementos, que constituyen las CE varía en función de haber realizado o no el Programa de AL. De esta manera, en los alumnos del Grupo de Control, el peso de los RP como elemento constitutivo de las CE es muy considerable, con una $r = 0.82$ en el Grupo Control Pre, y de $r = 0.76$ en el Grupo Control Post. Realizar el Programa de AL supone diluir el efecto de los RP, lo que equivale a reducir su peso explicativo en la varianza (Petrides et al., 2007), obtienen un $r = 0.57$ en el Grupo Experimental Post, lo que implica que el resto de elementos constitutivos de las CE, es decir, motivos, habilidades y aspectos del yo, ganan en peso, aunque no es posible por este método determinar de manera concreta la aportación que hace cada uno. Dicho esto, estos resultados amplían los estudios empíricos que establecen una superposición entre la IE y los factores de la personalidad (Rooy & Viswesvaran, 2004; Linden, et al., 2017; Alegre et al., 2019).

Por otro lado, difieren de aquellas investigaciones que si apuntan hacia la posibilidad del DCE o del desarrollo de la IE de manera homogénea en todas las competencias o bloques de competencias (Reuben et al., 2009; Fletcher, et al., 2009; Kasler et al, 2013; Gilar-Corbí et al., 2018; Gilar-Corbí et al., 2019; Groves, et al., 2008; Pérez-Escoda, Silvente, & Alegre et al., 2019; Vesely et al., 2014). Y desde un punto de vista general están en la línea que plantea matices, y diferentes niveles de dificultad a la hora de

observar el DCE (Boyatzis & Cavanagh, 2018; Clarke, 2010b; Fonseca-Pedrero et al., 2017; Rene, 2015).

Estos resultados, por lo tanto, refuerzan la literatura revisada que constata diferentes niveles de dificultad para cada bloque de las CE, y que por lo tanto requieren un abordaje específico (Bayot et al., 2020). A partir del Modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007), los bloques más sencillos serían CoE, RE y BE y los más complicados de desarrollar serían AU y CS, en los que no se han observado cambios significativos con $p. = .05$.

Paradójicamente, aunque Richard Boyatzis definiera la Teoría del Cambio Intencional, y el “ideal self” como una visión personal que articula los sueños, aspiraciones y fantasías (Boyatzis & Akrivou, 2006), sus resultados evaluando la eficacia de Programas de Autoliderazgo en el ámbito universitario, no muestran cambios estadísticamente significativos en algunas de las competencias referidas a las estrategias claves para la acción, y en ningún caso a las que tienen que ver con cómo se trabaja con los demás, y por lo tanto, de acuerdo a sus propios estudios, no es posible demostrar el paso del yo real al yo ideal (Boyatzis & Akrivou, 2006) en el ámbito de la universidad.

Una explicación, por lo tanto, de los diferentes resultados recogidos hasta el momento en las investigaciones relacionadas, se encuentra en la misma composición interna de cada modelo, cuando el peso interno de las diferentes competencias más asequible es mayor, mayores son las posibilidades de conseguir resultados positivos, y cuanto más peso tienen las competencias más complicadas de desarrollar, más cuestionables serán estos.

Consciencia Emocional

Todos los modelos implícitamente incorporan las piezas básicas del primer modelo: el “*Four Branch Model*” (Mayer & Salovey, 1997), donde se despliega una única heurística que consiste en percibir, comprender, y manejar las emociones (Keefer et al., 2018), el proceso siempre empieza con la CoE, por lo que no sería coherente no obtener resultados en este bloque de competencias y si en los siguientes. En este sentido es importante, que la primera de las competencias intrapersonales contribuye a que el resultado “total” también resulte favorable.

Los resultados recogidos en CoE están en la línea de prácticamente todos los estudios consultados en la literatura, donde intervenciones similares en la universidad son generadoras de cambios en el CoE (Clark, 2014; Fernández Carrascoso, 2016; Nélis et al 2011; René 2015). Las únicas excepciones que no reportan cambios en CoE son Herpetz et al, (2016), y mención especial recae en Nélis et al., (2009), quienes establecen cambios generales en IE en RE en apertura a la experiencia y también en gestión emocional, pero no hallaron cambios en “comprensión emocional”. Resaltar también los resultados de Boyatzis & Sokol (1982) que se quedan a medio camino, ya que por un lado constatan un aumento del 4% en autoconocimiento personal, aunque por el otro lado, identifican un descenso del 3% en consciencia social del alumnado participante en el estudio.

Por lo tanto, las personas que han participado en este Programa de AL han progresado hacia una CoE más diferenciada, integrada y explícita (Ciarrochi et al., 2003), y disponen de un mayor meta conocimiento sobre las emociones que están sintiendo ellos y las personas que están a su alrededor (Boden & Thompson, 2015); además los resultados en el test de auto información CDE_A35 esta cuestión se manifiesta de manera concluyente en las entrevistas semiestructuradas realizadas.

Regulación Emocional

Si el CoE tiene que ver con el procesamiento cognitivo (MacCann, Joseph, Newman, & Roberts, 2014; Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001) y genera conocimiento emocional (Mayer, et al., 2016), la RE refleja conocimiento semántico o léxico (Lindquist, Gendron, Feldman Barrett, & Dickerson, 2014), y por lo tanto se trata de una tarea mental de mayor complejidad: una emoción es una respuesta mental organizada que incluye aspectos fisiológicos, experienciales, y cognitivos, entre otros. La RE incluye motivación, emoción y cognición (Mayer, et al., 2001; Mayer et al., 2016), lo que hace más difícil su desarrollo, los programas de DCE son más efectivos en la percepción y comprensión de las emociones que en facilitar el pensamiento efectivo y la RE (Hodzic et al., 2018).

¿Cómo se trabaja la RE en el Programa de AL para conseguir impacto? En el taller dos se explica que las emociones pueden llegar a ser sentimientos y estos estados de ánimo, sino media la RE, y se solicita a los alumnos que de manera regular se auto diagnostiquen, y si no se encuentran bien que se pregunten por qué no lo están, para ponerle remedio obviamente. También se comenta el poder de las creencias que tenemos acerca de nosotros, y de la necesidad de quedarnos con las buenas y de pasar las que no nos ayudan por el filtro de razón. Además, durante los talleres, se ilustran ejemplos de autocontrol emocional y de RE, y se solicita completar una lista de posibilidades entre todos, es decir, no se trabaja de acuerdo con ningún modelo concreto de estrategias de RE.

Los resultados obtenidos avalan que los alumnos hacen suya la necesidad de encontrar sus propias estrategias habituales de RE, y que estas se manifiestan como efectivas. Por lo tanto, con esta tesis doctoral se amplía la literatura que reporta cambios significativos específicamente referidos a la RE (Clark, 2014; Fernández Carrascoso, 2016; Nélis et al, 2009; Nélis et al, 2011; McEnrue et al, 2009; Boyatzis & Sokol, 1982), y específicamente en autocontrol emocional (Boyatzis & Cavanagh, 2018). Y difieren de los dos estudios identificados que establecen que después de una intervención similar en la universidad no se consiguen resultados significativos, es el caso de Wing et al., (2006), y de Görgens-Ekermans et al., (2015), que aunque en el total de IE y en autoeficacia académica si arrojan resultados significativos, no lo hacen en las “estrategias cognitivas de respuesta”.

Este impacto, además de internamente, tiene una dimensión observable en la conducta, y se desprende que el alumnado que ha seguido el programa es capaz de una gestión emocional más eficiente, con menor desgaste a la hora de afrontar situaciones negativas (Hidalgo García et al., 2019). Una RE elevada es necesaria para afrontar el estrés académico y conseguir los logros académicos (Por, Baribal, Fitzpatric, & Roperts, 2011; Saklofske, Austin, Mastoras, Beato, & Osborne, 2012; citados en Fiori & Veselly-Maillefer, 2018). A la luz de estos resultados, el programa resulta útil en aspectos importantes del funcionamiento de las personas, como los objetivos o la conciencia social.

Yendo a las entrevistas cualitativas, muchos alumnos vinculan en Programa de AL con este progreso en este bloque de competencias, aunque en este caso concreto, algunos declaran que este programa tal y como está planteado no es suficiente.

Autonomía Emocional

Los resultados en el bloque de competencias AE obtenidos son parciales, y no cumplen con todos los requisitos de un diseño cuasi experimental por un estrecho margen: si bien es cierto que se observan diferencias en los estadísticos descriptivos tales como la media o la varianza entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, y que además todas las comparaciones cumplen con los requisitos de un diseño experimental excepto una, y esta obtiene un valor muy cercano a $p. = .05$, concretamente de $p. = .058$ entre el Grupo Experimental Post y el Grupo Control Post, lo que supone concluir, aunque sea con este escaso margen, sin diferencias significativas.

Estos resultados por un estrecho margen no están en sintonía con Görgens-Ekermans et al., (2015), quienes, si advierten cambios en la parcela de la AE de la autoeficacia académica, tampoco de otras investigaciones que si reportan aumento de la eficacia personal después de su intervención, tales como, Dacre Pool & Qualter (2012), Kasler et al (2013), McEnrue et al (2009).

Este escaso margen a la hora de descartar DCE en AE, coherente con pocas publicaciones identificadas que apuntan a las dos posibilidades también aparece en el análisis de las entrevistas cualitativas, donde los alumnos han declarado de forma habitual que para trabajar la AE se requiere más tiempo y dedicación.

Competencias Sociales

En relación con las CS, la arena social y el grado de aceptación que consigue tener una persona está determinado por su nivel de CE (Szczygiel & Mikolajczak, 2018), y estas cuestiones parecen exceder lo que se espera de un programa como el descrito en estas páginas. De manera reiterada durante el ciclo de talleres se transmite que el DCE de las CS tiene lugar de manera progresiva y que tienen que aprovechar los escenarios de que

dispongan para ir mejorando en estas competencias. Los resultados estadísticos no superan los cruces de comparaciones intra y extra grupo necesarios, por lo que la realización de este Programa de AL no es suficiente para el DCE de las CS, y de esta forma se reafirma que las CE intrapersonales e interpersonales requieren enfoques diferentes (Bayot et al., 2020).

Los resultados en CS están en la línea de algunos de los trabajos previos consultados ya citados a lo largo de este documento, véase Boyatzis & Cavanagh (2018), quienes en el único estudio longitudinal disponible sí que constatan cambios significativos en algunas competencias, tales como la adaptabilidad, el liderazgo inspirador y la influencia, y por otro lado no ven cambios en otras como, la gestión de conflictos, “coach and mentor”, la orientación a resultados y el trabajo en equipo. En otro estudio anterior por su parte, Boyatzis & Sokol (1982), constataron un descenso del 3% en la gestión de las relaciones, otros autores que no han encontrado impacto en las CS son Clarke (2010b), Fonseca-Pedrero et al (2017), Görgens-Ekermans et al (2015), y Kasler et al., (2013, específicamente en la “empatía”. De manera contraria, este trabajo no coincide con otras investigaciones, véase: Gilar-Corbi et al., (2018a; 2018b), Pérez-Escoda et al., (2019), Vesely et al., (2014), Fletcher et al., (2009), Groves et al., (2008), y McEnrue et al., (2009), ni de manera específica existe coincidencia en el progreso en la resiliencia (Reuben et al., 2009).

Retomando la empatía, que de acuerdo con el modelo de Bisquerra & Pérez-Escoda (2007) se engloba en las CS, las conclusiones en Israel de Kasler et al., (2013) revelan en estudiantes universitarios de pedagogía que no se da progreso en la empatía tras la realización de entrenamiento en IE. Estos resultados, también coinciden con Boyatzis &

Cavanagh (2018) quienes, sí que observan aumentos de la empatía auto informada, aunque no quedan avalados por el resto de personas que en formato 360° opinan sobre los cambios de la persona analizada. En esta línea también apuntan otras investigaciones previas que no relacionan altos niveles de IE con más empatía (Constantine & Gainor, 2001). En este sentido se manifiesta Bonvicini, Perlin, Bylund, Carroll, Rouse, & Goldstein (2009) quienes establecen que para desarrollar la empatía son necesarios programas más largos que incluyan el desarrollo de la comunicación específicamente orientada a tal fin.

Bienestar Emocional

Los resultados obtenidos en este bloque de competencias BE, cumplen con las condiciones de un diseño cuasi experimental: el Grupo Experimental Post ha desarrollado diferencias estadísticamente significativas, lo que se traduce en más satisfacción en las relaciones sociales y más colaboración (Szczygieł, Jasielska, & Wytykowska, 2015; Citadas en Szczygieł & Weber, 2017).

Y, además, estos resultados desde el instrumento de auto información se corresponden con todas las opiniones recogidas en las entrevistas semiestructuradas, donde los alumnos comparan el Programa de AL con un “oasis”. En estas entrevistas se constata en muchas ocasiones que el Programa sirve para repensarse en estudiantes que en muchos casos abandonan sus zonas de confort para venir a un país nuevo para ellos, produciéndose un cambio y efectos en cascada en muchos de los siete dominios que para Loewe, Bagherzadeh, Araya-Castillo, Thieme, & Batista-Foguet, (2014) están relacionados con el bienestar: familia, salud, relaciones sociales, trabajo, situación financiera, la propia autoestima, y tiempo libre.

La IE contribuye al bienestar subjetivo (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Berrocal, 2016; Citado Hodzic et al, 2018), por lo tanto, estos resultados engrosan las investigaciones previas que consideran reportes que establecen una mejoría en el BE (Nélis et al., 2011; Vesely et al., 2014; Gilar-Corbí et al., 2018; Perez-Escoda et al, 2019), y disienten con las que no, es decir: con Görgens-Ekermans et al., (2015) en equilibrio y estrés, con Wing et al., (2006) en satisfacción con la vida, y con Boyatzis & Cavanagh (2018) en pensamiento positivo.

La satisfacción con la vida es una cuestión subjetiva que se constituye a partir de los criterios que cada persona se auto concede por un lado (Loewe et al, 2014; Furler, Gómez, & Grob, 2013; Hsieh et al, 2011), y por las citadas circunstancias de cambio en las que se encuentran por otro (Furler et al, 2013; Joshanloo & Afshari, 2011; Tuce & Fako, 2014; Zhai, Willis, O'Shea, Zhai, & Yang, 2013), realizando una aventura formativa que se prolonga durante todo un curso académico. En esta realidad, se considera que el Programa de AL analizado, dota a los alumnos de una capacidad metacognitiva, que tiene que ver con entenderse con más profundidad, con buscar un sentido a la vida, y por desplegarla a partir de unos valores que cada persona concreta y se dota desde su libertad. Y les ayuda a visualizar que sus valores, creencias y su cultura misma en la que viven, condicionan su percepción de bienestar.

6.1.2. Discusión sobre cómo explican los Rasgos de la Personalidad el Desarrollo Competencial Emocional

El Modelo Competencia Emocional-Rasgos Personalidad en la universidad

Numerosas investigaciones correlacionan positivamente la IE rasgo con el *Big 5* (Saklofske et al., 2003; Vernon et al., 2008; Siegling et al., 2015; citados en Alegre et al., 2019). Concretamente Petrides & Furnham (2009) establecen que los rasgos que más correlación por este orden de acuerdo con Petrides con la IE son el neuroticismo, la extraversión, la conciencia, la amabilidad y la apertura (Petrides et al., 2010). Por su parte, en esta tesis doctoral por primera vez se correlaciona con alumnos universitarios el *Big 5* con el Modelo de Bisquerra & Pérez Escoda (2007), creándose un modelo de bondad: CE-RP, que propone unas relaciones entre las variables parcialmente diferentes: se coincide en que los dos primeros factores explicativos son el neuroticismo y la extraversión, aunque la amabilidad aparece en tercera posición, la apertura ocupa la cuarta; y la conciencia la quinta y última, sin que su relación con el DCE sea significativa.

Entrando en las variables explicativas; Petrides & Furnham (2009) establecen que los rasgos que más correlación tienen son el neuroticismo, la extraversión, la conciencia, la amabilidad y la apertura (Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma, & Veselka, 2010). Por su parte, de acuerdo con el Modelo CE-RP, los resultados son parcialmente diferentes: se coincide en los dos primeros factores explicativos que son el neuroticismo ($r = -0.69$) y la extraversión ($r = 0.65$), aunque la amabilidad aparece en tercera posición ($r = 0.35$), la apertura ocupa la cuarta posición ($r = 0.22$), y la conciencia la quinta y última, y sin que esta demuestre una relación estadísticamente significativa con las CE.

Los resultados del Modelo CE-RP en la universidad están en la línea ya trazada de que los RP explican una porción importante de los resultados en la IE rasgo, y es que cuando se incluye en la regresión a la IE, entonces los RP disminuyen (Szczygiel & Weber, 2017). Algunos autores plantean que IE y RP son redundantes (Matthews, Roberts, & Zeidner,

2004; Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002; citado en Szczygiel & Weber, 2017. Petrides, Pita, & Kokkinaki (2007), considerando los resultados en CE-RP, esto no es completamente coincidente, aunque sí que es cierto que una parte importante de la varianza viene explicada por cuatro de los cinco RP, aunque resta por dilucidar en futuras investigaciones cómo se reparte la parte restante.

El aprovechamiento diferenciado del Programa de Auto Liderazgo en función de los Rasgos de la Personalidad del alumnado universitario

Este Proyecto no presenta el objetivo de evaluar posibles cambios en la personalidad derivados de la realización de Programas de AL, por lo que no le toca posicionarse sobre un Modelo Incremental de la Personalidad, abierto a posibles evoluciones, o un Modelo Cerrado, que entienda que difícilmente se conseguirá ningún cambio en la base de cada persona (Yeager & Dweck, 2012). La consideración de los RP como variable independiente supone que no se trata de una relación entre RP y DCE bidireccional, sino que está acotada a ver el poder explicativo que tienen unidireccionalmente los RP sobre el DCE; se considera por lo tanto, que para apreciar cambios en los RP es necesario adoptar una perspectiva temporal vital en los individuos (McCrae, 2018), mucho más amplia que la duración del Programa de AL analizado.

Dicho esto, y de forma contraria, en la lista de 30 intervenciones realizadas en la Universidad, se identifican dos únicos estudios que abordan la cuestión de los cambios en la personalidad del alumnado que siguen este tipo de programas. En primer lugar, y con un seguimiento a medio plazo (Nelis et al., 2011), el cambio en la extraversión es inmediato, y los cambios a medio plazo se encuentran en un aumento de la extraversión y la amabilidad y reduciendo el neuroticismo, estos cambios a medio plazo, después de

seis meses, se pierden en la amabilidad, y se mantienen en el aumento de la extraversión, y la disminución del neuroticismo. Después de estos 6 meses, las conclusiones acerca de los cambios en CE, se mantenían a nivel de conocimiento y habilidad, y de acuerdo a esta investigación se manifestaban en el día a día de los sujetos. Y, en segundo lugar, Wing et al (2006) aporta el segundo y último estudio que considera los efectos en diferido: aumentar la IE supone aumentar la satisfacción con la vida, esta se mantenía dos semanas en diferido después del post test.

Se entiende que este Programa de AL revierte en una mejor orientación hacia la vida profesional: las dificultades en la toma de decisiones sobre la carrera profesional empiezan incluso antes de afrontar esta disyuntiva, debido a una falta de preparación, que está propiciada por factores como no tener la motivación adecuada, la indecisión o creencias disfuncionales. Situados ya en las dificultades sobre la toma de decisiones acerca de la carrera profesional, aparece la falta de información o disponer de información inconsistente (Di Fabio & Saklofske, 2018). Las personas con bajas CE están caracterizadas por falta de información sobre sí mismos, donde la dimensión intrapersonal es el predictor más fuerte en todas las dificultades mencionadas que aparecen en la toma de decisiones profesionales. Destacando la relevancia de la comprensión de las propias emociones en la construcción de la carrera profesional. Altas CE por su parte, conlleva una mejor selección de la información, y no saturarse por la abrumadora cantidad de información a la que pueden acceder, esto revierte en individuos más confiados con las decisiones de futuro profesionales (Di Fabio & Saklofske, 2018).

En cuanto a la citada alta correlación o incluso superposición entre IE y RP, que resulta en la IE Rasgo (Petrides & Furnham, 2001), este trabajo revela que los RP también

presentan un importante carácter predictivo sobre la posible DCE de estudiantes universitarios que siguen un Programa de AL, aunque, con matices; cuando dos variables estáticas (IE y RP) ya no están correlacionadas y se adopta un enfoque de CE dinámico, donde se persigue un cambio personal intencional (Boyatzis & Akrivou, 2006; Boyatzis, 2008; Boyatzis, 2014) que se mide en DCE, la relación que se establece difiere; mientras que en la IE Rasgo el orden en covarianza es neuroticismo, extraversión, conciencia, amabilidad y apertura a la experiencia (Petrides., 2009), en esta investigación cuatro de los cinco RP predicen aprovechar el Programa de AL en este orden: neuroticismo, introversión, antagonismo y sin dirección (Montalvo, et al., 2021). Por lo tanto, ambas perspectivas: IE y EC comparten las dos primeras variables que son el neuroticismo y la introversión, sin embargo, difieren cambiando el orden del tercer y cuarto factor, y finalmente en CE, el extremo del RP cerrado a la experiencia no muestra capacidad predictiva. Lo cual supone que los RP contribuyen de manera decisiva al DCE de los alumnos en un entorno universitario; y, por lo tanto, permiten anticipar información relevante sobre qué estudiantes pueden beneficiarse más de un Programa de AL en forma de DCE.

El rasgo que predice cómo experimentamos las emociones negativas es el neuroticismo, aunque algunos autores sostienen que la extraversión tiene igual o incluso mayor poder explicativo (Spark & O'Connor; 2020; Zelenski et al., 2013). La CE están relacionadas negativamente (Nozaki y Koyasu, 2016) con el neuroticismo, en la medida en que este se caracteriza por fomentar una amplia gama de emociones negativas, entre las que se encuentran la irritabilidad y la tensión nerviosa (McCrae y John, 1992). El Programa de AL impacta provocando cambios en los estudiantes cercanos al extremo del

neuroticismo, por lo que se prevén para ellos consecuencias positivas, debido a que el neuroticismo no es compatible con el despliegue y ejercicio del AL desde estilos resonantes (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2004). Además, los resultados en DCE para estos alumnos abre la puerta a la posibilidad de una corrección de las experiencias de emociones negativas, y un avance hacia un mejor equilibrio a través de una orientación hacia la anticipación de los hechos desde el afecto positivo (Spark & O'Connor, 2020).

Para muchos autores, la extraversión es el factor explicativo más importante tanto en la aparición como en la efectividad del liderazgo (Judge, Bono, Ilies y Gerhardt, 2002; Spark, 2020). El hecho de obtener DCE en alumnos introvertidos impacta precisamente en el grupo que más lo necesita; ya que el comportamiento que se desprendería desde su RP, sin la mediación del DCE, es el de ser reservados y tranquilos en contextos sociales (Costa & McCrae, 1992). Los avances en DCE acercan a los introvertidos a los beneficios de la extroversión basados en una mayor CoE y comportamientos más ajustados en el marco de la interacción social; dentro de la extraversión de los estudiantes universitarios se correlaciona positivamente con la calidad de las relaciones interpersonales (Lopes et al, 2004). Investigaciones anteriores concluyen que las personas extrovertidas tienen una mayor predisposición hacia las experiencias emocionales positivas (Fleeson, Malanos y Achille, 2002 citando a Lucas et al., 2000; Zelenski, Whelan, Nealis, Besner, Santoro & Wynn, 2013; McCrae & John, 1992). En ningún caso, el Programa de AL abraza el ideal extravertido (Cain, 2013), se trata de acompañar a cada alumno en una reflexión para que estos decidan libremente cuándo ser introvertidos, y cuándo extravertidos, basándose en el fortalecimiento de la autoestima, ayudándoles a ser más claros sobre sus propios

motivos, y facilitándoles poder practicar conductas extrovertidas en el marco de la seguridad psicológica y el empoderamiento asociado a esta formación.

Los estudiantes antagónicos que han realizado el Programa de AL se acercan a las facetas asociadas a la amabilidad, que son la confianza, la franqueza, el altruismo, la complacencia, el pudor y la ternura (Costa & McCrae, 1992), en este sentido, el programa demuestra poder potenciar el DCE en este subgrupo de alumnos. Propiciar su autoconfianza y la confianza en los demás es un elemento fundamental clave, ya que esta es el punto de partida para generar un marco de empatía, indispensable para la colaboración armónica entre personas que lleva a liderazgos resonantes (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2004).

En cuanto a la conciencia, las diferencias en DCE están en línea con las investigaciones previas sobre estos RP en la cognición y el éxito académico (Trapmann, et al., 2007; De Raad & Schouwenburg, 1996), ya que considera el logro, la organización, la eficiencia, el cuidado y la interdependencia (Goldberg, 2001), así como la internalización de las normas sociales (De Raad & Schouwenburg, 1996); en consecuencia, este impacto puede considerarse muy relevante, pues dando un paso adelante en el futuro de los universitarios, siendo la conciencia el factor de mayor peso en el éxito profesional (Barrick et al., 2001).

No se identifican diferencias significativas en ECD para los estudiantes más cerrados a la experiencia. Investigaciones anteriores han considerado que el extremo de este PT tiene un rendimiento académico más bajo en general (De Raad & Schouwenburg, 1996); por otro lado, la apertura a la experiencia se relaciona con inferir valores de la realidad, en generar nuevas ideas y proyectos, y en general promover la curiosidad por cosas

nuevas. Por tanto, el Programa de AL y el supuesto cambio auto dirigido (Boyatzis & Akrivou, 2006) que según este diseño tiene que concretarse en DCE, no resulta más efectivo a la hora de inspirar a los alumnos desde el extremo cerrado a la experiencia, y no se consigue demostrar que se establezca una redefinición de su relación con la realidad externa. Las consecuencias de no obtener DCE en esos alumnos, se pueden interpretar como una limitación que no se supera cuando se trata de responder con voluntad para saber aprovechar las ventanas de oportunidad que aparecen en el tiempo (Kotter, 2012), por lo que una actitud abierta positiva sería el enfoque más apropiado. En repetidas ocasiones se hace explícito en los talleres del Programa de AL que es muy importante tener una actitud constructiva ante la vida y responder sí, donde las CE se relacionan con la apertura a la experiencia (Nozaki & Koyasu, 2016).

Finalmente, expandir la CE se traduce en más posibles respuestas ajustadas en personas cuyos RP están más lejos del ideal en el perfil profesional para egresar de títulos universitarios. Esto puede revertir en una mejor sintonía y en una resonancia más positiva (Goleman , Boyatzis, & McKee, 2004), en estudiantes universitarios donde la calidad de las relaciones interpersonales es muy importante (Lopes, Brackett, Nezlek, Schutz, Sellin, & Salovey, 2004).

6.2 Discusión estudio empírico cualitativo

Todos los participantes manifiestan satisfacción con el Programa de AL; de igual forma, a la finalización de sus respectivas entrevistas se muestran de acuerdo con los resultados obtenidos, excepto la Alumna 20 (15/05/2019) quien, por otro lado, tampoco sabe ofrecer una interpretación alternativa de sus resultados. Destacar a nivel general también que en las sesiones y en las entrevistas, todos los participantes utilizan la “jerga”

del programa, y por lo tanto de la disciplina, lo que se interpreta como una evidencia en la interiorización de estos conocimientos.

Tanto el porcentaje de la muestra del estudio empírico cuantitativo, como en la parte complementaria *DEXPLIS* cualitativo: 2/3 aproximadamente del total fueron mujeres, esta mayor representación se puede considerar en términos de otorgar una mayor importancia a su propio DCE. Las mujeres obtienen mejores resultados en IE que los hombres (Goldenberg, Matheson, & Mantler, 2006; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, & Dornheim, 1998; Van Rooy, Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran, 2005), aunque hombres y mujeres se benefician de programas de entrenamiento en IE (Mattingly & Kraiger, 2019).

A tenor de las circunstancias que se han identificado que pudieran ayudar a entender el mundo de cada sujeto en esta investigación: sobre las 15 personas que obtienen peores puntuaciones globales en el “post” en comparación al “pre”, se identifica una relación con alguna circunstancia: tal como asilos políticos, problemas físicos (migrañas y otras dolencias), muerte de un mejor amigo durante el programa, familia separada huyendo del país de origen, ansiedad, o seguimiento de terapias, configuran un total de 8 casos. La situación o circunstancia más repetida en las entrevistas ha sido el cambio de país y la necesidad de tener, por parte de muchos, que situarse en la casilla de salida para enfrentar un nuevo reto en un escenario nuevo. En este sentido, el Programa de AL es como una especie de “refugio”, utilizando la palabra de la Alumna 19 (27/05/2018), en términos similares se refieren muchas de las personas entrevistadas.

Otra interpretación repetida que se identifica en las entrevistas a la hora de explicar a las personas que no mejoran sus resultados, es que estas revelan una situación en el “pre”

idealizada y condicionada por el momento de euforia de comenzar la titulación, y en cambio durante el “post” comentan que estaban en mitad de entregas y exámenes, donde ya estaban cansados.

La opinión de los alumnos participantes entrevistados tienen de su propio DCE es en términos generales alta; tal y como se recoge en la literatura, la propia percepción de uno mismo no está en sintonía con los resultados que se obtienen en test de auto información por el efecto de además de los rasgos de la personalidad; las actitudes y las motivaciones (Bar-On, 1997a citado en Truninger et al., 2018), además de la mayor importancia que tienen los pensamientos y los sentimientos sobre los comportamientos ejecutados por el individuo en si (Vazire, 2010 citado en Boyatzis et al., 2015).

Persky, Kang, Cox, & McLaughlin, (2019) establecen que se da escasa relación entre mini entrevistas y los resultados auto informados de los individuos contestando el cuestionario *Big 5*; en aquella investigación el motivo de las personas a las cuales se les realizó la entrevista era entrar en un programa de farmacia con unos elevados criterios de admisión, por otro lado, en la investigación recogida en este trabajo, no se vislumbra un motivo oculto que pueda condicionar la obtención de datos en la entrevista, más allá de las desviaciones en la percepción de cada “yo” provocadas en mayor medida por los propios pensamientos y sentimientos que tiene el sujeto, que en la mera percepción de sus propios comportamientos (Vazire, 2010 citado en Boyatzis et al., 2015). Desde la IE Rasgo se incluye las disposiciones emocionales y las autopercepciones de las personas, habiéndose demostrado su capacidad para predecir también la satisfacción con la vida (Petrides et al., 2007b).

CAPÍTULO 7. Conclusiones

CAPÍTULO 7. Conclusiones

Este apartado de conclusiones presenta a continuación las principales implicaciones prácticas, ordenadas de acuerdo al diseño de investigación que se ha seguido en esta tesis doctoral, para más adelante y en segundo lugar, conectar los resultados con el contexto en el que se circunscribe, es decir los propios alumnos, el EEES, y el mundo profesional.

Entrando en las implicaciones prácticas; en primer lugar y en relación con la primera parte cuantitativa: este trabajo tiene implicaciones prácticas para el ámbito psicoeducativo, además de validar un Programa de AL en población universitaria que evidencia DCE en algunos bloques, situándose una frontera entre las competencias intrapersonales e interpersonales (Bayot et al., 2020), que de acuerdo con el modelo teórico de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) se corresponde con las CS. Por lo tanto, no todas las CE se desarrollan de forma similar, el programa analizado se muestra efectivo en las competencias intrapersonales, e insuficiente para conseguir DCE en las interpersonales. Entonces, para afrontar estas últimas con éxito, serán necesario diseños pedagógicos más ambiciosos, que aunque partan de la CoE de cada persona y del Aprendizaje Experiencial, contemplen una perspectiva temporal más amplia de acompañamiento, y que también consideren las iteraciones necesarias para poco a poco poder mover las CE interpersonales. Aun así, los resultados de la evaluación llevada a cabo permiten situar la importancia de programas de DCE también en la universidad, y no solo considerando las competencias donde si se evidencia un desarrollo, sino también en las que no, ya que supone un avance que los alumnos sean conscientes de su “yo real” en base a una parcelación en diferentes CE.

En segundo lugar y relacionado con la segunda parte cuantitativa de este trabajo: el Modelo de Relación CE-RP obtenido presenta un notable carácter predictivo sobre la necesidad de desarrollo de las CE, y hace posible determinar a partir de los RP del alumnado universitario, que perfil de alumnos presentan una mayor necesidad de DCE. Por lo tanto, tomar en consideración los RP como constructo esencial, a la hora de diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

A modo de conclusión de la tercera parte cuantitativa de esta tesis: los resultados de este trabajo revelan que la necesidad de ampliar las CE para aquellos alumnos que más lo necesitan a partir de sus RP. Es decir que aquellas personas cuyos RP están alejados del ideal en el perfil profesional de salida previsto en su titulación, puedan disponer de más posibles respuestas, que reviertan en una mejor sintonización y en una resonancia más positiva (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2004). De esta manera:

- En los introvertidos, DCE supone ir más allá de sus características innatas más reservadas y calmadas (Costa y McCrae, 1992).
- En los alumnos más cercanos al extremo neurótico, el impacto recogido en este trabajo, supone una mejor gestión de las emociones negativas que se traduce en una interacción más positiva y equilibrada de la realidad.
- En los alumnos sin dirección, la mejora se produce al concretarse un conocimiento más ajustado de la realidad social; tanto de sus normas como de sus interrelaciones.

- Y en los alumnos antagónicos, a partir de descubrir que los estilos de liderazgo resonantes, están basados en la colaboración, la empatía y en la confianza entre las personas.

Para concluir con las implicaciones prácticas y desde la parte cualitativa: los alumnos han valorado muy positivamente trabajar su AL desde el DCE. Les ha servido para reconectar con aquellos aspectos de su yo con los que se sentían muy identificados, pero a los que no dedicaban atención. Y también les ha servido, para conocer nuevos constructos determinantes en sus relaciones sociales, lo que abre la puerta a un AL más completo y efectivo.

Acerca de las reflexiones finales de este trabajo y los alumnos, el EEES y el mundo profesional; desde una perspectiva académica, el EEES no está solo concebido para la formación técnica de los universitarios europeos, sino para dominar otras habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la gestión del tiempo o el manejo de las emociones (Gilar-Corbí et al, 2018, 2019). En nuestros días, la parte técnica ya no es suficiente (Baker et al., 2013; Rivers & Willans, 2013; Murphy, 2014; Di Fabio & Bucci, 2016; citados en Gilar-Corbí et al., 2018), el alumnado debe de entender la importancia de los valores, las creencias, y del poder de la actitud para desarrollar tanto su progreso técnico como el de sus CE. También señalar que el progreso en ambos niveles, el de las competencias técnicas y las genéricas, están relacionadas entre sí, Platón estableció que la disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender, y eso incluye por supuesto, las competencias técnicas.

Coelho, Sousa, & Figueira (2014) abogan por lanzar programas de aprendizaje socio-emocional. Otros autores directamente explicitan la necesidad de despertar emociones positivas en los contextos educativos (Franco, Mañas, & Soriano, 2014; Amutio et al., 2015; López-González & Oriol, 2016; López-González et al., 2016; citados en Oriol et al., 2016), y es que se requiere un entendimiento más profundo de cómo se activan las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de este contagio emocional el alumnado ofrecerá un grado u otro de perseverancia en sus estudios (Pekrun & Perry, 2014). Las emociones positivas son el precursor del compromiso académico de los alumnos universitarios (Knoop, 2011; Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011; citados en Oriol et al., 2016). En este sentido, queda mucho por hacer en la universidad: esta solo ha incorporado hasta el momento las competencias instrumentales, y se ha ocupado básicamente del desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2003), pero si desea educar ciudadanos de manera integral, más allá de una cualificación técnica, es necesario incorporar las emociones, integrándolas en el currículum (Bisquerra, 2018a).

Dada la disparidad de resultados sintetizada hasta aquí en este campo: habría que fijarse también en que no se puede conseguir con intervenciones como la analizada en este trabajo, de los resultados no significantes o negativos también se puede aprender, y los positivos habría que tomarlos con más prudencia (Gong & Jiao, 2019). En este sentido, cualquier actuación que constate una mejora es preferible a no hacer nada, y los individuos con bajas CE o IE son precisamente los que más se pueden beneficiar de cursos para desarrollarla (Ciarrochi et al., 2000; Saklofske et al. 2003; Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2002; citados en Wing et al., 2006).

Además, Ford & Gross (2019) en un artículo teórico establecen una conexión entre CoE y RE. Situados en la CoE, relacionan las creencias que se tienen acerca de las emociones, concretamente, si estas son buenas o malas y en segundo lugar si se pueden o no controlar, con cómo va a desarrollarse la RE en cada una de sus etapas: identificación, selección, implementación y monitorización. Desde esta perspectiva, más allá de observar los bloques de competencias por separado, también se puede entender que un alto impacto en CoE es un granito de arena que contribuye a futuro DCE en otros bloques de competencias más exigentes, tales como la RE; sería cómo subir una escalera que únicamente se puede subir de escalón en escalón, donde la CoE sería el primer escalón, y la RE el siguiente, o dicho de otra forma, para llegar a la RE hay que pasar previamente por la CoE; esta metáfora de la escalera serviría para el resto de bloques de competencias más complejos.

Asimismo, fijarse en las 30 intervenciones llevadas a cabo hasta la fecha en la universidad permite advertir que, aunque han tenido lugar en múltiples enclaves, casi siempre se trata de experiencias englobadas en una acción formativa, o asignatura, y con una única excepción nunca tienen detrás un enfoque estratégico institucional, que pueda tener una traslación en investigaciones y generación de conocimiento con muestras más grandes, y mediante diseños experimentales. Sin entrar en la necesidad de que programas de desarrollo del AL como este, formen parte obligatoria de los currículos, una mejor integración con el resto de elementos curriculares, entendidos como asignaturas y TFM, hubiese abierto la puerta a pensar en DCE más profundos, y posiblemente llegando a todos los bloques de competencias. Para ello, sería necesaria una integración más completa, con una mejor conexión y significación entre la vida interior de los alumnos, y

las diferentes actividades curriculares exteriores que tienen que llevar a cabo. El desarrollo pedagógico del profesorado debería considerar la integración de las competencias interpersonales en los currículums (Mitchell, Skinner, & White, 2010). La redundancia de las CE desborda el desarrollo socio-personal de los alumnos, revertiendo también en mayor implicación que lleva consigo mejores resultados académicos, así como el desarrollo de las competencias profesionales: ya que unos niveles adecuados de AL siempre van a ser considerados a la hora de conseguir promocionarse profesionalmente (Mitchell et al., 2010).

En la labor del DCE es necesario tomar como punto de partida las características individuales, para prever en primera instancia, y proveer después los recursos y las experiencias que puedan proporcionar progreso en la gestión emocional de los individuos (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). En este sentido, con este trabajo también se demuestra que a partir de los RP algunos alumnos aprovechan especialmente los programas de AL, siendo los alumnos extrovertidos, antagónicos, cerrados a la experiencia y con neuroticismo los más beneficiados.

Tal y como se recoge en la literatura, los beneficios de incorporar en la universidad programas de desarrollo del AL, también están vinculados a favorecer el mantenimiento de un rendimiento académico adecuado, que se traduzca en esfuerzo y dedicación, lo cual redundará en una mejor optimización del aprovechamiento de los estudios realizados, y en el desarrollo de las competencias específicas y técnicas asociadas a la titulación.

Desde el punto de vista de los profesores que tienen que diseñar las experiencias formativas, parte del trabajo consiste en entender cómo aprenden los alumnos (Estrada et al., 2019). Esta tarea lleva décadas produciéndose y este hecho tiene su eco en una cada

vez mayor literatura al respecto (Cardenas, Conde-Gonzalez, & Perales, 2015), y en los últimos años también incorporando el conocimiento de la neurociencia (Segarra, Estrada, & Monferrer, 2015). Incorporar, procesar y desarrollar respuestas que incorporen la dimensión emocional se traduce en futuros profesionales más eficientes, así como en personas saludables (Lopes, Salovey, Côté, Beers, & Petty, 2005; Molero, Pantoja-Vallejo, & Galiano-Carrion, 2017; Saez, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014).

En estas líneas finales, cabe recordar que estos resultados están vinculados a un programa solvente, implementado por profesores que han sido capaces de inspirar y llevar a la acción al alumnado, de otra manera se vislumbra como complicado llegar a ir más allá del nivel del “saber”, o del “saber hacer”, para llegar al “saber ser” desde el que poder impulsar cambios en el nivel de CE.

Más allá del mundo académico, desde el punto de vista profesional: los procesos de selección, formación, desarrollo del liderazgo y la construcción y fortalecimiento de equipos cada vez más están impregnados por la lógica de la IE (Giang, 2015; citado en Mattingly & Kraiger, 2019). El enfoque por CE hace posible en los diseños formativos entender los programas universitarios como un marco más ajustado para la preparación de la vida profesional, a partir del entrenamiento en aquellas conductas que se tendrán que satisfacer en los entornos de trabajo (Howard, Healy, & Boyatzis, 2017), ya que la realidad en nuestros días es que los universitarios no son competentes en el control emocional, en el trabajo en equipo, en la gestión de personas o en la gestión del cambio (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, & Jimeno-Morenilla, 2014; citados en Gilar-Corbí et al., 2019).

Iniciar un programa de máster lleva consigo la posibilidad de repensarse como persona, un acompañamiento en este proceso siempre y cuando la formación de manera integral llegue al nivel del “saber ser” puede provocar cambios en DCE que hagan posible ajustar a cada persona hacia su “yo ideal” y también hacia las características del perfil profesional para el cual se está formando.

Definitivamente, el mundo laboral requiere más competencias de los egresados (ANECA, 2007; Pertegal-Felices, Jimeno-Morenilla & Sanchez-Romero, 2011; citados en Gilar-Corbí et al., 2019), y las universidades deberían responder ofreciendo una formación más integral, y que ayude de manera más ajustada en la transición hacia el mundo laboral (Maher, 2011; Mok, Wen, & Dale, 2016; Pavlin & Svetlik, 2014; Silva, Lourtie, & Aires, 2013; citados en Gilar-Corbí et al., 2019).

7.1 Limitaciones

En línea totalmente consonante y por lo tanto extrapolable al resto de las investigaciones consultadas, y a la misma disciplina, se identifica la dificultad de “observar” en una persona DCE, además de RP, más allá de instrumentos auto informados. Yendo más allá del conductismo, o los constructos abordados en este trabajo presentan la dificultad de intentar medir a partir de respuestas auto percibidas y comportamientos, cuestiones que tienen un componente interno muchas veces difuso incluso para la propia persona protagonista (Truninger et al, 2018). Las respuestas correctas que intentan capturar los instrumentos de IE o de CE proponen en la mayor parte de los casos situaciones generales, sin considerar que reacción emocional está condicionada por el tiempo y el contexto en la que se ubica, cuando una persona está

persiguiendo de manera concreta, y única en el espacio-tiempo, unos determinados objetivos (Fiori & Vesely-Maillefer, 2018).

Para superar esta limitación, cada uno de los modelos presentados en este documento han tenido sus evoluciones, por ejemplo, las competencias Socio Emocionales han introducido la figura del coach, y el Modelo de rasgos los test de ejecución, aunque no supongan en ningún caso una solución definitiva. Es necesario pues ir más allá de un modelo de DCE auto informado (Dacre Pool & Qualter, 2012), e incorporar fuentes de información, además de sobre rasgos, sobre conocimiento y habilidades (Szczygien, 2009), llegando a la creación de un modelo mixto, y, en segundo lugar, sobre la observación externas de la competencia manifestada en forma de conductas, de acuerdo con la IE comportamental (Truninger et al, 2018; Boyatzis et al., 2015).

Aunque se explicita de manera reiterada que los aprendizajes realizados, no se circunscriben solo al espacio del Programa de AL, sino que deberían tener continuación a lo largo de toda la vida, el diseño de investigación presentado en esta propuesta está restringido al periodo de tiempo que duran los talleres. Serán necesarios estudios longitudinales que aporten luz sobre cómo tiene lugar el DCE del alumnado que ha cursado este tipo de formaciones más allá de su finalización en el tiempo. En el presente estudio no hemos comprobado si el éxito del programa se mantiene a largo plazo, en siguientes trabajos será conveniente llevar a cabo una versión longitudinal de este estudio, abordando los efectos a medio y largo plazo (Nelis et al., 2011). Es necesario vislumbrar cómo se produce el efecto “luna de miel”, o lo que es lo mismo, si los cambios a partir de hacer un Programa de AL son estables y persisten en el tiempo una vez acabada la experiencia directa del alumnado (Boyatzis & Cavanagh, 2018).

De la misma manera, al tratarse de un programa voluntario, siendo la población inicialmente muy elevada, y sin poder saber qué personas llegarán hasta el final, no es factible pensar en entrevistas iniciales a todos los alumnos, es por ello por lo que este proyecto se divide en dos etapas, estando la segunda dedicada a entrevistas cualitativas, aunque con una muestra menor. En concreto, en esta edición objeto de estudio, la reducción significativa de la muestra ha imposibilitado estudiar los resultados segmentados por edad, género, modalidad de estudio, titulación y país, lo cual hubiese permitido una comprensión más profunda de los constructos estudiados. No poder situar al azar al alumnado entre el Grupo Experimental y el Grupo Control, dada la imposibilidad al ser voluntario de saber quiénes lo iban a finalizar, por lo que se optó por un diseño cuasi experimental, esta misma limitación es explicitada por Dacre Pool & Qualter (2012), y de hecho, ninguna de las intervenciones similares recogidas en este documento responden a un diseño experimental.

En definitiva, y por todo lo expuesto hasta aquí, la consideración y superación de todas estas dificultades debería conducir a proporcionar al alumnado formaciones que vayan más allá de meramente ganar en conocimiento emocional, y que lleguen a impactar en su día a día, y de esta manera, que puedan constatar beneficios concretos también observables (Hodzic et al., 2018; Truninger et al., 2018; Boyatzis et al., 2015).

7.2 Próximos pasos

Los siguientes pasos de este proyecto son en primer lugar, acabar de completar el programa, considerando la evaluación del DCE, llegando a un modelo mixto similar a los reportados en los capítulos anteriores, que culmine en la entrega a cada alumno de un informe individualizado sobre su evolución durante su seguimiento del Programa de AL.

Y en segundo lugar, iniciar la integración de este Programa de AL en el currículum de cada máster, ajustándolo en la medida de lo posible a las necesidades reales que tienen los alumnos en sus tareas, como por ejemplo en la realización del Trabajo Final de Máster, o por otro lado, aprovechando las situaciones de desarrollo que se puedan dar en el currículum, entendidas como situaciones sociales donde poner en práctica los cambios que cada persona desee acometer en su desarrollo personal; incorporar las CE en el currículum revierte en mejorar el éxito académico y profesional (Nelson et al., 2005). En este escenario, entrando en la estrategia institucional y por ende con muestras mayores, será posible realizar diseños experimentales, inexistentes hasta el momento en la disciplina (Dacre & Pool, 2012; Hodzic, et al., 2018).

En tercer lugar, será necesario seguir avanzando en la observación experta de los constructos estudiados, para poder tener una información más completa, que complemente la auto información proporcionada por los mismos alumnos, sobre su evolución y posible desarrollo. Introducir, desde un enfoque de competencias, un modelo mixto que considere los test de ejecución (Mayer et al., 2016), así como la observación de la conducta (Boyatzis, 2008). Para la observación de las conductas, se recogerán evidencias de desempeño competencial emocional mediante la resolución de problemas y la observación del profesorado en entrevistas semiestructuradas de coaching, fijándose ya sea en la respuesta general que ofrece el sujeto (Spencer & Spencer, 1993), o ante su exposición a incidentes críticos (Flanagan, 1954).

Con esta propuesta de futuros pasos a partir de esta tesis doctoral, se hace explícita la necesidad de más investigación cuasi experimental y experimental, y cuando esto se produzca, esto redundará en claridad conceptual entorno a las CE (Keefer et al., 2018).

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Agirre, I. A., Etxaniz, I. E., & Fernández, A. R. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 53-64.
- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias transversales en universitarios. Propiedades psicométricas iniciales del cuestionario de competencias transversales. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 15(2), 129-152.
- Akker, J. V. D., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Francis & Taylor.
- Alegre, A., Pérez-Escoda, N., & López-Cassá, E. (2019). The relationship between trait emotional intelligence and personality. Is trait EI really anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks? *Frontiers in psychology*, 10, 866.
- Ali, I. (2019). Personality traits, individual innovativeness and satisfaction with life. *Journal of Innovation y Knowledge*, 4(1), 38-46.
- Alonso Alcalde, N. & Guijo Blanco, V. (2016). Competencias emocionales de los estudiantes universitarios. En *J. L. Castejón Costa, Psicología y Educación: Presente y Futuro* (págs. 1254-1261). Alicante: ACIPE.
- Amirazodi, F., & Amirazodi, M. (2011). Personality traits and Self-esteem. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 29, 713–716.
- Amutio, A., Franco, C., Gázquez, J.J., & Mañas, I.M. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la

- autoeficacia en el rendimiento escolar. *Univ. Psychol.* 14(2), 15–25. doi: 10.11144/javeriana.upsy14-2.apcp
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnesen, D. W., & Weis, W. L. (2007). Developing an effective company policy for employee internet and email use. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 11(2), 53.
- Aurelio, M. (1990). *Meditaciones, trad. de Ramón Bach Pellicer*. Madrid, Gredos.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barham, L., & Eagleson, M. (2013). Sustainability agendas in education and employment: approaches and dilemmas. Paper in *Symposium: Green Guidance: A Time for Action. Symposium Conducted at the IAEVG International Conference*, Montpellier.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Heath Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R. (2018). The multifactor measure of performance: its development, norming, and validation. *Frontiers in psychology*, 9, 140.

- Bayot, M., Roskam, I., Gallée, L., & Mikolajczak, M. (2020). When emotional intelligence backfires: Interactions between intra-and interpersonal emotional competencies in the case of parental burnout. *Journal of Individual Differences*.
- Becker, H.: (1960) Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Beilharz, P., & Bauman, Z. (2001). Liquid Modernity. *Contemporary Sociology*, 30(4), 420. <https://doi.org/10.2307/3089803>
- Belsey, D. (1991). *Conditioning Diagnostics: Collinearity and Weak Data in Regression*. John Wiley & Sons.
- Bereiter, C. (2002). Design Research for Sustained Innovation. *Cognitive Studies*, 9(3), 321–327.
- Berrocal, P. F., Cabello, R., & Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (88), 15-26.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2018a). Educació emocional: de la recerca a la pràctica fonamentada. *Revista Catalana de Pedagogia*, 13, 145-171.

- Bisquerra, R. (2018b). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, (28), 10-15.
- Bisquerra, R., González, J. C. P., & Navarro, E. G. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid, Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bleidorn, W., Hopwood, C. J., Ackerman, R. A., Witt, E. A., Kandler, C., Riemann, R., & Donnellan, M. B. (2019). The healthy personality from a basic trait perspective. *Journal of personality and social psychology*, 118(6), 1207.
- Boden M. T., & Thompson R. J. (2015). Facets of emotional awareness and associations with emotion regulation and depression. *Emotion* 15, 399–410. 10.1037/emo0000057
- Bonvicini, K. A., Perlin, M. J., Bylund, C. L., Carroll, G., Rouse, R. A., & Goldstein, M. G. (2009). Impact of communication training on physician expression of empathy in patient encounters. *Patient education and counseling*, 75(1), 3-10.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York, John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R. E. (2008). Leadership development from a complexity perspective. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 60(4), 298–313. <https://doi.org/10.1037/1065-9293.60.4.298>
- Boyatzis, R. E. (2014). Possible contributions to leadership and management development from neuroscience. *Academy of Management Learning & Education*. 13, 300-303.

- Boyatzis, R. E. (2017). Measuring the impact of quality of relationships through the positive emotional attractor. *Toward a Positive Psychology of Relationships: New Directions in Theory and Research*, 193.
- Boyatzis, R. E. & Akrivou, K. (2006). The ideal self as the driver of intentional change. *Journal of Management Development*, 25(7), 624-642.
- Boyatzis, R. E., Batista-Foguet, J. M., Fernández-i-Marín, X., & Truninger, M. (2015). EI competencies as a related but different characteristic than intelligence. *Frontiers in psychology*, 6, 72.
- Boyatzis, R. E., & Cavanagh, K. V. (2018). Leading Change: Developing Emotional, Social, and Cognitive Competencies in Managers During an MBA Program. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 403-426). Springer, Cham.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona, Editorial Random House.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). *Clustering competences in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory*. Department of Organizational Behavior Weatherhead School of Management Case Western Reserve University. Cleveland.
- Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: The executive skills profile. *Journal of managerial psychology*, 10(5), 3-17.
- Boyatzis, R. E., Rochford, K., & Taylor, S. N. (2015). The role of the positive emotional attractor in vision and shared vision: Toward effective leadership, relationships, and engagement. *Frontiers in Psychology*, 6, 670.

- Boyatzis, R. E., & Sokol, M. (1982). A pilot project to assess the feasibility of assessing skills and personal characteristics of students in collegiate business programs. *Report to the AACSB (St. Louis, MO)*.
- Bronson, E. (2007). Career and technical education is ideally suited to teaching students the soft skills needed to succeed in the 21st century workplace. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 82(7), 30-31.
- Bruner, R. F. (2003). *Socrates' muse: Reflections on effective case discussion leadership*. McGraw Hill.
- Canboy, B., Montalvo García, A., Buganza González, C., & Emmerling, R. (2016). Module 9: a new course to help students develop interdisciplinary projects using the framework of the experiential learning theory. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 445–457.
- Canboy, B., Montalvo, A., Buganza, C., & Emmerling, R. (2014, June). Integrating interdisciplinary Project work with the development of emotional and social competencies in higher education: A pilot study. *Presented at the European Academy of Management Annual Conference*, València, Spain.
- Canboy, B., Montalvo, A., Buganza, C., & Emmerling, R. (2013, September). What's law got to do with it? Introducing emotional and social competencies at a master in law program. *Presented at the 4th International Congress on Emotional Intelligence*, New York, EEUU.
- Caprara, G., Shalom Schwartz, CC., Vecchione, M., & Barbaranelli, C. 2006. 'Personality and Politics: Values, Traits, and Political Choice'. *Political Psychology* 27(1), 1–28.

- Cardenas, D., Conde-Gonzalez, J. & Perales, J. C. (2015). El papel de la carga mental en la planificación del entrenamiento deportivo. *Revista Psicología del Deporte*, 24(1), 91-100.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J.R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I), *Aten. Primaria*, 31(8), 527-538.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological inquiry*, 12(2), 49-66.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality. I. Foundations of trait measurement. *Psychological review*, 50(6), 559.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- Cervone, H. F. (2011). Understanding agile project management methods using Scrum. *OCLC Systems y Services: International Digital Library Perspectives*, 27(1), 18–22.
<https://doi.org/10.1108/10650751111106528>
- Cherniss, C. (2010). Emotional intelligence: toward clarification of a concept. *Ind. Organ. Psychol.* 3,110–126.doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01231.x
- Cherniss, C., & Boyatzis, R.E. (2013). Using a multi-level theory of performance based on emotional intelligence to conceptualize and develop 'soft' leadership skills, in *Leader Interpersonal and Influence skills: The Soft Skill soft Leadership*, eds R. Riggio and S.J. Tan (New York, NY: Routledge), 53–72.

- Christensen, C. R. (1991). The Discussion Teacher in Action: Questioning, Listening, and Resposen. In Christensen, R.; Garvin, D. & Sweet, A. *Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership* (pp. 153-172). Boston: Harvard Business School Press.
- Choi, Y., Song, E., & Oh, E. (2015). Effects of teaching communication skills using a video clip on a smart phone on communication competence and emotional intelligence in nursing students. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(2), 90–95.
- Ciarrochi J., Caputi P., & Mayer J. D. (2003). The distinctiveness and utility of a measure of trait emotional awareness. *Personal. Individ. Differ.* 34, 1477–1490. 10.1016/S0191-8869(02)00129-0
- Clark, K. A. (2014). *The Evaluation of an Emotions Education Training on Early Childhood Preservice Teachers' Emotion-Related Awareness and Behaviors*. (Tesis doctoral no publicada). Auburn University, Auburn, Alabama.
- Clarke, N. (2010a). Developing emotional intelligence abilities through team-based learning. *Human Resource Development Quarterly*, 21, 119–138.
- Clarke, N. (2010b). The impact of a training programme designed to target the emotional intelligence abilities of project managers. *International Journal of Project Management*, 28, 461–468.
- Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A.P. (2014). The impact of a school-based social and emotional learning program on the self-concept of middle school students. *J. Psychodidactics* 19, 347–365. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.05.009
- Collis, D. J. & Montgomery, C. A. (2007). *Estrategia Corporativa*. Madrid: McGraw-Hill.

- Constantine, M. G., & Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multi-cultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling, 5*(2), 131.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment, 4*(1), 5.
- Cuddy, A. J., Wilmuth, C. A., Yap, A. J., & Carney, D. R. (2015). Preparatory power posing affects nonverbal presence and job interview performance. *Journal of Applied Psychology, 100*(4), 1286.
- Dacre Pool, L., & Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences, 22*(3), 306-312. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.010
- Dalpé, J., Demers, M., Verner-Filion, J., & Vallerand, R. J. (2019). From personality to passion: The role of the Big Five factors. *Personality and Individual Differences, 138*, 280-285.
- Danielsen, R. D., & Cawley, J. F. (2007). Compassion and integrity in health professions education. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice, 5*(2), 6.
- Dapelo, B., & Martín del Buey, F. (2006). Estudiante Eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de Personalidad Eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa, 20*(38), 63-77.
- Davis, C. M. (2014). *The Impact of Intervention Methods on Emotional Intelligence*. (Doctoral dissertation). Consultada el 09/12/19. Disponible en: PsycINFO. (Order No. AAI3563147)

- Del Castillo, J. A. G. (2015). Concepto de vulnerabilidad psicosocial en el ámbito de la salud y las adicciones. *Salud y drogas*, 15 (1), 5-13.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston. MA: DC Heath.
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2016). Green positive guidance and green positive life counseling for decent work and decent lives: Some empirical results. *Frontiers in psychology*, 7, 261.
- Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. (2018). Emotional intelligence and youth career readiness. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 353-375). Springer, Cham.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annu. Rev. Psychol.* 41, 417–440. doi: 10.1146/annurev.ps.41.020190.002221
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., & Taylor, R. D. (2011). The Impact of Enhancing Students ' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based *Universal Interventions*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ekman, P. (1972). *Emotions in the Human Face*. New York, NY: Pergamon Press.
- Ellet, W. (2007). *The case study handbook: How to read, discuss, and write persuasively about cases*. Harvard Business Press.
- Erik, R. & Piet, S. (2007). Towards a framework for assessing teacher competence. *European Journal of Vocational, Training* 40(1), 123 – 139.
- Escoda, N. P., & Alegre, A. (2016). Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International journal of psychology and psychological therapy*, 16(2), 131-140.

- Escoda, N. P., Silvente, V. B., & Alegre, A. (2019). Desarrollo de competencias socioemocionales en educación superior: evaluación del Posgrado en Educación Emocional. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(1), 97-113.
- Estay-Niculcar, C. A., Agueda García, A., Cisteró, J., & Gracia, S. (2010). *Aprendizaje cooperativo-colaborativo en proyectos usando Web-CT: Metodología docente presencial-virtual e indicadores de trabajo colaborativo-cooperativo*. Consultado el 09/12/20. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:1406/n02estay03.pdf>
- Estrada, M., Monferrer, D., & Moliner, M. Á. (2019). The Relation between Learning Styles according to the Whole Brain Model and Emotional Intelligence: A Study of University Students. *Estudios sobre Educación*. 36. 85-111.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality and Individual Differences*, 102, 98-101.
- Eysenck, H. J. (1965). *Fact and fiction in psychology* (Vol. 696). Penguin (Non-Classics).
- Eysenck, Hans J. (1990). Biological dimensions of personality. In Lawrence A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 244–276). New York: Guilford.
- Fernandez, E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relacion con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepcion de competencias*

- emocionales adquiridas en estudiantes universitarios [Efficacy of the IPEI educational program and their relationship with self-reported emotional intelligence and self-perceived emotional competences in university students].* (Tesis doctoral no publicada) Universidad Complutense de Madrid.
- Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. (2018). Emotional intelligence as an ability: theory, challenges, and new directions. In *Emotional intelligence in education* (pp. 23-47). Springer, Cham.
- Flanagan, John C (1954). *Psychological Bulletin*, Vol. 51, No. 4.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., & O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient Education and Counseling*, 76, 376–379.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.eiee>.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125.
- Franco, C., Mañas, I., & Soriano, E. (2014). Improving the graphic creativity levels of Latin American highschool students currently living in Spain by means of a mindfulness program. *Proc. Soc.Behav.Sci.* 132, 229–234.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.303.

- Freeman, R. E. (1984). *Stakeholder management: framework and philosophy*. Mansfield, MA, Pitman.
- Frías-Navarro, D. (2020). Herramientas para la redacción del informe de investigación. 7ª edición del Manual de Publicación APA (American Psychological Association). Consultada el 25/03/2021. Disponible en:
<https://www.uv.es/friasnav/EscribirnumerosFormatoAPA.pdf>
- Franco, C., Mañas, I., & Soriano, E. (2014). Improving the graphic creativity levels of Latin American highschool students currently living in Spain by means of a mindfulness program. *Proc. Soc.Behav.Sci.* 132, 229–234.doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.303.
- Ford, B. Q., & Gross, J. J. (2019). Why beliefs about emotion matter: An emotion-regulation perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 28(1), 74-81.
- Furler, K., Gomez, V, & Grob, A. (2013). Personality similarity and life satisfaction in couples. *Journal of Research in Personality*, 47(4), 369–375.
- Furnham, A. (2001). Self-estimates of intelligence: culture and gender difference in self and other estimates of both general (g) and multiple intelligences. *Pers.Individ.Dif.* 31, 1381–1405. doi:10.1016/S0191-8869(00) 00232-4.
- Furnham, A., Fong, G., & Martin, N. (1999). Sex and cross-cultural differences in the estimated multi-faceted intelligence quotient score for self, parents and siblings. *Pers. Individ. Dif.* 26, 1025–1034.doi:10.1016/S0191-8869(98) 00201-3.
- Gairín, J., Armengol, C., Gisbert, M., García, M. J., Rodríguez, D., & Cela, J. M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias*

- Sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gallifa i Roca, J. (2011). Les competències genèriques en l'educació superior: la percepció dels estudiants respecte a l'impacte que té la metodologia de Seminari de Blanquerna en l'adquisició de competències genèriques. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (29), 13-27.
- Gallifa i Roca, J. (2018). Research traditions in social sciences and their methodological rationales. *Aloma*, 2018, Vol. 36 (2).
- García, M. (2011). Una revisió constructiva de la gestió por competencias. *Anales de Psicología*, 27(2), 473-497. doi:10.6018/123101
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York, Basic Books.
- Gaudet, W. R. (2010). *Emotional intelligence and the therapeutic relationship: A randomized controlled educational intervention for pharmacy*. (Doctoral Dissertation). Consultada el 09/12/2020. Disponible en: ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI 3431688).
- Gerber, Alan S., Gregory A. Huber, David Doherty, Conor M. Dowling., & Shang E. Ha. 2010. 'Personality and Political Attitudes: Relationships Across Issue Domains and Political Contexts'. *American Political Science Review* 104(1), 111–33.
- Gewertz, C. (2007, June 12). Soft skills in big demand: Interest in teaching students habits of mind for success in life is on the rise. *Education Week*, 26(40), 25-27.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XXI*. 22.1, 2019, pp. 161-187 DOI: 10.5944/educXXI.19880

- Gilar-Corbí R., Pozo-Rico T., Sánchez B., & Castejón JL. (2018) Can Emotional Competence Be Taught in Higher Education? A Randomized Experimental Study of an Emotional Intelligence Training Program Using a Multimethodological Approach. *Front. Psychol.* 9:1039. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01039
- Greene, W. (2002). *Econometric Analysis* (Fifth). New Jersey: Prentice Hall.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: A comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of personality assessment*, 86(1), 33-45.
- Goldberg, L. R. (2001). Analyses of Digman's child-personality data: Derivation of Big-Five factor scores from each of six samples. *Journal of personality*, 69(5), 709-744.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Hay, G. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Hay Group.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence*. Harvard Business Review Press, Boston, MA.
- Gómez, E. M., Sánchez, M. R., García, J. L. A., & Hernández, S. G. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107
- Gong, Z., & Jiao, X. (2019). Are Effect Sizes in Emotional Intelligence Field Declining? A Meta-Meta Analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 1655.

- González, A., Paoloni, P.V., Donolo, D., & Rinaudo, C. (2015). Behavioral engagement and disaffection in school activities: exploring a model of motivational facilitators and performance outcomes. *Anal. Psychol.* 31, 869– 878. doi:10.6018/analesps.32.176981
- Görgens-Ekermans, G., Delport, M., & Du Preez, R. (2015). Developing emotional intelligence as a key psychological resource reservoir for sustained student success. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41. doi:10.4102/sajip.v41i1.1251
- Groves, K. S., McEnrue, M. P., y Shen, W. (2008). Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development*, 27, 225-250. doi:10.1108/02621710810849353
- Guichard, J. (2013). Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development, in *Proceedings of the Inaugural Conference of the UNESCO Chair of Lifelong Guidance and Counselling*. Poland: University of Wroclaw.
- Gujarati, D. (2003). *Basic Econometrics* (Fourth). New York: McGraw-Hill.
- Hansenne, M., Nélis, D., Feyers, D., Salmon, E., & Majerus, S. (2014). Better neuronal efficiency after emotional competences training: An fMRI study. *Psychologica Belgica*, 54(4), 328.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed). Méjico, D.F.: McGraw-Hill.
- Herpertz, S., Schütz, A., & Nezlek, J. (2016). Enhancing emotion perception, a fundamental component of emotional intelligence: Using multiple-group SEM to evaluate a training program. *Personality and Individual Differences*, 95, 11-19. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.015

- Hills, P., & Argyle, M. (2001). Happiness, introversion–extraversion and happy introverts. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 595–608. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00058-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00058-1)
- Hsieh, H.-L., Hsieh, J.-R., & Wang, I.-L. (2011). Linking personality and innovation: The role of knowledge management. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 9(1), 38–44.
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H., & Zenasni, F. (2018). How efficient are emotional intelligence trainings: a meta-analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148.
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691.
- Howard, A. R., Healy, S. L., & Boyatzis, R. E. (2017). Using Leadership Competencies as a Framework for Career Readiness. *New directions for student leadership*, 2017(156), 59-71.
- Humphrey, N. (2018). School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 199-216). Springer, Cham.
- Huynh, A. C., Oakes, H., & Grossmann, I. (2018). The role of culture in understanding and evaluating emotional intelligence. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 111-132). Springer, Cham.
- Jack, A., Boyatzis, R. E., Khawaja, M., Passarelli, A., & Leckie, R. (2013). Visioning in the brain: an fMRI study of inspirational coaching and mentoring. *Social Neuroscience*, 8(4), 369-384.

- Jackson, D. (2010). An international profile of industry-relevant competencies and skill gaps in modern graduates. *International Journal of Management Education*, 8(3), 29-58.
- Jaeger, A. J. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *J. Pers.* 69, 323–361. doi: 10.1111/1467-6494.00148
- John, J. (2009). Study on the nature of impact of soft skills training programme on the soft skills development of management students. *Pacific Business Review*, October/December, 19-27.
- Joshanloo, M., & Afshari, S. (2011). Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in Iranian Muslim University students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 105–113.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big-Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin y O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (Vol. 2, pp. 102–138). New York: Guilford Press.
- Jung, C. G. (Ed.). (2013). *Obra completa de Carl Gustav Jung. Volumen 6. Tipos psicológicos*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Kasler, J., Hen, M., & Nov, A. (2013). Building emotional competence in educators. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 31–41. doi:10.5430/ijhe.v2n4p31

- Kaur, A., & Singh, P. G. (2019, March). The Relationship between Personality and Self-Esteem towards University Students in Malaysia. In *4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)*. Atlantis Press.
- Keefer, K. V. (2015). Self-report assessments of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 3-23.
- Keefer, K. V., Parker, J. D., & Saklofske, D. H. (2018). Three Decades of Emotional Intelligence Research: Perennial Issues, Emerging Trends, and Lessons Learned in Education: Introduction to Emotional Intelligence in Education. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 1-19). Springer, Cham.
- Khatib, Y; Bhui, K; & Stansfeld, S (2013): Does social support protect against depression y psychological distress? Findings from the RELACHS study of East London adolescents. *Journal of adolescence*. 36(2), 393-402. doi:10.1016/j.adolescence.2013.01.001
- Khodayarifard, M., Chshmenooshi, M., Nejad, A. R., & Frahani, H. (2012). Efficacy of training components of emotional intelligence on social adjustment and social intimacy. *Journal of Psychology*, 15, 353–368.
- Klaus, P. (2010). Communication breakdown. *California Job Journal*, 28(1248), 1-9.
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the transdiagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive therapy and research*, 41(2), 206-219.
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems

- and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 137, 56-61.
- Krishnamurthi, R., & Ganesan, S. (2008). Reception of emotional intelligence training by management students. *ICFAI Journal of Organizational Behavior*, 7(3), 7–12.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall, Ed.
- Kolb, D. A., & Boyatzis, R. E. (1970). Goal-setting and self-directed behavior change. *Human Relations*, 23(5), 439-457.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard business press.
- Kumari, B., & Sharma, R. (2016). Self-esteem and personality traits as predictors of mental wellbeing. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, 52-57.
- Kutner, M., Nachtsheim, C., Neter, J., & Li, W. (2005). *Applied Linear Statistical Models* (Fifth). New York: McGraw-Hill.
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American journal of psychiatry*.
- Lane, R. D., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., Walker, P. A., & Zeitlin, S. B. (1990). The Levels of Emotional Awareness Scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of personality assessment*, 55(1-2), 124-134.
- Lima, M. P., & Simoes, A. (1997). O Inventário da Personalidade NEO-PI-R: Resultados da aferição portuguesa. *Psychologica*, 18, 25-46.

- Lindquist, K. A., Gendron, M., Barrett, L. F., & Dickerson, B. C. (2014). Emotion perception, but not affect perception, is impaired with semantic memory loss. *Emotion, 14*(2), 375.
- Lisbona, A., Palaci, F., Salanova, M., & Frese, M. (2018). The effects of work engagement and self-efficacy on personal initiative and performance. *Psicothema, 30*(1), 89–96. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.245>
- Loewe, N., Bagherzadeh, M., Araya-Castillo, L., Thieme, C., & Batista-Foguet, J.M. (2014). *Life domain satisfactions as predictors of overall life satisfaction among workers: Evidence from Chile. Social Indicators Research, 118*(1), 71–86.
- LOMLOU. (2007). *Ley Orgánica 4/2007 (LOMLOU), de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE de 13 de abril.*
- Lopes, P. M., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion 5*:113. doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, C., Benedito, V., y León, M. (2016). El Enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria, 9*(4), 11-22

- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 501-522.
- Louie, A. K., Coverdale, J., & Roberts, L. W. (2006). Emotional intelligence and psychiatric training. *Academic Psychiatry*, 30(1), 1.
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Front. Psychol.* 7:603. doi:10.3389/fpsyg.2016.00603
- MacCann, C., & Roberts, R. D. (2008). New paradigms for assessing emotional intelligence: theory and data. *Emotion*, 8(4), 540–551. doi: 10.1037/a001274
- MacCann, C., Joseph, D. L., Newman, D. A., & Roberts, R. D. (2014). Emotional intelligence is a second-stratum factor of intelligence: Evidence from hierarchical and bifactor models. *Emotion*, 14(2), 358.
- MacLean, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain"; recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic medicine*.
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Mazalin, K., & Parmač Kovačić, M. (2015). Determinants of higher education students' self-perceived employability. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 509-529.
- McCarthy, J., Michela, J. L., & Condie, J. (2010). *Goals, bases, methods, and impacts of an emotional intelligence development program*. White paper of the Waterloo

- Organizational Research and Consulting Group (WORC Group). Department of Psychology: University of Waterloo.
- McCrae, R. R. (2018). "Defining traits," in *The SAGE Handbook of Personality and Individual Differences Volume 1. The Science of Personality and Individual Differences*, eds V. Zeigler-Hill and T. K. Shakelford (London: SAGE), 3–22.
- McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., & Busch, C. M. (1986). Evaluating comprehensiveness in personality systems: The California Q-Set and the five-factor model. *Journal of Personality*, 54(2), 430-446.
- McCrae, R. R., y John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of personality*, 60(2), 175-215.
- McCrae, R.R., y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50cultures. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 88(3), 547.
- McEnrue, M. P., Groves, K. S., & Shen, W. (2009). Emotional intelligence development: leveraging individual characteristics. *Journal of Management Development*, 28, 150–174.
- Macías, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera, J. L., & Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cuestión Universitaria*, (9), 88-107.
- Martín del Buey, F., & Martín Palacio, M.E. (2012). Capítulo 1: El Marco conceptual. En *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Panter, A. T. (2015). Personal Intelligence and Competencies. In *International Encyclopedia of the Social y Behavioral Sciences: Second Edition* (pp. 750-756). Elsevier Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J., & Salovey, P., (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey and D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) item booklet. Consultado el 11/12/19. Disponible en: <https://mikegosling.com/pdf/MSCEITDescription.pdf>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Merino, E., Carbonero, M. A., & Herranz, C. (2004). Autoeficacia vocacional: Resultados de un programa de asesoramiento para estudiantes de secundaria. In *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 3454-3462).

- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2018). Emotional intelligence and authentic leadership: a meta-analysis. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(5), 679-690.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J., & Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados).
- Mikolajczak, M. (2009). Going Beyond the Ability-Trait Debate: The Three-Level Model of Emotional Intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2).
- Miró, J. (2010). *Para qué sirven las competencias transversales*. Islas Baleares: Universidad Islas Baleares. Consultado el 19/11/20. Disponible en: <http://bioinfo.uib.es/~joemiro/CTens/PorqueCT.pdf>
- Mitchell, G. W., Skinner, L. B., & White, B. J. (2010). Essential soft skills for success in the twenty-first century workforce as perceived by business educators. *Delta Pi Epsilon Journal*, 52, 43-53. Moad, J. (1995, April
- Molero, D., Pantoja-Vallejo, A., & Galiano-Carrion, M. (2017). Inteligencia emocional rasgo en la formación inicial del profesorado. *Contextos educativos*, 20, 43-56.
- Montalvo, A., Martí-Ripoll, M., & Gallifa, J. (2021). Emotional Competence Development in Graduate Education: The Differentiated Impact of a Self-Leadership Program depending on Personality Traits. *Frontiers in Psychology*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.666455 (Accepted)
- Morgado, I. (2014). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Grupo Planeta Spain.

- Mosteo, L. P., Batista-Foguet, J. M., Mckeever, J. D., & Serlavós, R. (2016). Understanding cognitive-emotional processing through a coaching process: The influence of coaching on vision, goal-directed energy, and resilience. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 52(1), 64-96.
- Mourshed, M., Patel, J., & Suder, K. (2014). *Education to employment: getting Europe's youth into work*. Washington, DC.: McKinsey.
- Mauffette-Leenders, L. A., Erskine, J. A., & Leenders, University of Western Ontario. Richard Ivey School of Business (London, Ont.). (1997). *Learning with cases*. Ontario: Ivey
- Muthu, T., Balbag, Z., & Cemrek, F. (2010). The role of self-esteem, locus of control and big five personality traits in predicting hopelessness. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1788-1792.
- Navarro, E. G. (2017). *Diseño , aplicación y evaluación Programa de Doctorado: Educación y Sociedad*. Universitat de Barcelona.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of managerial psychology*, 21(4), 270-295.
- Neck, C. P., Manz, C. C., Van Belle, D. A., Mash, K., Coogan, M. D., Brettler, M. Z., & Sparks, B. (2010). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence*. Pearson.
- Nélis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological

- and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366. doi:10.1037/a0021554
- Nélis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (how) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41. doi:10.1016/j.paid.2009.01.046
- Nelson, D. B., Low, G. R., & Nelson, K. (2005). The emotionally intelligent teacher: A transformative learning model. *Texas Study of Secondary Education*, 13, 7-10.
- Neubauer, A. C., & Freudenthaler, H. H. (2005). Models of emotional intelligence. *Emotional intelligence: An international handbook*, 31-50.
- Nozaki, Y., & Koyasu, M. (2016). Can we apply an emotional competence measure to an eastern population? Psychometric properties of the Profile of Emotional Competence in a Japanese population. *Assessment*, 23(1), 112-123.
- Nozaki, Y., Puente-Martinez, A., & Mikolajczak, M. (2019). Evaluating the higher-order structure of the Profile of Emotional Competence (PEC): Confirmatory factor analysis and Bayesian structural equation modeling. *PloS one*, 14(11), e0225070.
- Oberst, U., Gallifa, J., Farriols, N., & Vilaregut, A. (2009). Training emotional and social competences in higher education: The seminar methodology. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 523-533.
- OIT. (2015) *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2015: promover la inversión en empleos decentes para los Jóvenes*. Ginebra.
- Oriol, X., Amutio, A., Mendoza, M., Da Costa, S., & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: the mediating role of positive emotions. *Frontiers in psychology*, 7, 1243.

- Ozer, D. J., & Benet-Martinez, V. (2006). Personality and the prediction of consequential outcomes. *Annu. Rev. Psychol.* 57, 401–421. doi: 10.1146/annurev.psych.57.102904.190127
- Parker, J. D., Saklofske, D. H., Wood, L. M., Eastabrook, J. M., & Taylor, R. N. (2005). Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26(2), 100-106.
- Parker, J. D., Taylor, R. N., Keefer, K. V., & Summerfeldt, L. J. (2018). Emotional intelligence and post-secondary education: what have we learned and what have we missed?. In *Emotional Intelligence in Education* (pp. 427-452). Springer, Cham.
- Parlamis, J., & Monnot, M. J. (2019). Getting to the CORE: Putting an End to the Term “Soft Skills”. *Journal of Management Inquiry*, 28(2), 225-227.
- Pekrun, R., & Perry, R. (2014). Control-value theory of achievement emotions, in *International Handbook of Emotions in Education*, eds R. Pekrun and L. Linnenbrink-García (New York, NY: Routledge), 120–141.
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pérez-Díaz, P. A., Perazzo, M. F., Chiesi, F., Marunic, G., Granville-Garcia, A. F., Paiva, S. M., & Petrides, K. V. (2021). Invariance of the trait emotional intelligence construct across populations and sociodemographic variables. *Personality and Individual Differences*, 169, 110038.
- Peña-Sarrionandia, A., Mikolajczak, M., & Gross, J. J. (2015). Integrating emotion regulation and emotional intelligence traditions: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 6, 160.

- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y psicopedagogía*, 21(2), 367-379.
- Pérez-Escoda, N., & García-Aguilar, N. (2016). Competències emocionals i eleccions ocupacionals. Implicacions per a l'orientació professional dels adolescents/Compétences émotionnelles et choix d'emploi. Implications pour l'orientation professionnelle des adolescents. *Temps d'Educació*, (50), 171-188.
- Pérez, JE., García, J., & Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los títulos de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 11, n. esp. p. 175-196.
- Perkins, A. M., Cooper, A., Abdelall, M., Smillie, L. D., & Corr, P. J. (2010). Personality and defensive reactions: fear, trait anxiety, and threat magnification. *Journal of personality*, 78(3), 1071-1090.
- Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Persky, A. M., Kang, I., Cox, W. C., & McLaughlin, J. (2019). An Exploration of the Relationships between Multiple Mini-Interview Scores and Personality Traits. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ajpe7240.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*. Oxford University Press.
- Petrides, K. V. (2009). *Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue)*. In C. Stough, D. H. Saklofske, y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). New York, NY: Springer Science + Business Media. <http://dx.doi.org/10.1007/>

- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, 656-678.
- Petrides, K. V. (2016). Emotional intelligence as a personality trait. *New directions in organizational psychology and behavioral medicine*, 139-146.
- Petrides, K. V., & 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., & Furnham, A. (2009). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). *Technical Manual*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101–107.
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.
- Petrides, K. V., Siegling, A. B., & Saklofske, D. H. (2016). Theory and measurement of trait emotional intelligence. *The Wiley handbook of personality assessment*, 90-103.
- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., Ligthart, L., Boomsma, D. I., & Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual differences*, 48(8), 906-910.
- Piaget, J., Inhelder, B., Sinclair, H., & da Rocha Salles, A. (1972). *Memória e inteligência*. Ed. Artenova; Ed. Universidade de Brasília.

- Plomp, T., & Nieveen, N. (2009). *An introduction to educational design research. Enschede, the Netherlands: Netherlands Institute for curriculum development (SLO).*
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. A psychoevolutionary synthesis.* New York, Harper & Row.
- Proyecto Tuning (2009). Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. Consultado el 12/07/19. Disponible en:
http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf.
- Pop, C. L., & Mihaila, A. (2008). Employability-an Intrinsic element of quality in higher education. *Quality Management in Higher Education, Proceedings*, 493-497.
- Potter, G. R. (2005). *The impact of an emotional intelligence intervention program on freshmen at a south Texas higher education institution* (Doctoral Dissertation. Texas A&M University-Kingsville).
- Rath, T., & Harter, J. (2010). *The Economics of Wellbeing.* Gallup Press.
- Rene, C. (2015). *Effects of Emotional Intelligence Training on Emerging Staff and Student Leaders in a Collegiate Setting.* (Tesis doctoral no publicada. Nova Southeastern University).
- Reuben, E., Sapienza, P., & Zingales, L. (2009). Can we teach emotional intelligence? *Columbia Business School Research Paper.* doi:10.2139/ssrn.1915471
- Ribes, E. (1990). *Problemas conceptuales en el análisis del comportamiento humano.* México, Trillas.

- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). Understanding, measuring, and applying emotional intelligence: What have we learned? What have we missed. In *Emotional intelligence: An international handbook*, 311-341.
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196.
- Roca, J. G. (2011). Les competències genèriques en l'educació superior. Recerca sobre la percepció dels estudiants respecte l'impacte que té la metodologia de Seminari de Blanquerna en l'adquisició de competències genèriques. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29).
- Rodríguez, A., García, C., Salmerón, R., & García, C. B. (2017). *El factor de inflación de la varianza en R*. Granada. Consultado el 11/12/20. Disponible en:
file:///C:/Users/savil/Desktop/9JUR_paper_31.pdf
- Rodríguez-Fornells, A., Lorenzo-Seva, U., & Andrés-Pueyo, A. (2001). Psychometric properties of the Spanish adaptation of the Five Factor Personality Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 145.
- Rossberger, R.J. (2014). National personality profiles and innovation: The role of cultural practices. *Creativity and Innovation Management*, 23(3), 331–348.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

- Saavedra, A., & Opfer, V. 2012. Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. *A Global Cities Education Network Report*. Nueva York, Asia society. Consultado el 12/01/21. Disponible en: <http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>.
- Saez, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribucion de la expresion motriz cooperativa. *Revista de Investigacion Educativa*, 32(2), 309-326.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety Stress Coping* 23, 53–70. doi:10.1080/ 10615800802609965
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Samand, S. M., Sailan, Z., & Lio, A. (2019). Analysis on the relationship of extrovert-introvert personality and students' speaking performance in English study program of Halu Oleo University. *Journal of Language Education and Educational Technology*, 4.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez Elvira, Á., López González, MA., & Fernández Sánchez, MV. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.

- Sanchez-Garcia, M., Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Psychological assessment, 28*(11), 1404.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., Oliván, M. D. C., Casella, L., Cuenya, L., ... & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista internacional de psicología, 11*(02), 1-21.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177
- Scott, C. L. (2015). *El futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?* Documentos de Trabajo. UNESCO.
- Segarra, M., Estrada, M., & Monferrer, D. (2015). Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitarios: Laterización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales. *Revista Española de Pedagogía, 73*(262), 583-600.
- Shih, S; & Shu-Shen S (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly. 30*(2): 307. doi:10.1037/spq0000093.
- Skinner, B.F. (1938/1975). *La conducta de los organismos*, Barcelona, Fontanella.
- Spark, A. M. (2020). *Why extraverts become leaders more often than introverts and the implications for psychological well-being* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).

- Spark, A., & O'Connor, P. J. (2020). Extraversion rather than neuroticism is the dominant trait predictor of forecasted affect in relation to social situations. *Personality and Individual Differences, 160*, 109934.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: their nature and measure*. New York. MacMillan.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). Competence at Work : Models for Superior Performance. *John Wiley y Sons*, 1–372.
- Stenberg, M. J. (2004). *The impact of emotional intelligence training and coaching on student attrition in private post-secondary education*. (Tesis doctoral no publicada. Royal Roads University. Canada).
- Stricker, J., Buecker, S., Schneider, M., & Preckel, F. (2019). Multidimensional Perfectionism and the Big Five Personality Traits: A Meta-analysis. *European Journal of Personality, 33*(2), 176-196.
- Sushma, Kumar, P., & Batra, P. (2015). A study of personality and self-esteem among youth of Rohtak, Haryana. *Delhi Psychiatry Journal, 18*, 133-137.
- Szczygiel, D., & Mikolajczak, M. (2018). Is it enough to be an extrovert to be liked? Emotional competence moderates the relationship between extraversion and peer-rated likeability. *Frontiers in psychology, 9*, 804.
- Szczygiel, D., & Weber, J. (2017). Emotional intelligence predicts peer-rated social competence above and beyond personality traits. *Current Issues in Personality Psychology, 5*(2), 91-101.

- Tawfik, A., & Jonassen, D. (2013). The effects of successful versus failure-based cases on argumentation while solving decision-making problems. *Educational Technology Research and Development, 61*(3), 385-406.
- Teng, Z., & Liu, Y. (2013). The role of neuroticism in the relation between self-esteem and aggressive emotion among 1085 Chinese adolescents. *Social Psychology, 4*(10)729-735.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine, 140*, 227-235.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, JOW, & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology, 215*(2), 132-151.
- Truninger, M., Fernández-i-Marín, X., Batista-Foguet, J. M., Boyatzis, R. E., & Serlavós, R. (2018). The Power of EI Competencies Over Intelligence and Individual Performance: A Task-Dependent Model. *Frontiers in psychology, 9*, 1532.
- Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., & Tassinary, L. G. (2000). Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *J. Pers. Soc. Psychol. 79*, 656–669. doi: 10.1037/0022-3514.79.4.656
- Tov, W., Nai, Z. L., & Lee, H. W. (2016). Extraversion and agreeableness: divergent routes to daily satisfaction with social relationships. *J. Pers. 84*(1), 121–134. doi: 10.1111/jopy.12146
- Tuce D., & Fako, I. (2014). The determinants of satisfaction with life in adolescents. *Psychological Topics, 23*(3), 407–433.
- Urch Druskat, V., Wolff, S. B., Messer, T. E., Stubbs Koman, E., & Batista-Foguet, J. M. (2017, October). Team emotional intelligence: linking team social and emotional

- environment to team effectiveness. In *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting (Vol. 3, No. 1, pp. 433-454)*. Sveučilište u Dubrovniku.
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., & Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 143*(1), 36.
- Vandervoort, D. J. (2006). The importance of emotional intelligence in higher education. *Current Psychology, 25*(1), 4-7.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences, 38*(3), 689-700.
- Varios autores (1995). *Lexikon der Psychologie [Diccionario de psicología]* (en alemán). Publicado por Faktum Lexikoninstitut, prólogo de Eva Jaeggi. Múnich: Bertelsmann Lexikon Verlag. p. 358. [ISBN 3-8094-5006-5](#).
- Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Dikinson.
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology, 67*(1), 47-54.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Nordstokke, D. W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences, 65*, 81-85.
- Veytia-López, M., Guadarrama, R. G., Márquez-Mendoza, O., & Gómez, R. J. F. (2016). Mindfulness y síntomas de depresión en adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Actualidades en Psicología, 30*(121), 39-48.

- Villanueva, G. (2014). *Competencias genéricas en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid).
- Watson, D., & Clark, L. A. (1997). Extraversion and its positive emotional core. In *Handbook of Personality Psychology*, eds R. Hogan, J. Johnson, and S. Briggs (San Diego, CA: Academic Press), 767–793.
- Watson, J.B. (1924/1961). *Conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Wing, J. F., Schutte, N. S., & Byrne, B. (2006). The effect of positive writing on emotional intelligence and life satisfaction. *Journal of Clinical Psychology*, 62, 1291-1302. doi:10.1002/jclp.20292
- Woolfolk, Anita (2006). *Psicología Educativa* (Novena edición). Pearson Educación. p. 669.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational psychologist*, 47(4), 302-314.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2008). *11 Ideas claves: Cómo aprender y enseñar competencias*. (3ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Zhai, Q., Willis, M., O'Shea, B., Zhai, Y., & Yang, Y. (2013). Big Five personality traits, job satisfaction and subjective well being in China. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1099–1108.