

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Las competencias emocionales (Emotional competencies)

Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda
Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona

Resumen en español

El concepto de competencia está en revisión debido a su complejidad. Hay diversas categorías de competencias: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socio-emocionales, etc. En este trabajo se toman en consideración las competencias emocionales, entendidas como un subconjunto de las competencias personales. Se exponen los trabajos en torno a estas competencias y se aporta una conceptualización y una sistemática estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Se hace referencia a las aplicaciones de las competencias emocionales en la empresa, la salud y la educación. De cara a la clarificación de conceptos, se establece la distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

“Abstract”

The concept of competency is in revision due to its complexity. There are diverse categories of competencies: technique, professional, generic, transferable, emotional, socio-emotional, personal, basic, key, etc. In this work, the emotional competencies are taken into consideration, understood as a subgroup of the personal competencies. Such competencies are taken into account by research too. In this text is proposed a conceptualization and a systematic structure in five great blocks: emotional conscience, emotional regulation, emotional autonomy, social competency, life skills and well-being. Thus, it refers to the applications of the emotional competencies in the working place, the health and the educational context. With regard to the clarification of concepts, the distinction between emotional intelligence, emotional competition and emotional education settles down.

Descriptores o palabra clave:

Competencia, competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional.

Key words: competence, emotional competencies, emotional education, emotional intelligence.

Perfil académico y profesional de los autores

Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda

Son profesores del Departamento MIDE (Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación) de la Universidad de Barcelona; Paseo Vall d'Hebron, 171, Edificio Llevant, 08035 Barcelona. Su línea de investigación es la educación emocional. Son codirectores del Postgrado en Educación Emocional. Coordinador y secretaria del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), respectivamente.

e-mails: grop@ub.edu, nperezescoda@ub.edu, rbisquerra@ub.edu

Competencia: ¿a qué nos referimos?

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Ello responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos favorecidos por la polisemia del concepto tal como nos advertía Prieto (1997) cuando distinguía seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. En general la mayoría de los estudios al respecto aparecen centrados en las competencias profesionales; en este sentido pueden consultarse los trabajos de Alberici y Serreri, 2005; Alex, 1991; Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Bunk, 1994; Lévy-Levoyer, 1997; Rubió y Cruells, 1999, Guerrero, Acosta y Taborda, 1999; Tejada, 1999; Besolan, 2000; Pérez Escoda, 2001; Navio, 2005 y Rodríguez Moreno, 2006 entre otros.

No es nuestra pretensión hacer un acopio exhaustivo de las diversas definiciones sobre las competencias surgidas de estos estudios; únicamente, a título ilustrativo recogemos algunas de las que nos parecen más interesantes:

- | | |
|--|---|
| 1. "Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk, 1994, 9) | 5. "Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999, 29) |
| 2. "La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994)" | 6. "Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad" (Le Boterf, 2001, 93) |
| 3. "Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos" (Lévy-Leboyer, 1997, 54) | 7. "La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo" Valverde (2001, 30) |
| 4. "Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares" (Le Boterf, 1997,48) | 8. "La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión." (Echeverría, 2005:17). |

Cuadro 1 Selección de algunas definiciones de competencia.

Recientemente, el concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005, p. 26): "...el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo

que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a *ser*, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido”

Desde esta perspectiva, y a partir de la revisión de los estudios citados, concebimos la competencia como *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.*

Se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal)
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad

Clases de competencias

La revisión de los estudios sobre competencias nos permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. En Pérez Escoda, (2001, p. 139-145) efectuábamos una revisión comparativa de las presentadas por autores como Alex, Besolán, Bunk, Guerrero, Acosta y Tabora, Kaiser, Le Boterf, Lévy-Leboyer, Rubió y Cruells y Stroobants, entre otros. A modo de resumen, destacaremos que la mayoría de ellas incluyen diferentes clases de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada unánimemente. Algunas denominaciones utilizadas son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la

vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. (Bisquerra, 2003).

En un intento integrador de estas propuestas de denominación, utilizaremos la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal.

En la tabla siguiente se presenta a modo de ejemplo algunas de las competencias incluidas en cada una de las dos dimensiones. Como puede observarse en el marco de las competencias socio-personales es donde incluimos el subconjunto de las competencias emocionales.

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
◆ Motivación	◆ Dominio de los conocimientos básicos y especializados
◆ Autoconfianza	◆ Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión
◆ Autocontrol	◆ Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.
◆ Paciencia	◆ Capacidad de organización
◆ Autocritica	◆ Capacidad de coordinación
◆ Autonomia	◆ Capacidad de gestión del entorno
◆ Control del estrés	◆ Capacidad de trabajo en red
◆ Asertividad	◆ Capacidad de adaptación e innovación
◆ Responsabilidad	◆
◆ Capacidad de toma de decisiones	
◆ Empatía	
◆ Capacidad de prevención y solución de conflictos	
◆ Espiritu de equipo	
◆ Altruismo	
◆	

De acuerdo con recientes estudios (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002; Donaldsofeilder y Bond, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005; Navio, 2005; y Giardini, y Frese, 2006, entre otros), se puede afirmar que, cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio-personales toman mayor relevancia.

Veamos algunos ejemplos relacionados con la importancia de las competencias emocionales en los procesos de selección de personal y en las repercusiones de un buen liderazgo. La revisión de bibliografía actual sobre psicología del trabajo pone de relieve que en los procesos de selección de personal se pone cada vez más un énfasis en la valoración no tanto de los conocimientos de los candidatos sino en la capacidad de entender a sus compañeros de trabajo y contribuir a un ambiente laboral positivo. Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las *habilidades de empleabilidad*. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elias et al., 1997, p. 6). Curiosamente, algunos de los recursos utilizados en los procesos de selección reciben recientemente el nombre de: *hoja de vida emocional* y *mapa emocional del candidato*.

En relación con la importancia de una buena gestión emocional en el liderazgo, es evidente, como recuerdan Goleman, Boyatzis y McKee (2002), que a nadie le gusta

trabajar con los líderes irritables, dominantes o fríos. Sin embargo, aquellos que mantienen un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados.

Igualmente, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currícula. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.

A continuación vamos a centrarnos en las competencias emocionales o socio-emocionales.

El constructo de competencia emocional

De igual suerte que con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas.

Salovey y Sluyter (1997, p. 11) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 69-73) proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional de uno mismo • Valoración adecuada de uno mismo 	CONCIENCIA SOCIAL <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Conciencia de la organización

<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en uno mismo <p>AUTOGESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Transparencia • Adaptabilidad • Logro • Iniciativa • Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio <p>GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo inspirado • Influencia • Desarrollo de los demás • Catalizar el cambio • Gestión de los conflictos • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración.
--	---

Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p. 72-73)

Otros análisis han sido presentados por Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006), entre otros.

Para Saarni (2000, p. 68) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“*emotion-eliciting social transactions*”). Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Saarni (1997, p. 46-59; 2000, p. 77-78) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. *Conciencia del propio estado emocional*: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
2. *Habilidad para discernir las habilidades de los demás*, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. *Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura*. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“*cultural scripts*”) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. *Capacidad para implicarse empáticamente* en las experiencias emocionales de los demás.
5. *Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás*. En

niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

6. *Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol* que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

7. *Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por:* a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

8. *Capacidad de autoeficacia emocional:* el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. 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.

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk et al. (2000), Payton, et al. (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. *Toma de conciencia de los sentimientos:* capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. *Manejo de los sentimientos:* capacidad para regular los propios sentimientos.
3. *Tener en cuenta la perspectiva:* capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. *Análisis de normas sociales:* capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. *Sentido constructivo del yo (self):* sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
6. *Responsabilidad:* intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. *Cuidado:* intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. *Respeto por los demás:* intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. *Identificación de problemas:* capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. *Fijar objetivos adaptativos:* capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. *Solución de problemas:* capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. *Comunicación receptiva:* capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. *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.
14. *Cooperación:* capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. *Negociación:* capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

16. *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.

17. *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Para concluir esta revisión, repararemos en la interesante propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (“*Illinois Social Emotional Learning Standards*”) elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education), que equivaldría al Departamento de Educación del Estado de Illinois. Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2006). En resumen se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

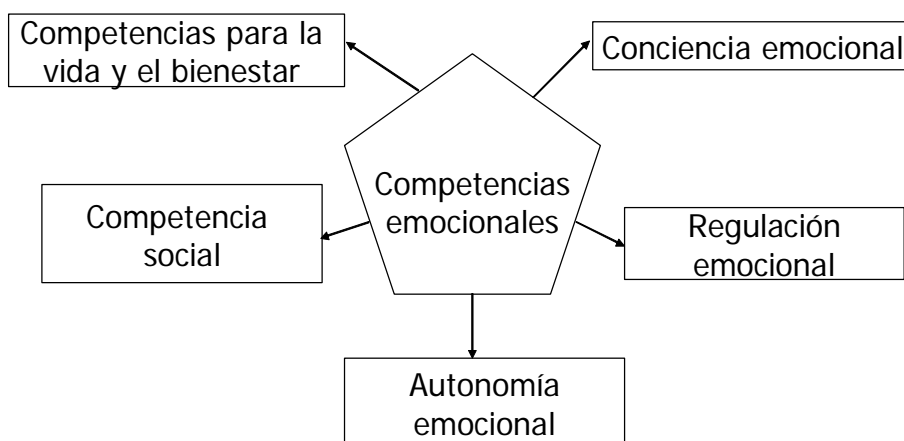
- A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.
- B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.
- C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Por nuestra parte, tras la revisión de las propuestas anteriores, entendemos las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Desde 1997 en el GROPE (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al

desarrollo de las competencias emocionales. Entendemos que éstas pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Gráficamente representamos estos bloques mediante un pentágono:



Con la intención de revisar y actualizar estudios anteriores (Bisquerra, 2003), las competencias de estos bloques se pueden expresar en los términos siguientes:

1. 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.

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 designar las 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 emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las 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.

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 uno 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 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 autoregulación 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 auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional

La autonomía emocional 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.

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

3.2. *Automotivación*: capacidad de automotivarse 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. *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia 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 auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

3.6. *Análisis crítico de 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

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.

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 pro-social 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 emocionales*: 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

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.

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.

Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

Existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos. La inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por “EI” (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Algunos autores (Davies et al, 1998; Hedlund y Sternberg, 2000; Saarni, 2000, entre otros), han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. Bisquerra (2003) y Pérez et al. (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto, que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones (véase por ejemplo <http://eiconsortium.org>). Dejamos para el campo de la psicología este debate.

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias y Friedlander, 1999, 2000; Elias et al. 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997, y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido propugnamos la educación emocional entendida 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. El objetivo de la

educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Para más detalles véase Bisquerra (2000, 2002, 2003).

En resumen, la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo.

Ámbitos de aplicación de las competencias emocionales.

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones. A continuación se señalan algunas de estas aportaciones.

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Hasta el momento no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque sí se han dado algunas propuestas. En los últimos años se han publicado significativos estudios sobre el tema como los de Asher y Rose (1997), Denham (1999), Ortiz (1999), Rice (1997), Salovey y Sluyter (1999), Saarni (1999), 2000, Antunes (2000), Sroufe (2000), McGivern et al. (2002), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004) y otros. En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000: 78-81) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (curricula, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía.

El interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aporta a las organizaciones empresariales. Solo en EEUU se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000, p. 434) En este sentido la American Society for Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman et al. (2002), entre otros. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación. En la obra de Cherniss (2000) se presenta una revisión general de las investigaciones sobre el tema. En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver

eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc. Contrariamente, un bajo nivel de de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa (Weisinger, 1998).

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. Para Tannen (1993) la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes. Otros estudios entre los que destacan Dunn et al. (1995), Gottman y Notarius (2000), Charbonneau y Nicol (2002), López y González (2004), se preocupan de analizar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres y en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia. Paralelamente empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. En este sentido podemos destacar el proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005), el cual tiene como encargo la definición y selección de las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Para más detalles véase Brunner (2005) y también en la web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>. Otro análisis de las competencias para la vida y el bienestar puede consultarse en Pérez Escoda (2005).

Dentro de las denominadas competencias para la vida, ha merecido especial atención para la comunidad científica el estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés (Lazarus y Folkman, 1984; Lazarus, 1993; Snyder, 1999; Zeidner y Endler, 1996). El estrés y la ansiedad se consideran características definitorias del siglo XX. Se consideran habilidades de afrontamiento a los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante. En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y por consiguiente potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables. Para más detalles puede consultarse Matthews y Zeidner (2000).

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros; véase por ejemplo Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Goodkin y Visser (1999). En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos (Damasio, 1996, 2001; Fernández-Abascal y Palmero, 1999; LeDoux, 1999;

Vidal, 2000) ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación. En Fors, Quesada y Pena (1999) se expone como la risa puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente. Descubrimientos en este sentido tienen importantes aplicaciones para los profesionales de la salud, pero también desde un punto de vista psicopedagógico. Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. El reto está a no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal. En este sentido, la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz.

Bibliografía

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Ader, R., Felten, D. L., y Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Antunes, C. A. (2000). *El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional : diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 196-224.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- BESOLAN, Alecop y Mondragon Universitatea (2000). Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop. *Hoja formativo/Informativa*, 1 y 2, Tema monográfico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Brunner, J. J. (2005) Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. En la web: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/deseeco_es_el_n.htm [consulta: 2006, 12 de diciembre]

- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002) Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, (90), 2, 361-370.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433-459). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Damasio, A. (2001). La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Madrid : Debate.
- Damasio, A. R. (1996). El error de Descartes. Barcelona: Crítica.
- Davies et al. (1998). "Emotional intelligence: In search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 989-1015.
- Denham, S. A. (1999). Emotional development n young children. Nueva York: Guilford.
- Donaldso-feilder, E. J. y Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203.
- Dunn, J.; Brown, J. R. y Maguire, M. (1995) The Developmen of Children's Moral Sensibility: Individual Differences and Emotion Understanding, *Developmental psychology* 31, 649-59
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [consulta: 2006, 12 de diciembre]
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999) (Eds). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fors, M, Quesada, M y Pena, D. (1999) La psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. *Revista Cubana Investigación Biomédica*, 1, (18), 49-53.

- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goodkin, K. y Visser, A. P. (Eds.). (1999). *Psychoneuroimmunology: stress, mental disorders, and health*. Washington: American Psychiatric Press.
- Gottman, J. M. y Notarius, C. I. (2000) Decade Review: Observing Marital Interaction. *Journal of Marriage and the Family* 62, 927-947...
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Guerrero, A., Acosta, E. y Taborda, A. (1999). *Competencias claves para la Orientación Ocupacional*. Madrid: Ediciones GPS.
- Hedlund y Sternberg (2000) "Too many intelligences? Interpretating social, emotional, and practical intelligence" En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at Home, School, and in the Workplace*, p. 136-167. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19(3), 603-626.
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, M^a E. y González, M^a F. (2004) *Inteligencia en pareja, un encuentro entre la razón y la emoción*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Matthews, G., y Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence, Adaptation to Stressful Encounters, and Health Outcomes, en R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 459-489.

- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Navío, A. (2005) Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- O'Donnell, K. (1999). Endocalidad. La dimensión emocional y espiritual del ser humano en el ámbito de la empresa. Barcelona: Oniro.
- (OECD) Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary* En: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [consulta: 2006, 12 de diciembre]
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez Escoda (2001). *Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departament MIDE (Inédito)
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En M. Álvarez y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Pérez, J.C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1 (2), 252-257.
- Pérez, J.C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005) Measuring Trait Emotional Intelligence, en Schulze R. and Roberts R. D. (Eds.) *International Handbook of Emotional Intelligence*, Cambridge, 181-201.
- Prieto, J. M. (1997). Competere. Prólogo de la obra de Lévy-Leboyer. *Gestión de Competencias*, 7-24.
- Rodríguez Moreno (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes
- Rojas, E. (2003) *El amor inteligente*. México: Editorial Planeta.
- Rubio, F. y Cruells, E. (1999). Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En R. A. Thompson (Ed.), Nebraska symposium on motivation (vol. 36, pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Reproducido en P. Salovey y D. J. Sluyter, (1997), *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.

- Schulze, R., y Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Shaffer, D.R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Sinay, S. (2003) *Vivir de a dos, o el arte de armonizar las diferencias*. Argentina: Editorial El nuevo extremo.
- Slater, A; Lewis, M. (2002). *Introduction to infant development*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (Ed.). (1999) *Coping: The psychology of what works*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sroufe, A. (2000) *Desarrollo emocional*. Mexico: Oxford University Press.
- Tannen, D. [Edit] (1993) *Gender and conversational interaction* New York: Oxford University Press
- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Valls Roig, A. (1997). Inteligencia emocional en la empresa. Barcelona: Gestión 2000.
- Valverde, O. [Coord.] (2001) *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor / OIT.
- Vidal Gómez, J. (2000). *Apuntes de psiconeuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB.
- Vidal Gómez, José (2000) *Apuntes de psiconeuroinmunología* Barcelona. Edicions de la Universitat de Barcelona, S.L. Unipersonal Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Zeidner, M., y Endler, N. S. (Ed.). (1996) *Handbook of coping*. Nueva York: Wiley.