

Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?

Rocío Fragoso-Luzuriaga

RESUMEN

Organismos como la UNESCO y la OCDE enfatizan que, para enfrentar con éxito el mercado laboral, es necesaria una formación integral que englobe conocimientos académicos y habilidades socio-afectivas. El desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales en educación superior auxilian a dicha formación, generando seres humanos plenos y trabajadores efectivos, sin embargo, hay que destacar que cada uno de éstos conceptos tiene una perspectiva diferente sobre las capacidades relacionadas con las emociones, a pesar de que en diversos artículos se han manejado descuidadamente como sinónimos, lo que ocasiona confusiones teóricas y metodológicas. La investigación documental de este ensayo tiene por objetivo, además de mostrar el marco contextual nacional e internacional de ambos constructos, marcar diferencias a través de la revisión teórica de sus principales modelos y autores más representativos.

Palabras clave: educación emocional, inteligencia emocional, competencias, México, educación superior.

Rocío Fragoso Luzuriaga

psicrociofragoso@hotmail.com

Mexicana. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Docente en la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Temas de investigación: desarrollo de habilidades y competencias en el ámbito emocional en educación superior.

Inteligência emocional e competências emocionais no ensino superior, o mesmo conceito?

RESUMO

Organizações como a UNESCO e a OCDE enfatizam que para enfrentar com sucesso o mercado de trabalho é preciso contar com uma formação integral que abranja os conhecimentos acadêmicos e as habilidades socioafetivas. O desenvolvimento da inteligência emocional e das competências emocionais no ensino superior ajuda nessa formação, gerando seres humanos plenos e trabalhadores efetivos. No entanto, é preciso salientar que cada um desses conceitos tem uma perspectiva diferente sobre as capacidades relacionadas com as emoções, embora em diversos artigos sejam aplicados descuidadamente como sinônimos, ocasionando confusões teóricas e metodológicas. O alvo da pesquisa documental deste ensaio, além de mostrar o quadro contextual nacional e internacional de ambos os construtos, é marcar diferenças através da revisão teórica dos modelos principais e autores mais representativos..

Palavras chave: educação emocional, inteligência emocional, competências, México, ensino superior.

Emotional intelligence and emotional competencies in higher education, the same concept?

ABSTRACT

Organizations such as UNESCO and OECD emphasize that in order to be successful in the labor market holistic education is required including academic knowledge and socio-emotional skills. The development of emotional intelligence and of emotional competencies in higher education help to complete the education giving rise to fulfilled human beings and effective employees, however, it is worth mentioning that each of these concepts has a different view of the skills related to emotions, in spite of the fact that some articles use the terms as synonyms giving rise to theoretical and methodological confusions. The documentary research of this essay is targeted at showing the national and international framework of both constructs, indicate differences via the theoretical review of its man models and most representative authors.

Key words: affective education, emotional intelligence, competencies, Mexico, higher education.

Recepción: 02/11/13. **Aprobación:** 23/02/15.



Introducción

La importancia de la *inteligencia emocional* y las *competencias emocionales* es reconocida a nivel internacional por diversos organismos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2011) afirma que “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la Inteligencia Emocional” (Rychen y Hersh Salganik, 2006: 111). Esto repercute en las exigencias a los egresados universitarios por parte del mercado laboral, que busca en ellos, además de los conocimientos académicos, un valor agregado en sus habilidades sociales y emocionales, como destacan Goleman (2002) y Caruso y Salovey (2004).

Lo anterior abre un gran campo para la investigación sobre las capacidades emocionales de los jóvenes profesionistas, provocando el surgimiento de numerosos conceptos que han llegado a tomarse coloquialmente como sinónimos, sin considerar necesario aclarar sus diferencias. No obstante, los especialistas en el tema deben ser cuidadosos con las variables utilizadas dentro de sus escritos para evitar complicaciones e imprecisiones.

En el caso de la inteligencia emocional y las competencias emocionales, tras una extensa revisión bibliográfica sobre los constructos, se han detectado diversas publicaciones donde se les maneja de manera equivalente, por ejemplo: Caballero y García-Lago (2010) al relacionar habilidades lectoras con “competencias emocionales” utilizan el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), propio de la inteligencia emocional, como soporte teórico, al mismo tiempo que emplean como instrumento de medición una escala derivada de la propuesta por los autores, *Trait Meta Mood Scale* en su versión de 24 reactivos (TMMS-24). Durante todo el escrito se destaca el uso indiscriminado de los términos a pesar de que ese modelo en particular tiene una clara separación entre competencia e inteligencia emocional.

También dentro del uso indistinto de los términos resalta el caso de Soriano y Franco (2010), quienes

para medir el efecto de un programa del *mindfulness* sobre las “competencias emocionales” de 49 estudiantes sudamericanos, emplean el TMMS-24, mencionado antes y que mide inteligencia emocional autopercibida, no competencias. Una situación similar se detectó en la investigación de López-Barajas, Ortega y Moreno (2010) quienes diferencian la adquisición de “competencias emocionales” en función del género de los participantes a través del TMMS-24.

Adicionalmente se encuentra la cuestión de los llamados modelos mixtos de la inteligencia emocional, representados por autores como Goleman (2000, 2002) y Bar-On (2006), que conforman las dimensiones de la variable a través de “competencias”, lo que hace que autores como Sala y Abarca (2002); Kyburienė, Večkienė y Senikeinė (2008); Guevara (2013); Peña, Bello y Pérez (2014), quienes realizan estudios en alumnos de educación superior, las empleen como “competencias emocionales”.

Lo anterior puede causar desconcierto en individuos que comienzan a familiarizarse con temáticas relacionadas con las capacidades emocionales en el ámbito universitario nacional e internacional, además de que propaga el uso indiscriminado de términos, lo cual provoca errores teóricos. Por ello, este artículo tiene por objetivo desarrollar la diferencia entre los conceptos inteligencia emocional y competencias emocionales a través de un método documental que contenga las siguientes categorías de análisis: orígenes, modelos principales, definiciones y autores representativos.

Para cumplir este propósito el trabajo se ha estructurado en función de cuatro apartados: el primero presenta un breve resumen de las recomendaciones de organismos internacionales, documentos y legislaciones nacionales que permiten el estudio de la inteligencia emocional y competencias emocionales en la educación superior; el segundo analiza el concepto inteligencia emocional; el tercero examina el constructo competencias emocionales, para finalizar

con el apartado de conclusiones, donde se expone una síntesis de las diferencias encontradas en función de la revisión bibliográfica.

Marco contextual de la inteligencia emocional y competencias emocionales

La preocupación por la formación de personas capaces de adaptarse a las exigencias del mundo actual se refleja en las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (1998a, 1998b), que a través del informe Delors (1997), propone cuatro pilares en los cuales se debería cimentar la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Los últimos dos pilares (aprender a convivir y a ser), se encuentran íntimamente relacionados con habilidades sociales y emocionales que ayudarían a los estudiantes a desarrollarse integralmente a lo largo de toda su vida. También la OCDE (2011), dentro de su Informe DeSeCo, compilado por Rychen y Hersh (2004), al identificar el conjunto de competencias necesarias para que tanto niños como adultos lleven vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna, establece una categoría específica de competencias clave para interactuar con grupos socialmente heterogéneos. Dicha categoría de competencias se desprende de la inteligencia emocional (Hersh, Rychen, Urs y Konstant, 1999).

De acuerdo con los organismos ya mencionados, la propuesta de la Unión Europea para estandarizar la educación superior (ES) en conocimientos, habilidades y actitudes (Proyecto Tuning), así como su posterior versión adaptada para América Latina compilada por Beneitone, Esquetini, Gonzáles, Malletá, Suifi y Wagenaar (2007), establece que entre las competencias generales que debe manejar cualquier profesionalista están las que le permiten relacionarse con otros, tales como: capacidad para el trabajo en equipo, habilidades interpersonales, capacidad para conducir hacia metas comunes, capacidad para

actuar ante nuevas situaciones y capacidad para la toma de decisiones, todas ellas relacionadas con competencias emocionales e inteligencia emocional.

Dentro del ámbito nacional las recomendaciones de los organismos internacionales se han implementado en una serie de legislaciones y documentos que encauzan la ES y la educación general en el país, por ejemplo, en el artículo 3º (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2008) se enfatiza que la educación debe contribuir a la mejor convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia y el bienestar social, lo cual se relaciona con habilidades emocionales. Lo mismo sucede en la Ley General de Educación (2012), donde la atención a las emociones de los alumnos queda implícita al mencionarse que la educación busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Otro documento clave para justificar e implementar la formación en competencias emocionales e inteligencia emocional en la educación superior es la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) y su acuerdo 444, ya que al establecer las competencias generales básicas de este nivel se pueden distinguir las relacionadas con las capacidades emocionales, en especial cuando se menciona que el estudiante de bachillerato identifica sus emociones y las maneja de manera constructiva (SEP, 2009).

Igualmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) enfatiza que no es posible desarrollar las competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales, sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso.

Como se puede observar, el bienestar emocional de los estudiantes de educación superior es un objetivo fundamental del nivel educativo. Por ello es indispensable que se cuente con un marco conceptual



sólido que oriente las acciones de los formadores de profesionales del país. Esta solidez teórica sólo es posible revisando las posturas de diferentes autores y elaborando un análisis minucioso para evitar confusiones que repercutan al momento de elaborar investigaciones y programas de intervención, de ahí que a continuación se presentarán los puntos esenciales para comprender la naturaleza de las competencias emocionales y la inteligencia emocional.

Inteligencia emocional

Para poder cumplir con el objetivo de la investigación, se desarrollan los orígenes, evolución, modelos, autores y definiciones clave del constructo, con el fin de tener una visión más amplia del término y comenzar a diferenciar del de competencia emocional.

Orígenes y evolución de la inteligencia emocional

De acuerdo con Mayer (2001), la evolución del concepto inteligencia emocional se ha dividido para su estudio en cinco fases:

Primera fase: la concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados. Ésta comienza en 1900 y termina en la época de los setenta; coincide con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana donde se comienzan a emplear instrumentos científicamente elaborados para medir el razonamiento abstracto.

Segunda fase: los precursores de la inteligencia emocional. La duración de esta etapa es de aproximadamente 20 años, de 1970 a 1990. Aquí la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información es evidente, además, en este periodo surgen dos autores clave que Mayer y Salovey (1997) retomarán como inspiración para su trabajo: Howard Gardner (2005), creador de la teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg (2000, 2009), autor de la teoría triádica de la inteligencia basada en el procesamiento de información.

Tercera fase: creación del concepto a manos de Mayer y Salovey. La duración de esta fase comprende tres años, de 1990 a 1993, periodo en el que Mayer y Salovey (1993), en compañía de otros colaboradores, publican una serie de artículos sobre inteligencia emocional. Ya en estos textos los autores afirman que su trabajo trata de explicar el procesamiento de información emocional y proponen un primer modelo sobre los componentes de la inteligencia emocional que, si bien no es el definitivo, servirá como guía para formular la versión final de su teoría. En esta primera propuesta Salovey y Mayer (1990) mostraron que la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.

Cuarta fase: la popularización del concepto. De 1994 a 1997 la inteligencia emocional comienza a difundirse rápidamente tanto en círculos académicos como no académicos gracias al best seller del mismo nombre escrito por Daniel Goleman (2002) en 1995. Este trabajo, si bien ayuda a la expansión del concepto, hace afirmaciones temerarias entre las que destacan “La inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos —o las oportunidades— que acarrea la vida” (Goleman, 2002: 56) y “cuanto mayor sea el coeficiente intelectual, menor parece ser la inteligencia emocional” (Goleman, 2000: 17). Esto podría llevar al error de pensar que los conocimientos académicos entorpecen el desarrollo personal de los individuos y que lo único importante en la educación de los futuros jóvenes profesionales son las habilidades emocionales, lo que va en contra de la formación integral. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la gran difusión y aceptación de la propuesta de Goleman (2002) se debe principalmente a:

- El cansancio provocado por la sobrevaloración y abuso del coeficiente intelectual (CI) como criterio de reclutamiento y selección de personal.

- La antipatía de la sociedad ante las personas que poseen alto nivel intelectual pero pocas habilidades inter e intrapersonales.
- El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los test y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar, estabilidad, grado de satisfacción y felicidad a lo largo de sus vidas.

Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008) coinciden en que las principales repercusiones del libro fueron: a) fuertes críticas sobre el concepto inteligencia emocional, b) aparición de perspectivas de la inteligencia emocional basadas en rasgos de personalidad y no en capacidades cognitivas, c) utilización del mismo término de “inteligencia emocional” para hacer referencias a conceptos similares, y d) creación y difusión de una gran cantidad de instrumentos de autoinforme.

Otra repercusión importante es que varios de los modelos que surgieron en esta época conforman a la inteligencia emocional por “competencias”, influidos por el enfoque conductual-organizacional predominante en Estados Unidos (Tobón, Pimienta y García, 2010). Éste es el caso de Goleman (2000), cuyo modelo fue criticado por Sternberg (2000), junto con otros modelos mixtos de inteligencia emocional, por su inoperatividad. Dichos modelos crean confusión entre la diferencia de conceptos.

Quinta fase: institucionalización del modelo de habilidades e investigación. Esta etapa comienza a partir de 1998 y aún no concluye. Aquí se produce un refinamiento del constructo por parte de Salovey y Mayer (1990), quienes pasan de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro (Mayer, Caruso y Salovey, 2000): percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Además se crean nuevos instrumentos de medición, crece el número de investigaciones

sobre la temática a la par que el constructo comienza a relacionarse con otras variables.

Principales modelos de inteligencia emocional

A partir de la popularización del concepto surgieron diferentes modelos conformados en función de la visión particular de sus autores. Según Mayer (2001), éstos pueden clasificarse en dos grandes grupos: los modelos mixtos y el modelo de habilidad.

Modelos mixtos

Como su nombre lo indica, aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas. La mayor crítica a estos modelos es que al contener tantos elementos los resultados de sus instrumentos llegan a ser confusos, así como los límites entre sus numerosas y complejas variables. Muchas veces no son el resultado de años de estudio como modelos de inteligencia emocional sino de las investigaciones de sus variables aisladas (Rego y Fernández, 2005; Sánchez y Hume, 2004; Mayer, 2001). Dos de los modelos más representativos de esta perspectiva son: a) el modelo de Goleman y b) el modelo de Bar-On.

a) Modelo de Goleman

El autor concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales entre las que destacan: la habilidad de auto-motivarse y persistir sobre las decepciones; controlar el impulso para demorar la gratificación; regular el humor; evitar trastornos que disminuyan las capacidades cognitivas; mostrar empatía, y generar esperanza.

Este modelo, al igual que el de Mayer y Salovey (1997), se ha ido perfeccionando a través del tiempo, la versión final, que se muestra a continuación, afirma que la inteligencia emocional se integra por cuatro dimensiones conformadas de diversas competencias:



- El conocimiento de uno mismo. Dimensión formada por la competencia del autoconocimiento emocional, que comprende las capacidades para atender señales internas; reconocer como los propios sentimientos afectan el desempeño laboral; escuchar a la intuición, y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía de acción.
- La autorregulación. Dimensión relacionada con cómo la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás, las competencias que la integran son: autocontrol emocional, orientación a los resultados, adaptabilidad y optimismo.
- La conciencia social. Las competencias desarrolladas en esta dimensión son esenciales para establecer buenas relaciones interpersonales, se conforma de: empatía y conciencia organizacional.
- La regulación de relaciones interpersonales. Se enfoca principalmente a los aspectos de persuasión e influencia sobre otros, se integra de las competencias: inspiración de liderazgo, influencia, manejo de conflicto, y trabajo en equipo y colaboración (American Management Association (AMA), 2012; Goleman, 2011).

Para Goleman (2000) un individuo que posee un buen nivel de inteligencia emocional no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que el primer concepto sólo indica la potencialidad que tiene la persona para el uso de habilidades inter e intrapersonales como lo indica en el siguiente extracto: “Una competencias emocional es una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño sobresaliente” (Goleman, 2000: 33).

b) Modelo de Bar-On

Para Bar-On (2010, 2006) la inteligencia socioemocional es un conjunto de competencias y habilidades

que determinan cuán efectivamente los individuos se entienden, comprenden a otros, expresan sus emociones y afrontan las demandas de la vida cotidiana.

Con base en esta definición el autor formula un modelo denominado ESI (*Emotional Social Intelligence*), producto de un largo proceso de investigación, donde instrumenta la inteligencia socio-emocional en cinco dimensiones básicas (Bar-On, 2010, 2006).

- Intrapersonal. Esta dimensión consiste en tener conciencia de las propias emociones así como de su autoexpresión, las habilidades y competencias que la conforman son: autoreconocimiento, autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
- Interpersonal. Dimensión que considera a la conciencia social y las relaciones interpersonales como su punto central, las habilidades y competencias que la comprenden son: empatía, responsabilidad social y establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias.
- Manejo del estrés. Los puntos centrales de esta dimensión son el manejo y regulación emocional, las habilidades que la conforman son: tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Adaptabilidad. El núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas.
- Humor. Es la última dimensión considerada por Bar-On y se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida, se integra de las habilidades: optimismo y felicidad.

Como se puede apreciar dentro del modelo de Bar-On (2010), las competencias integran la inteligencia emocional, no obstante, a diferencia de Goleman (2000), Bar-On también integra “habilidades” para configurar su propuesta.

Si bien los modelos mixtos han ayudado a la difusión y popularización de la inteligencia emocional, han

encontrado un crítico en la figura de Sternberg, quien considera estas propuestas como difíciles de operar (Hedlund y Sternberg, 2000) al contrario del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1993).

Modelo de Habilidad

Para comenzar con el desarrollo del modelo de habilidad es fundamental señalar que antes de su construcción había dos concepciones de la emoción: *la tradicional*, donde se considera a la emoción como enemiga del pensamiento, como una perturbación producida por un evento externo, un “arrebatación”, una pérdida completa de control, y *la contemporánea*, la cual considera que las emociones ayudan al desarrollo del pensamiento y forman parte fundamental del procesamiento de información del cerebro. Incluso los modelos más actuales de inteligencia artificial están estudiando la posibilidad de añadir emociones a las computadoras para que sus procesos internos y toma de decisiones sean más eficientes.

Salovey y Mayer (1990), a través de la revisión de diversos trabajos de investigación, deciden focalizarse en la perspectiva contemporánea de la emoción, con base en el enfoque cognitivo, más específicamente en la teoría del procesamiento de información, y la hacen el marco para el desarrollo de su modelo. En el enfoque cognitivo la mente humana se ha dividido en tres esferas fundamentales: cognición, afecto y motivación.

Dentro de la esfera cognitiva uno de sus conceptos más representativos es el de “inteligencia” que es la habilidad para emplear funciones juntas o separadas como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción. Perteneciente a la esfera afectiva se encuentran constructos como estados de ánimo, sentimientos y emociones. La esfera motivacional se integra con la capacidad que tiene el individuo para formular y conseguir metas y está compuesta de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación.

El concepto final de inteligencia emocional que proponen Mayer y Salovey (1997) une solamente la

esfera cognitiva y la afectiva, no así la motivacional, como hacen autores como Goleman (2000), Bar-On (2006) o Cooper y Sawaf (1998).

Así, en una etapa más madura, Mayer y Salovey (1997: 10) definen la inteligencia emocional como: “Una característica de la inteligencia social que incluye un conjunto de capacidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender las emociones. Dichas capacidades son las de supervisar los sentimientos y las emociones propias así como las de los demás, de discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones”. De esta definición se desprenden las cuatro habilidades básicas de la inteligencia emocional:

1. *Percepción, valoración y expresión de las emociones.* Es la habilidad más básica y se refiere a la certeza con la que las personas pueden identificar las emociones y el contenido emocional en ellos mismos y otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz, etcétera.

Se conforma de cuatro subhabilidades: a) habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios, b) habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento, c) habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos y d) habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997; Mestre *et al.*, 2008).

2. *Facilitación emocional del pensamiento.* Esta habilidad se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas, esto se debe a que los estados emocionales dirigen nuestra atención hacia cierta información considerada relevante, determinando tanto la manera en que procesamos la información,



como la forma en que enfrentamos problemas. Se integra de cuatro subhabilidades: a) priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos, b) uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria, c) capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista y d) uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad (Mayer y Salovey, 1997; Mestre *et al.*, 2008).

3. *Comprensión de las emociones.* La habilidad se refiere al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento; comprende el etiquetado correcto de las emociones, la comprensión del significado emocional, no sólo de emociones sencillas, sino también de emociones complejas, así como la evolución de unos estados emocionales en otros. Igual que las otras ramas se conforma de cuatro subhabilidades: a) habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar, b) habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones, por ejemplo que la tristeza siempre acompaña a una pérdida, c) habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza y d) la habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza (Mayer y Salovey, 1997; Mestre *et al.*, 2008).

4. *Regulación reflexiva de las emociones.* Es la que propone el modelo y se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros. La habilidad de regulación reflexiva se integra con cuatro

subhabilidades: a) habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no, b) habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada, c) habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son y d) la habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, incrementando sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas (Mayer y Salovey, 1997; Mestre *et al.*, 2008).

Mayer y Salovey (1997) afirman, con base en el modelo anterior, que si bien poseer inteligencia emocional requiere de algunas reacciones “adecuadas” o “correctas” a determinados sucesos, en el campo de las emociones hay ocasiones en que no existe una respuesta correcta sino muchas respuestas correctas, por tanto, al ser la inteligencia emocional una herramienta en el procesamiento de información, evita que el comportamiento emocional sea etiquetado como “bueno” o como “malo”, no dicta la manera en que una persona debe pensar o sentir sino que orienta al proceso de investigación personal respetando la cultura, subcultura, política, etnia, religión y otras características del individuo.

El modelo de los autores es sumamente claro al señalar que la inteligencia emocional se encuentra conformada de habilidades de procesamiento de información no de competencias. De hecho, para separar su propuesta de autores como Goleman (2000) o Bar-On (2010), establecen una distinción entre inteligencia y competencia emocional afirmando que la inteligencia emocional representa el núcleo de las habilidades para razonar con las emociones mientras la competencia emocional es cuando el individuo ha alcanzado un nivel determinado de logro emocional.

Como se puede apreciar después de la revisión de los conceptos, autores, definiciones y modelos anteriores, dentro de los modelos mixtos de inteligencia emocional el límite con el término de competencias

emocionales se encuentra poco definido, al punto de no poder separarse; esto puede deberse a que se originan dentro de un contexto más empresarial enfocado a aspectos más pragmáticos. No obstante, dentro del modelo Mayer y Salovey (1997), la situación es sumamente diferente ya que al surgir del paradigma cognitivo se enfoca únicamente en habilidades de procesamiento de información que se encargan de estudiar de manera específica cómo las emociones influyen en el pensamiento y acciones, por lo que las competencias no se encuentran contempladas e incluso se establece una marcada separación.

Las competencias emocionales

Para proseguir con el trabajo se exploran los orígenes, evolución, modelos, autores y definiciones del término competencias emocionales, pero esta vez como una variable plenamente diferenciada de la inteligencia emocional con dimensiones propias, con el fin de tener una visión más amplia y comprender sus puntos de encuentro y divergencias.

Orígenes y modelos de competencias emocionales

El surgimiento de las competencias emocionales como un concepto autónomo parece relacionarse con modelos mixtos de la inteligencia emocional como el de Goleman y Boyatzis (2013) o Bar-On (2010), sin embargo no es así, ya que la clave para determinar el origen del término con un sustento teórico propio puede encontrarse en los escritos de Mayer y Salovey (1997), quienes afirman que Saarni (1999, 1997) es reconocida por ser la primera en acuñar el constructo con una base sólida, separándolo definitivamente del de inteligencia emocional. Igualmente en otras investigaciones se menciona a Rafael Bisquerra (2009) como un autor relevante con un modelo propio de competencias emocionales. Por ello es relevante analizar las propuestas de ambos investigadores.

El modelo de competencias emocionales de Carolyn Saarni

Saarni (1999, 1997) define las competencias emocionales como un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Para formular su modelo la autora retoma tres teorías cuyo punto central es la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el socioconstructivista, de los cuales se hará a continuación una breve descripción.

- *El modelo relacional de la emoción.* Se encuentra basado en los estudios de Lazarus, quien reunió a las emociones en categorías, cada categoría la asocia con un proceso de percepción que podía hacer que el ambiente se apreciara como dañino o beneficioso. Otro aspecto importante del modelo es que concibe a la emoción como parte fundamental de la motivación.
- *El modelo funcionalista de la emoción.* Éste recalca el aspecto social de la emoción. Aquí ésta es concebida como el intento de la persona por establecer, mantener, cambiar o terminar su relación con el ambiente en función de su percepción. Para esto hay cuatro relaciones con el ambiente que pueden crear una reacción emocional en el individuo: 1) la influencia de un evento con los objetivos personales, 2) las respuestas sociales de otros, 3) el tono hedónico del evento, 4) el recuerdo de eventos similares.
- *El modelo socioconstructivista de la emoción.* Esta propuesta destaca que la emoción es experimentada dentro de un contexto determinado ya que afirma que no podemos tener emociones en el vacío. Además añade que una emoción es resultado tanto del aprendizaje en un contexto social específico como de procesos y desarrollo cognitivos.



Basándose en el sustento teórico anterior Saarni (1999) conforma su modelo con ocho competencias básicas:

- Conciencia emocional de uno mismo. Incluye la posibilidad de reconocer múltiples experiencias emocionales, diferentes niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales aparentemente inconscientes.
- Habilidad para discernir y entender las emociones de otros. Siempre basada en el contexto y las pistas emocionales en las que haya algún consenso social de su significado.
- Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción. Relacionados siempre con las culturas y subculturas propias, incluye la habilidad para asociar la emoción con roles sociales.
- Capacidad de empatía. Que no es más que ser capaz de reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros.
- Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa. Esto debe llevarse a cabo en uno mismo y otros, se relaciona con estrategias de autopresentación.
- Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes. Se lleva a cabo reduciendo su impacto en el momento del suceso conflictivo.
- Conciencia de comunicación emocional en las relaciones. Reconocida como la capacidad para expresar genuinamente la emoción así como el grado de reciprocidad que se puede generar en otros.
- La capacidad de la autoeficacia emocional. Con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural (Saarni, 1999; Bisquerra y Pérez, 2007).

Como se puede apreciar, el modelo de Saarni (1999) se relaciona íntimamente con el desarrollo humano y teorías cognitivas de la emoción, con lo que se separa definitivamente de las teorías de la inteligencia emocional. No obstante, no es la única propuesta para conformar un modelo coherente de competencias emocionales, como se observará en el trabajo de Rafael Bisquerra, quien a través de un enfoque socio-formativo retoma como influencia teórica las recomendaciones de diversos organismos internacionales, como el el Proyecto Tuning, el informe DeSeCo y el informe Delors para estructurar su propuesta.

Modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra

Otra de las aportaciones en relación con las competencias emocionales es la de Rafael Bisquerra (2003, 2007, 2009) quien asegura que dichas competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

A partir de esta definición Bisquerra Alzina (2007) y sus colaboradores formulan un modelo de competencias emocionales que se compone de los siguientes cinco elementos:

1. *Conciencia emocional.* Definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. Se integra de cuatro microcompetencias: adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción-cognición y comportamiento.

2. *Regulación emocional.* Esta competencia se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo

que supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, tener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para auto-generar emociones positivas. Se conforma de cuatro microcompetencias: expresión emocional apropiada, regulación de emociones y conflicto, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

3. *Autonomía emocional.* Incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal. Se integra de siete microcompetencias: autoestima, automotivación, autoeficiencia, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

4. *Competencia social.* Se refiere a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación afectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etcétera. Se compone de nueve microcompetencias: dominar habilidades sociales básicas, respeto a los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, mantener un comportamiento pro-social, cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad para gestionar situaciones emocionales.

5. *Competencias para la vida y el bienestar.* Representan la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social. Se integra de seis microcompetencias: fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, bienestar emocional y la capacidad de fluir. Es la habilidad para generar experiencias positivas en la vida personal, profesional y social (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010).

Si bien tanto en el modelo de Bisquerra (2003) como en el de Carolyn Saarny (1997) se pueden apreciar ciertas relaciones entre las capacidades individuales en el manejo de las emociones con los modelos mixtos y de habilidad pertenecientes a la inteligencia emocional, conviene destacar que los autores nutren sus propuestas con sólidos antecedentes que le brindan autonomía y originalidad al concepto de competencias emocionales.

Conclusiones

Después de una revisión documental a través de los orígenes, modelos principales, definiciones y autores representativos tanto de la inteligencia emocional como de las competencias emocionales se encontraron las principales diferencias:

Dentro de los modelos mixtos de la inteligencia emocional, a pesar de que Goleman (2000) hace una delimitación de términos afirmando que las competencias emocionales son un constructo independiente, no se aprecia una diferenciación clara; así, al utilizar autores como Bar-On (2010), Cooper y Sawaf o el mismo Goleman (2000) como base para trabajos de investigación, es correcto que no exista una separación contundente entre los conceptos.

Sin embargo, dentro del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) la situación cambia, ya que los investigadores, al basar su teoría en el paradigma cognitivo de la educación, dan otro nivel a la variable estructurándola únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, en las que se observa una separación contundente con las “competencias emocionales”, por ello, cuando se emplea la postura de los autores no es correcto que los conceptos se usen como sinónimos. Adicionalmente, Mayer y Salovey (1997) afirman que una competencia emocional se encuentra más orientada a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas, lo que coincide con la propuesta de Saarni (1999, 1997) quien recalca que para analizar las competencias emocionales



debe de haber parámetros de dominio en relación con el contexto del sujeto.

También es relevante resaltar que autores como Bisquerra (2007) y Saarni (1998) han construido propuestas de competencias emocionales con sustentos teóricos diferentes a Goleman (2000) y Mayer y Salovey (1997), lo que hace aún más evidente su separación de la inteligencia emocional aunque no se puede negar que existe una relación entre los términos. Por último, a modo

de cierre, sería interesante recuperar los comentarios de Abraham (2004) y Oberst *et al.* (2009), quienes concluyen que la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse. Igualmente ambos conceptos aportan una nueva dimensión de análisis a las capacidades emocionales de los estudiantes de educación superior. ■

Referencias

- Abraham, Rebecca (2004), “Emotional competence as antecedent to performance: contingency framework”, en *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, vol. 130, núm. 2, Estados Unidos de América, pp. 117-143, disponible en: <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2260/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=8126c503-0d02-47db-832b-511a2ded371b%40sessionmgr112&hid=101> [consulta: septiembre de 2011].
- American Management Association (2012), *Leading with emotional intelligence*, Nueva York, AMA.
- ANUIES, (2000), *La educación superior en el S. XXI: líneas de desarrollo*, México, ANUIES, http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf [consulta: mayo de 2012].
- Baron, Reuven (2006), “The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)”, en *Psicothema*, vol. 18, Asturias, Universidad de Oviedo/Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias, pp.13-25.
- Baron, Reuven (2010), “Emotional intelligence: an integral part of positive psychology”, en *South African Journal of Psychology*, vol. 4, núm 1, República de Sudáfrica, Psychological Society of South Africa, <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:3403/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68548787-de2e-453b-a573-2d89177100aa%40sessionmgr111&vid=15&hid=104> [consulta: 3 de enero de 2015].
- Beneitone, Pablo, César Esquetini, Julia Gonzáles, Maida Marty Maletá, Gabriela Siufi y Robert Wagenaar (comps.) (2007), *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final Proyecto Tuning*, España, Universidad del Deusto/Universidad de Groningen.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2003), “Educación emocional y competencias básicas para la vida”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 1, Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía AIDIPE, pp. 7-43, <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200330493.pdf> [consulta: enero 2012].
- Bisquerra Alzina, Rafael y Nuria Pérez Escoda (2007), “Competencias emocionales”, en *Educación*, vol. 21, núm. 10, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 61-82, <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/10-03.pdf> [consulta: enero 2012].
- Bisquerra Alzina, Rafael (2009), *Psicopedagogía de las emociones*, España, Síntesis.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2007), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis.
- Caballero García, A. y Virginia García-Lago Ibañez (2010), “La lectura como factor determinante en el desarrollo de la competencia emocional: un estudio

- hecho en una población universitaria”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 2, Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía AIDIPE, pp. 345-359.
- Caruso, David y Peter Salovey (2004), *The emotionally intelligent manager*, Estados Unidos de América, Jossey Bass.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2008), Artículo 3º, México, Legislación Federal, disponible en [http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=\[consulta: marzo, 2012\]](http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=[consulta: marzo, 2012]).
- Cooper, Robert y Ayman Sawaf (1998), *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*, Colombia, Norma.
- Delors, Jaques (comp.) (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- Extremera, Natalio y Pablo Fernández- Berrocal (2004), “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”, en *Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos*, <http://www.ua.es/dpto/dspee/estudios/otros/La%20importancia%20de%20desarrollar%20la%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20profesorado.pdf> [consulta: octubre 2006].
- Goleman, Daniel (2011), *Leadership: the power of emotional intelligence*, Estados Unidos de América, AMA.
- Goleman, Daniel (2002), *La inteligencia emocional*, México, Vergara.
- Goleman, Daniel, (2000), *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*, Barcelona, Kairos.
- Goleman, Daniel y Rychard Boyatzis (2013), *Emotional and social competency inventory*, Nueva York, Hay Group.
- Guevara de la Rosa, Fermín (2013), “Las competencias emocionales de los estudiantes de una FCA: elementos fundamentales para fortalecer su aprendizaje”, en *XVII Congreso Internacional de Contaduría Pública, Administración e Informática*, México, UNAM/ANFECA, <http://congreso.investigacion.fca.unam.mx/es/docs/anteriores/xviii/docs/8.17.pdf> [consulta: diciembre 2014]
- Gardner, Howard (2005), *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Hedlund, Jennifer y Robert Sternberg (2000), “Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence”, en *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 136-167.
- Hersh Salganik, Laura, Dominique Rychen, Moser Urs y Jonh Konstant (1999), *Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE*, Estado Unidos de América, USAID, <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf> [consulta: enero 2012].
- Kyburienė, Laima, Nijolė Večkienė y Žibouklė Senikeinė (2008), “Expression of prospective teacher readiness to develop pupil’s emotional competence”, en *Research on vocational education and training*, Lituania, Vytauto Didžiojo Universitetas, <http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2073/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4cfc7f18-ca5e-4afe-a210-b6ae1f1ed6bf%40sessionmgr12&vid=4&hid=14> [consulta: enero 2012].
- Ley General de Educación (2012), Artículo 7º, México, Legislación Federal, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> [consulta: 20 de marzo 2012].
- López-Barajas, David, Francisco Ortega Álvarez y María del Rosario Moreno Romero De Ávila (2010), “Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género”, en *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, vol. 3, España, Universidad de Jaén/Universidad Federal de Santa Catarina, pp. 165-172, <http://www.revistareid.net/revista/n3/REID3art9.pdf> [consulta: octubre 2011].
- Mayer, Jonh (2001), “A field guide to emotional intelligence”, en *Emotional Intelligence in Every Day Life*, Filadelfia, Psychology Press, pp. 3-14.
- Mayer, John, David Caruso y Peter Salovey (2000), “Emotional intelligence meets traditional standards for Intelligence”, en *Intelligence*, vol. 27, núm. 4, Estados Unidos de América, pp. 267-298.



- Mayer, Jonh y Peter Salovey (1997), "What is emotional intelligence?", en *Emotional Development and Emotional Intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 232-242.
- Mayer, John y Peter Salovey (1993), "Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings", en *Applied and Preventive Psychology*, vol. 4, Estados Unidos de América, pp. 197-208, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0962184905800587> [consulta: 4 de noviembre 2011].
- Mestré, José, Rocio Guil, Marc Brackett y Peter Salovey (2008), "Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey", en *Motivación y Emoción*, Madrid, McGraw Hill, pp. 407- 438.
- Oberst, Ursula, Josep Gallifa, Núria Farríols y Anna Vilaregut (2009), "Training emotional and social in higher education: the seminar methodology", en *Higher Education in Europe*, vol. 34, núm. 3-4, Estados Unidos de América, Ohio State University Press, pp. 523- 533.
- OCDE (2011), "Education and Skills", en *Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*, OCDE, pp. 80, http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2381/development/better-policies-for-development/education-and-skills_9789264115958-20-en?citeformat=ris [consulta: enero 2012].
- Peña Martínez, Yisnelys, Zoe Bello Dávila y Wilfredo Pérez Rodríguez (2014), "Un estudio de competencias emocionales en un grupo en un grupo de enfermeros del Hospital Clínico Quirúrgico Hermanos Ameigeiras", en *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 17, núm. 4, México, Universidad Autónoma de México, pp. 1333-1348, disponible en <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol17num4/Vol17No4Art1.pdf> [consulta: diciembre 2014].
- Pérez-Escoda, Nuria, Rafael Bisquerra y Soldevilla Filella (2010), "Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos", en *REOP*, vol. 21, núm. 2, Barcelona, Universidad de Barcelona, pp. 367-379, disponible en <http://www.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf> [consulta: enero 2012].
- Rego, Armenio y Claudia Fernández (2005), "Inteligencia emocional: desarrollo y validación de un instrumento de medida", en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 1, Brasil, Sociedad Interamericana de Psicología, pp. 23-38.
- Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik (2004), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Rychen, Dominique Simone y Laura Hersh Salganik (comps.) (2006), *Competencias clave para el bienestar personal, económico y social*, España, Aljibe.
- Saarni, Carolyn (1997), "Emotional competence and self regulation in childhood", en *Emotional development and emotional intelligence*, Nueva York, Basic Books, pp. 35-66.
- Saarni, Carolyn (1999), *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Sala, Josefina y Mireia Abarca (2002), "Las competencias emocionales de los futuros profesores", en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 5, núm. 3, España, Asociación Universitaria de Formación de Profesores, <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp> [consulta: marzo 2012].
- Salovey, Peter y Jonh Mayer (1990), "Emotional intelligence", en *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, núm. 3, Estados Unidos de América, pp. 185-211.
- Sánchez Núñez, María Trinidad y Miriam Hume Figueroa (2004), "Evaluación e intervención en inteligencia emocional y su importancia en el ámbito educativo", en *Docencia e Investigación: Revista de la de la Escuela Universitaria del Magisterio de Toledo*, núm. 4, Toledo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Difusión de la Ciencia y la Cultura, http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/4/Trinidad.do [consulta: octubre 2006].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Reforma Integral a la Educación Media Superior*, México, Secretaría de Educación Media, http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/cuatro_pilares_de_la_reforma2 [consulta: marzo 2012].
- Soriano Ayala, Encarnación y Clemente Franco Justo (2010), "Mejora de la autoestima y de la competencia

- emocional en adolescentes sudamericanos residentes en España a través de un programa educativo de mindfulness”, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 28, núm. 2, pp. 297-312, Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía AIDIPE.
- Sternberg, Robert (2009), “Toward a triarhic theory of human intelligence”, en *The Essential Sternberg*, Nueva York, Bang, pp. 33-70.
- Sternberg, Robert (2000), *Handbook of Intelligence*, Reino Unido, Cambridge University Press.
- Tobón, Sergio, Juan Pimenta y Juan Antonio García (2010), *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*, México, Pearson.
- UNESCO (1998a), *Declaración mundial sobre la educación superior en el S. XXI*, París, UNESCO, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [consulta: abril 2012].
- UNESCO (1998b), *Declaración prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, París, UNESCO, http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [consulta: abril 2012].

Cómo citar este artículo:

Fragoso-Luzuriaga, Rocío (2015), “Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VI, núm. 16, pp. 110-125, <https://ries.universia.net/article/view/1085/inteligencia-emocional-competencias-emocionales-educacion-superior-un-concepto-> [consulta: fecha de última consulta].