

COMPETENCIAS SOCIO-EMOCIONALES Y EDUCACIÓN: IMPLICACIONES PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE MUJERES DESEMPLEADAS

*Social-emotional competencies and education: implications
for labour insertion of unemployed women*

*Compétences socio-émotionnelles et formation: implications
pour l'insertion de travail de femmes au chômage*

Antonio RIAL SÁNCHEZ* y J. Carmen FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA**

*Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela, España.

Correo-e: antonio.rial@usc.es

**Profesora Interina de sustitución del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago de Compostela, España.

Correo-e: c.delaiglesia@usc.es

BIBLID [0212-5374 (2009) 27, 1; 23-39]

Ref. Bibl. ANTONIO RIAL SÁNCHEZ y J. CARMEN FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA. Competencias socio-emocionales y educación: implicaciones para la inserción laboral de mujeres desempleadas. *Enseñanza & Teaching*, 27, 1-2009, 23-39.

RESUMEN: Actualmente es ampliamente reconocida la importancia de las competencias socio-emocionales en el desempeño laboral, así como en la incorporación en el mercado del trabajo. Las competencias técnicas específicas han dejado de ser el único factor contemplado para la inserción laboral, concediéndose gran relevancia a las competencias socio-emocionales adecuadas para un correcto desempeño laboral. Presentamos un estudio en el que se pretende descubrir la relación entre

las competencias socio-emocionales percibidas por las mujeres desempleadas y su formación, tanto reglada como complementaria. Los resultados hallados muestran la relación existente entre el nivel de estudios y las competencias socio-emocionales, y la ausencia de relación entre éstas y la formación complementaria, lo cual pone de manifiesto la necesidad de incluir una formación específica en el campo de las competencias socio-emocionales como factor clave para la efectiva inserción laboral.

Palabras clave: competencias socio-emocionales, inserción laboral femenina.

SUMMARY: Today, it is widely accepted that emotional and social competencies play a major role in the labour performance, as well as in the incorporation to the labour market. The specific technical competencies have already left the unique factor taken into account in labour insertion, while the interest in emotional and social competences has increased due to their relevance for a proper labour performance. The aim of the present study is to contrast if there is a relation between the emotional and social competencies perceived by unemployed women and both academic and complementary education. The results showed a relation between academic degree and the emotional and social competencies, whereas a relation between these competencies and the complementary education has not been found. These results reveal the need of a specific education in emotional and social competencies as a key for an effective labour insertion.

Key words: emotional and social competencies, women's labour insertion.

RÉSUMÉ: Actuellement est très reconnue l'importance des compétences socio-émotionnelles dans l'exercice du travail ainsi que dans l'incorporation au marché du travail. Les compétences techniques spécifiques ont cessé d'être le seul facteur considéré pour l'insertion du travail, en concédant une grande importance aux compétences socio-émotionnelles adaptées au exercice du travail correct. On présente un étude où on essaie de découvrir la relation entre les compétences socio-émotionnelles perçues par les femmes au chômage et leur formation, aussi réglée que complémentaire, ce qui met relation entre celles-ci et la formation spécifique au domaine des compétences socio-émotionnelles comme facteur principal pour l'effective insertion du travail.

Mots clés: compétences socio-émotionnelles, l'insertion de travail des femmes.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia pasa a ser hoy un concepto clave y un referente en nuestra sociedad que va más allá de los desarrollos profesionales específicos, para pasar a convertirse en punto de mira de los empleadores, de los formadores y de los formandos. La competencia actúa de brújula del individuo respecto de su situación

dentro de un área profesional, siendo el crisol del «conocer», del «saber hacer» y del «saber estar» movilizados en una situación de trabajo que le confiere al individuo un «rol» dentro del contexto profesional, además de situarlo en un espacio socio-económico y de *modus vivendi*.

Es, también, un referente universal en cuanto a situar el individuo en la sociedad; su propia construcción etimológica así la determina. Del latín *cum* y *petere*, con y anhelar, que en sí significa poder seguir el paso, o capacidad de seguir en un área determinada, supone una situación de comparación directa y situativa. Otro significado de la palabra competencia proviene del tiempo; cuando ambas características interdependían, la persona que podía seguir el paso en una cierta área, también era responsable de ella.

Del análisis de este concepto, que distintos autores e instituciones fueron desarrollando en los últimos tiempos, vemos que de todos ellos se desprenden aspectos referidos al propio trabajo, a su desarrollo ergonómico y a las implicaciones psicológicas derivadas de la situación del hombre frente a las exigencias profesionales.

Así, una definición de actualidad, como lo es la que realiza la Ley de F. P. y las Cualificaciones Profesionales (2002), determina que la *Competencia profesional* es el «conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo». Esta definición, que es hoy el referente contextual para nuestro Estado, hace alusión clara, en cuanto a ese requerimiento de conocimientos y capacidades, *conocer y saber hacer*, también respecto al aspecto situacional, en cuanto a exigencias de un determinado *momento productivo*, además, de implicar estar en constante evolución, poder seguir el paso en cuanto a los requerimientos que nos hace una cierta área productiva.

Esta definición concuerda con la que hace Wolf (1994) para la competencia técnica, dentro del sistema de certificación de las NVQ (National Vocational Qualification) en el Reino Unido, a la cual entiende como: «la descripción de algo que una persona que trabaja en un área profesional determinada debe ser capaz de hacer. Se refiere a una acción, un comportamiento o a un resultado dotados de significado real en el sector profesional pertinente» (p. 31).

Podríamos enumerar un amplio abanico de definiciones, que ponen más o menos énfasis en aspectos que de por sí son indisociables de este concepto, como lo son las terminologías que resaltan los rasgos psicológicos del término, el clima en que se producen o manifiestan, las actitudes no específicas para ejecutar las tareas que se movilizan... y otros muchos aspectos (Rial Sánchez, 1997).

Desde la finalidad de este artículo, el cual pretendemos que tenga una función clarificadora, dentro del torbellino de ideas, aportaciones de definiciones y redefiniciones al que están sometidos estos conceptos en la actualidad, queremos centrarnos basándonos en una investigación realizada en el contexto de Galicia (que describiremos posteriormente) en las competencias emocionales como parte de la competencia general de cualquier desarrollo profesional.

Las *competencias emocionales* derivan del constructo inteligencia emocional, propuesto por Salovey y Mayer en 1990 y ampliamente difundido por Goleman a partir de 1995. La inteligencia emocional se define como la capacidad potencial para aprender las habilidades prácticas basadas en la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos (Goleman, 1996). Las competencias socio-emocionales (referidas también como competencias socio-personales, competencias emocionales, competencias sociales...) resultan fundamentales para todos los ámbitos de la vida (Bisquerra Alzina, 2003), y, por supuesto, también para el ámbito laboral. Goleman (1999) señala que las competencias emocionales determinan la capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente.

TABLA 1
Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas
(Goleman, Boyatzis y McKee, 2002: 72-73)

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>Conciencia de sí mismo: Conciencia emocional de uno mismo Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo</p> <p>Autogestión: Autocontrol emocional Transparencia Adaptabilidad Logro Iniciativa Optimismo</p>	<p>Conciencia social: Empatía Conciencia de la organización Servicio</p> <p>Gestión de las relaciones: Liderazgo inspirado Influencia Desarrollo de los demás Catalizar el cambio Gestión de los conflictos Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración</p>

Se han realizado múltiples clasificaciones de las competencias socio-emocionales (Casel, 2006; Salovey y Sluyter, 1997; Saarni, 2000). Una de las clasificaciones más extendidas ha sido la realizada por Goleman, que en 1995 propuso 25 competencias incluidas en cinco dominios de la inteligencia emocional: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales. Posteriormente, propuso una revisión de la propuesta inicial reduciendo las competencias emocionales a cuatro dominios (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) (ver Tabla 1).

La relevancia de las competencias socio-emocionales se hace patente en distintos ámbitos: procesos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución

de problemas y consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo entre otros (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Las competencias emocionales deben entenderse como competencias genéricas que la mayoría de las personas van a necesitar en su vida personal y profesional (Cherniss, 2000). Actualmente, existe el convencimiento de que resulta imprescindible desarrollar más competencias que las meramente profesionales habituales. En el ámbito laboral, desde los últimos años del siglo XX, el interés por las competencias emocionales ha cobrado gran importancia, debido, fundamentalmente a las repercusiones económicas para las empresas. La importancia que para éstas tienen las competencias emocionales se refleja en el gasto de alrededor de 50 billones de dólares al año que invierten en entrenamiento en habilidades sociales y emocionales de sus trabajadores (Cherniss, 2000). Se ha reconocido que las competencias emocionales tienen un papel fundamental en la mayoría de los trabajos (Cherniss, 2000). Ya en 1999, Goleman analizó los modelos de competencias de 181 puestos de trabajo correspondientes a 121 empresas de distintos países y concluyó que el 67% de las habilidades esenciales para el desempeño laboral eficaz son de naturaleza emocional. En el ámbito laboral, tradicionalmente, las competencias que requería un candidato a un puesto de trabajo dependían de dicho puesto, sin embargo, cada vez más, las empresas buscan personas capaces de adaptarse a diferentes tipos de trabajo y equipos en un entorno de continuo cambio (Sáinz, Moriano y Lisbona, 2002). Desde hace más de tres décadas, las habilidades no cognitivas se han considerado como predictoras de la efectividad ocupacional y del éxito laboral en posiciones de alta dirección (Boyatzis, 1999; Cherniss y Goleman, 2001).

Distintos estudios han demostrado que alrededor del 66% de las competencias ligadas a un desempeño laboral excelente son principalmente emocionales (McClelland, 1999; Spencer y Spencer, 1993). Como apuntaron Palací y Moriano (2003: 356) «las competencias emocionales son básicas para un desempeño eficaz en la mayoría de los trabajos», y, por tanto, es necesario que las personas que quieran tener éxito en su trabajo desarrollen las competencias necesarias (ej. habilidades sociales) (Palací y Topa, 2002).

Pero las competencias emocionales no sólo han cobrado importancia para el desempeño laboral, sino que se han convertido además en un factor primordial también para la inserción al trabajo. De este modo, las habilidades y capacidades personales de los candidatos cobran mayor importancia en el proceso de selección (Mir, Rosell y Serrat, 2003). Estos mismos autores señalan que «el mercado laboral solicita perfiles cada vez más polivalentes y capaces de adaptarse a nuevas situaciones. Por ese motivo, las empresas valoran a la alza las actitudes, habilidades y capacidades personales de los candidatos que optan a los puestos de trabajo actuales» (p. 7). También Sáinz, Moriano y Lisbona (2002) resaltan la importancia de tomar conciencia del valor de las competencias emocionales en el mercado laboral, ya que van a facilitar tanto la adaptación de la persona al puesto de trabajo como su integración en la empresa (Palací y Moriano, 2003). Para que la empresa decida incorporar al candidato a ocupar un puesto ofertado por ella, es

necesario que dicho candidato posea no sólo las competencias específicas para el puesto, sino también las competencias emocionales que le permitan integrarse bien en el puesto, adaptarse a los cambios, relacionarse con los demás... (Palací y Topa, 2002).

En la actualidad, de cara a seleccionar personal, la mayor parte de las empresas priorizan los factores actitudinales, de manera que son criterios determinantes la motivación, el dinamismo y la capacidad de trabajo en equipo, antes que la formación no reglada (Gil Galván, 2006). Mir, Rosell y Serrat (2003) pusieron de manifiesto que las empresas valoran fundamentalmente las capacidades y habilidades personales de los recién titulados, buscando un perfil que posea principalmente adaptación a la empresa, habilidades de comunicación y capacidad de trabajo en equipo, sin obviar la motivación, ganas de aprender, disposición de recursos personales, asertividad, capacidad de resolución de conflictos... por lo que resulta obvia la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, 2000; Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Elias, Tobias y Friedlander, 1999; Elías *et al.*, 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey y Sluyter, 1997). De manera que, para garantizar una mayor ocupabilidad es necesario continuar incidiendo en la formación, pero acompañando a esta formación el desarrollo de las capacidades y competencias personales (Gil Galván, 2006).

Nuestro *objetivo* fundamental en el presente trabajo consiste en identificar los niveles de distintas competencias socio-emocionales valoradas para la inserción laboral de las mujeres desempleadas e inactivas, y ver la relación de dichas competencias con la formación reglada y complementaria realizada por las mismas, de cara a poder identificar las necesidades formativas de este colectivo en el ámbito de las competencias socio-emocionales, imprescindibles para la inserción laboral.

Para abordar este objetivo, nos hemos planteado dos *hipótesis*:

1. Existe relación entre los distintos niveles de formación reglada y las competencias emocionales de las mujeres desempleadas.
2. Existe relación entre los cursos de formación complementaria realizados y las competencias emocionales de las mujeres desempleadas.

2. MÉTODO

2.1. *Muestra*

Las mujeres que forman parte de nuestro estudio se seleccionaron, en los municipios de Cervo, Burela, Foz, y Ferrol (Galicia), a través de dos vías: por una parte, de las mujeres que constaban como demandantes de empleo, y por otra, de asociaciones, servicios sociales y centros socioculturales. Se aplicó el

cuestionario a un total de 547 mujeres de las cuales 376 eran desempleadas y 171 eran inactivas.

2.2. *Procedimiento*

El estudio que presentamos se encuadra en un estudio más amplio en el que se pretendía analizar las causas que obstaculizan la inserción laboral de las mujeres desempleadas y el uso de los servicios públicos de empleo así como la caracterización del empleo en el territorio descrito, analizando los tres sectores productivos tanto respecto a las ofertas existentes como de la posible evolución de las nuevas demandas laborales (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Nuestro estudio corresponde a un enfoque de tipo cuantitativo, se integra dentro de los métodos descriptivos (López Barajas, López y Pérez Juste, 1985).

El instrumento empleado para la recogida de información fue una encuesta en la que se recogían datos acerca de diversas variables, con opción de respuesta múltiple o abierta en función de la variable a evaluar. Las que hemos utilizado para los análisis en este artículo son las siguientes:

- Datos de identificación:
 - Edad situando a cada participante en uno de los siguientes grupos de edad: menos de 20 años, entre 20 y 29 años, entre 30 y 39 años, entre 40 y 49 años o más de 50 años.
 - Situación laboral: si eran inactivas o desempleadas, y en este último caso el tiempo que llevaban desempleadas (menos de 1 año, entre 1 y 2 años, entre 2 y 3 años o más de 3 años).
- Datos sobre formación:
 - Formación académica en la que contemplamos las categorías siguientes: sin estudios, estudios primarios, estudios secundarios, estudios post-obligatorios y estudios universitarios.
 - Formación complementaria. Se recogió información sobre si habían realizado o no cursos de formación complementaria y, en caso afirmativo, la duración de los cursos y la temática de los mismos.
- Valoración de competencias socio-emocionales: cada una de las 14 competencias socio-emocionales fue evaluada a través de la autovaloración en ellas de cada participante en las categorías muy baja, baja, media, alta, muy alta, que posteriormente hemos recategorizado en tres categorías (baja, media, alta). Presentamos los resultados siguiendo la estructura propuesta en el modelo de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002).

2.3. Análisis estadísticos

Se han llevado a cabo estadísticos descriptivos para caracterizar la distribución de la muestra en edad, situación laboral y formación reglada y complementaria. Por otra parte, para contrastar estadísticamente la posible relación entre formación reglada-complementaria y competencias emocionales percibidas por las mujeres desempleadas, se han llevado a cabo pruebas de correlación de chi cuadrado (χ^2).

TABLA 2
Competencias evaluadas según el modelo de Goleman, Boyatzis y McKee (2002)

Competencia personal
Conciencia de sí mismo:
Facilidad para conocerse a sí misma
Autogestión:
Facilidad para realizar trabajos a los que no está acostumbrada
Facilidad para adaptarse a situaciones nuevas
Facilidad para aprender a hacer cosas nuevas
Facilidad para tomar decisiones
Deseo de inserción profesional
Competencia social
<i>Conciencia social:</i>
Facilidad para escuchar las opiniones de los demás
<i>Gestión de las relaciones:</i>
<i>Facilidad para hablar en público</i>
<i>Facilidad para relacionarse con gente del entorno</i>
<i>Facilidad para relacionarse con gente nueva</i>
<i>Facilidad para mediar en conflictos</i>
<i>Facilidad para convencer a la gente</i>
<i>Facilidad para que los demás te escuchen y atiendan</i>
<i>Facilidad para trabajar con otras personas</i>

3. RESULTADOS

Las características de la muestra en cuanto a situación laboral, edad, nivel de estudios, realización de cursos complementarios, duración y temática de los mismos se recogen en la Tabla 3.

3.1. Relación entre formación reglada y competencias socio-emocionales

Tras haber analizado la relación entre la formación reglada y las competencias socio-emocionales de la muestra de mujeres desempleadas, se puede concluir que existe relación entre 9 de las 14 competencias socio-emocionales evaluadas y el nivel de estudios que posee dicha muestra (ver Tabla 4).

TABLA 3
 Características de la muestra de mujeres

Situación laboral	Inactivas (n = 171; 31,3%)	
	Desempleadas (n = 376; 68,7%)	NC (n = 37; 6,8%) Menos de 1 año (n = 175; 32%) Entre 1 y 2 años (n = 86; 15,7%) Entre 2 y 3 años (n = 38; 6,9%) Más de 3 años (n = 211; 38,6%)
Edad	Menos de 20 (n = 16; 2,9%) 20-29 (n = 155; 28,3%) 30-39 (n = 144; 26,3%) 40-49 (n = 128; 23,4%) Más de 50 (n = 99; 18,1%)	
Nivel de estudios	SE (n = 23; 4,2%)	
	Prim. (n = 210; 38,4%)	
	Secund. (n = 57; 10,4%)	
	Post-oblig. (n = 150; 27,4%)	
Cursos de formación	No (149; 27,2%)	
	Sí (332; 60,7%)	Menos 15 días (9; 1,6%)
		15-30 días (23; 4,2%)
		1-3 meses (48; 8,8%)
		4-6 meses (53; 9,7%)
		7-12 meses (57; 10,4%)
		Administración y gestión (33; 6%)
		Comercio y marketing (18; 3,3%)
		Hostelería y turismo (18; 3,3%)
		Informática y comunicaciones (57; 10,4%)
		Sanidad (44; 8%)
Servicios socioculturales y a la comunidad (92; 16,8%)		
Textil, confección y piel (15; 2,7%)		
	SE (8; 2,4%)	
	E. Primarios (96; 28,9%)	
	E. Secundarios (30; 9%)	
	E. Post-oblig. (110; 33,1%)	
	E. Universitarios (88; 26,5%)	

TABLA 4
Resultados del análisis de correlación entre nivel de estudios
y competencias socio-personales

<i>Competencias personales</i>	χ^2	P
Conocimiento de uno mismo	8,703	,368
Realizar trabajos nuevos	18,880	,016*
Adaptarse a nuevas situaciones	6,584	,582
Aprender a hacer cosas nuevas	10,605	,225
Tomar decisiones	5,039	,753
Motivación	34,959	,000*
<i>Competencias sociales</i>		
Escuchar a los demás	15,868	,044*
Hablar en público	19,708	,012*
Relacionarse con gente del entorno	27,148	,001*
Relacionarse con gente nueva	23,676	,003*
Mediar en conflictos	63,660	,000*
Convencer a la gente	21,485	,006*
Que te escuche y atiendan	31,538	,000*
Trabajar en equipo	7,177	,518

Analizamos a continuación, de manera más detallada, los resultados para cada una de las competencias que ha resultado tener relación significativa con la formación reglada de las mujeres.

TABLA 5
Porcentajes de la muestra en cada uno de los niveles en las competencias personales (%)

	Facilidad para realizar trabajos nuevos			Motivación	
	Baja	Media	Alta	No	Sí
Sin estudios	5	10	85	28,6	71,4
Estudios primarios	10,7	30,3	59	23,2	76,8
Estudios secundarios	7,5	30,2	62,3	11,3	88,7
Estudios post-obligatorios	3,6	38,6	57,9	6,2	93,8
Estudios universitarios	1,9	39,4	58,7	3,9	96,1

En cuanto a las competencias personales, las pruebas χ^2 han mostrado que existe relación entre el nivel de estudios y la facilidad para realizar trabajos nuevos. En la Tabla 5 se puede apreciar que el mayor porcentaje de mujeres con competencia alta se obtuvo en el grupo de mujeres sin estudios, mientras que el mayor porcentaje de mujeres con competencia baja se obtuvo en el grupo de mujeres con estudios primarios.

La competencia relativa a la motivación fue la otra que obtuvo relación con el nivel de estudios de las mujeres desempleadas. El porcentaje de mujeres con mayor deseo de inserción laboral aumentó en los grupos con mayor nivel de estudios, siendo el grupo de universitarias quienes presentaron una mayor motivación, mientras que las mujeres sin estudios son las que han contestado en mayor porcentaje que no desean obtener un trabajo.

TABLA 6

Porcentajes de la muestra en cada uno de los niveles en las competencias sociales (1) (%)

	Facilidad para escuchar las opiniones de los demás			Facilidad para hablar en público			Facilidad para relacionarse con el entorno			Facilidad para relacionarse con gente nueva		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
S.E.	5,3	15,8	78,9	42,1	31,6	26,3	14,3	19	66,7	15,8	26,3	57,9
E.P.	2,7	23	74,3	27,6	29,3	43,1	2,7	22	75,3	5,4	24,5	70,1
E.S.	1,9	21,2	76,9	19,2	42,3	38,5	1,9	20,8	77,4	9,6	23,1	67,3
E.p-O	0,7	13,2	86,1	23,4	42,6	34	0,7	15,2	84,1	0,7	22,9	76,4
E.U.		10,7	89,3	12,6	36,9	50,5	1	8,7	90,4	1	15,4	83,7

TABLA 7

Porcentajes de la muestra en cada uno de los niveles en las competencias sociales (2) (%)

	Facilidad para mediar en conflictos			Facilidad para convencer			Facilidad para que te escuchen y atiendan		
	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja	Media	Alta
S.E.	41,2	35,3	23,5	36,8	26,3	36,8	10	45	45
E.P.	33,7	29,2	37,1	25,3	39,9	34,8	11,6	39,3	49,1
E.S.	26,5	32,7	40,8	14	44	42		30,8	69,2
E.p-O	9,2	46,1	44,7	14,2	54,6	31,2	2,2	42,8	55,1
E.U.	3	33,7	63,4	10,9	45,5	43,6		36,5	63,5

En cuanto a las competencias sociales, las pruebas χ^2 han mostrado que existe relación entre 7 de las 8 competencias sociales evaluadas y el nivel de estudios de las participantes.

- Facilidad para escuchar las opiniones de los demás. En la Tabla 6 se muestra como el porcentaje de mujeres con competencia alta, como en el caso anterior, aumentó en los grupos con mayor nivel de estudios, siendo el grupo de universitarias quienes presentaron el mayor porcentaje de alta facilidad para escuchar las opiniones de los demás.
- La facilidad para hablar en público también mostró relación con el nivel de estudios. Mientras que las mujeres con estudios universitarios y con estudios primarios son las que presentaron un mayor porcentaje de competencia alta, las mujeres sin estudios son las que presentaron un mayor porcentaje de competencia baja.
- Facilidad para relacionarse con el entorno. El porcentaje de mujeres con competencia alta aumentó en los grupos con mayor nivel de estudios, siendo el grupo de universitarias quienes presentaron el mayor porcentaje de alta facilidad para relacionarse con el entorno.
- Facilidad para relacionarse con gente nueva. Los mayores porcentajes de mujeres con competencia alta se encontraron en las mujeres con estudios universitarios y post-obligatorios, mientras que los mayores porcentajes con competencia baja se concentraron en los grupos de mujeres sin estudios y con estudios secundarios.
- Facilidad para mediar en conflictos. En la Tabla 7 se puede apreciar que el porcentaje de mujeres con competencia alta se concentró en el grupo de universitarias, mientras que el porcentaje de mujeres con competencia baja fue mayor en los grupos de mujeres sin estudios y con estudios primarios.
- Facilidad para convencer. En este caso, el porcentaje de mujeres con competencia alta se obtuvo en los grupos de mujeres con estudios universitarios y secundarios. El grupo de mujeres sin estudios mostró los porcentajes más altos de baja capacidad.
- Facilidad para que los demás te escuchen y atiendan. El mayor porcentaje de mujeres que refieren alta capacidad se encontraron en los grupos de estudios secundarios y estudios universitarios, mientras que las mujeres sin estudios y con estudios primarios obtuvieron los mayores porcentajes de baja competencia.

3.2. *Formación complementaria-competencias socio-emocionales*

El segundo de los objetivos de este trabajo se llevó a cabo mediante el análisis de la relación existente entre las competencias socio-emocionales de las mujeres y la realización de cursos de formación complementaria, concretamente, teniendo en cuenta la temática de dicho curso.

Las pruebas χ^2 han mostrado relación entre los cursos de formación complementaria en 4 de las 14 competencias socio-emocionales evaluadas (ver Tabla 8).

TABLA 8
 Resultados del análisis de correlación entre temática del curso
 y competencias socio-personales

<i>Competencias personales</i>	χ^2	p
Conocimiento de uno mismo	37, n	,601
Realizar trabajos nuevos	37,272	,594
Adaptarse a nuevas situaciones	47,301	,199
Aprender a hacer cosas nuevas	118,892	,000*
Tomar decisiones	42,881	,349
Motivación	15,697	,735
<i>Competencias sociales</i>		
Escuchar a los demás	53,709	,072
Hablar en público	38,234	,550
Relacionarse con gente del entorno	57,191	,038*
Relacionarse con gente nueva	51,871	,099
Mediar en conflictos	72,366	,001*
Convencer a la gente	53,926	,070
Que te escuche y atiendan	70,440	,002*
Trabajar en equipo	42,871	,349

TABLA 9
 Distribución de la muestra en los niveles de competencias
 que han mostrado relación con los cursos complementarios realizados

	Facilidad para aprender cosas nuevas			Facilidad relación entorno			Facilidad mediar en conflictos			Facilitan para que te escuchen y atiendan		
	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	M	A
Administración y gestión		19,4	80,6	3,1	18,8	78,1	9,4	43,8	46,9		32,3	67,7
Comercio y marketing		17,6	82,4			100		37,5	62,5	5,9	17,6	76,5
Hostelería y turismo			100	5,6		94,4	27,8	27,8	44,4	5,6	33,3	61,1
Informática y comunicaciones		14,8	85,2	3,6	16,1	80,4	11,3	37,7	50,9	7,4	37	55,6
Sanidad	2,3	18,6	79,1		9,3	90,7	4,8	35,7	59,5	-	37,2	62,8
Servicios socio-culturales y a la comunidad	1,2	21,4	77,4	2,3	14	83,7	20,2	33,3	46,4	3,6	44,6	51,8
Textil, confección y piel	7,7	17,2	81,2		7,7	92,3	8,3	33,3	58,3	7,7	76,9	15,4

Como se puede apreciar en la Tabla 9, los análisis estadísticos han mostrado que existe relación en una de las 6 competencias pertenecientes al grupo de competencias personales y los cursos de formación complementaria: la facilidad para aprender cosas nuevas. Se alcanzan porcentajes altos de alta capacidad para todos los cursos, independientemente de la temática del mismo, aunque destaca el grupo de mujeres que han realizado el curso de hostelería y turismo, ya que el 100% de mujeres mostraron competencia alta.

En el grupo de competencias incluidas en la categoría de competencias sociales, los análisis estadísticos han revelado relación entre formación complementaria y tres de las ocho competencias evaluadas: facilidad para relacionarse con el entorno, facilidad para mediar en conflictos y facilidad para que los demás te escuchen y atiendan.

- Facilidad para relacionarse con el entorno: en este caso, se alcanzan porcentajes altos de alta capacidad para todos los cursos, independientemente de la temática del mismo, aunque destaca el grupo de mujeres que han realizado el curso de comercio y marketing, ya que el 100% de mujeres mostraron competencia alta.
- Facilidad para mediar en conflictos: en la Tabla 9 se puede apreciar que los mayores porcentajes de mujeres con competencia alta se han obtenido en las mujeres que han realizado los cursos de comercio y marketing, y los de sanidad. Sin embargo, las mujeres que han realizado el curso de hostelería y turismo son las que han mostrado un mayor porcentaje de competencia baja.
- Facilidad para que los demás te escuchen y atiendan: en este caso, los mayores porcentajes de mujeres con competencia alta se han obtenido en las mujeres que han realizado los cursos de comercio y marketing, y las que han realizado el curso de administración y gestión.

4. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio han mostrado relación significativa entre la formación reglada y las competencias emocionales de las mujeres desempleadas, encontrando que las mujeres con estudios universitarios tienen mayores porcentajes de altas competencias en 7 de 9 competencias emocionales cuya relación ha resultado significativa con el nivel de estudios. Los niveles más bajos mostrados en estas competencias se han encontrado en su mayoría en las mujeres sin estudios. Este hallazgo indica con claridad la necesidad de promover el entrenamiento en competencias emocionales principalmente en los grupos de mujeres desempleadas sin estudios o con estudios primarios. Esto nos muestra que la formación que se está llevando a cabo en el ámbito de las competencias emocionales dentro de la formación reglada deriva en una mejor preparación de dichas competencias, tan valoradas actualmente en el mercado laboral. Sin embargo, puesto que en la población parada no podemos incidir en los estudios realizados, nuestro foco de

intervención residirá en los cursos de formación complementaria. No obstante, este estudio apenas ha mostrado relación entre la realización de estos cursos y las competencias emocionales. Por lo tanto, es necesario incidir en el entrenamiento en las competencias emocionales en los cursos de formación complementaria, puesto que éstos son los más accesibles para las mujeres desempleadas independientemente de su nivel de estudios. Además, esto podría complementarse con más programas específicos de entrenamiento en competencias emocionales como el JOBS (JOBS for Oregon's Future) (Caplan, Vinokur y Price, 1996; Price y Vinokur, 1995) cuyo objetivo principal residía en aumentar las habilidades de búsqueda productivas de trabajo y la autoconfianza de los desempleados, incluyendo como metas a corto plazo habilidades para resistir la desmoralización y la persistencia ante diversidades, y como metas a largo plazo ayudar a las personas a encontrar trabajo que maximice la compensación económica, psicológica y social. Dicho programa ayuda a los participantes a mantener altos niveles de motivación, y a que persigan el encontrar empleo y entrevistas de trabajo. Los resultados de la evaluación indicaron que los participantes en el programa encontraron trabajo antes que los del grupo control. El seguimiento del estudio mostró los beneficios en los primeros meses, nivel de empleo, episodios de empleados y cambios de trabajo.

En conclusión, el presente estudio ha mostrado relación entre la formación reglada y las competencias emocionales percibidas por las mujeres desempleadas, sin embargo, no se ha obtenido este resultado para la formación complementaria. Proponemos que dichos cursos de formación complementaria incluyan programas de entrenamiento en competencias emocionales, puesto que se favorece de este modo la inserción laboral, dada la importancia, ya mencionada anteriormente, que las empresas les conceden a la hora de seleccionar el personal para los puestos ofertados.

Se trata de garantizar una mayor y mejor ocupabilidad de las mujeres, para lo cual resulta necesario seguir incidiendo en la formación, ajustando las cualificaciones a las nuevas perspectivas de empleo y organización de trabajo, acompañando a esta formación el desarrollo de las capacidades y competencias personales y profesionales (Gil Galván, 2006).

BIBLIOGRAFÍA

- Bar-On, R. y Parker, J. (2000). The Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boyatzis, R. (1999). Self-Directed Change and Learning as a Necessary Meta-Competency for Success and Effectiveness in the 21st Century. En R. Sims y J. G. Veres (Eds.). *Keys to Employee Success in the Coming Decades* (pp. 15-32). Westport, CN: Greenwood Publishing.

- Caplan, R. D.; Vinokur, A. D. y Price, R. H. (1996). From job loss to reemployment: Field experiments in prevention-focused coping. En G. W. Albee y T. P. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organization JOBS Program Gullota (Eds.). Primary prevention works: Issues in children's and families' lives (pp. 341-379). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competente in the workplace. En Reuven Bar-On, y James D. A. Parker (Eds.). The handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace (pp. 433-458). New York: Jossey-Bass.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds.) (2001). The Emotionally Intelligent Workplace: How to Select For, Measure, and Improve Emotional Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collaborative for Academia, Social and Emotional Learning (CASEL) (2006). SEL competences. Chicago: University of Illinois at Chicago. Recuperado el 19 de enero de 2008, de http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php.
- Elias, M.; Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J.; Zins, J. E.; Weissberg, R. P.; Frey, K. S.; Greenberg, M. T.; Haynes, N. M. *et al.* (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gil Galván, M. R. (2004). Perfil sociolaboral de las mujeres andaluzas versus perfiles de empleabilidad demandados por las empresas: consideraciones para una orientación en el campo socio-educativo. En M. A. Rebollo e I. Mercado (Coords.). Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad (pp. 129-139). Madrid: McGraw Hill.
- (2006). Hacia el ajuste entre el mundo empresarial y el mundo laboral femenino: caminos por recorrer. *Revista de Educación*, 340, 523-549.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it can matter more IQ for carácter, Elath and lifelong achievement. New York: Bantam Books.
- (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.
- Ley Orgánica 5/2002 el 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional.
- López-Barajas, E.; López, E. y Pérez Juste, R. (1987). Pedagogía experimental I. Madrid: UNED.
- McClelland, D. (1999). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9, 331-339.
- Mir, P.; Rosell, A. y Serrat, A. (2003). La asociación de amigos de la UPC: hacia un modelo dinámico de relación con las empresas. En XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas.
- Palací, F. J. y Moriano, J. A. (Coords.) (2003). El nuevo mercado laboral: Estrategias de inserción y desarrollo profesional. Madrid: UNED Ediciones.
- Palací, F. J. y Topa, G. (Coords.) (2002). La persona en la empresa: iniciativas de integración y desarrollo. Madrid: UNED Ediciones.
- Repetto-Talavera, E. y Pérez-González, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.

- Rial Sánchez, A. (1997). La Formación Profesional. Introducción histórica. Diseño de currículum y Evaluación. Santiago de Compostela: Tórculo.
- 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 Workplace* (pp. 68-91). New York: Jossey-Bass.
- Sáinz, M.; Moriano, J. A. y Lisbona, A. (2002). Dificultades en la integración del nuevo personal en la organización. En A. Bernabeu y F. Palací. *La persona en la empresa: Iniciativas de integración y desarrollo* (pp. 185-193). Madrid: Colecciones UNED.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P. y Sluyter, D. (1997). Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. New York: Basic Books.
- Spencer, L. y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.
- Tobón, S.; Rial Sánchez, A.; Carretero, M. A. y García, J. A. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá: Alma Mater Magisterio.
- Wolf, A. (1994). La medición de la competencia: la experiencia del Reino Unido. *Revista de Formación Profesional*, 1. Berlín: CEDEFOP, 33.