



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración

**La Gestión del Talento Humano y la Inteligencia Emocional en el
desempeño laboral del cuerpo docente de Instituciones de Educación
Superior**

Tesis

Que para optar por el grado de:

Doctora en Ciencias de la Administración

Presenta:

Zlata Dolores Borsic Laborde

Comité Tutor:

Tutor principal:

Dra. Angélica Riveros Rosas
Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM
Facultad de Contaduría y Administración.
División de Investigación.

Dra. María Elena Camarena Adame
Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM
Facultad de Contaduría y Administración.
División de Investigación.

Dr. Jorge Hernández Palomino
Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez – ITCJ
Subdirección Académica.
División de Estudios de Posgrado e Investigación.

Ciudad de México, abril de 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mí querido Dios por darme la humildad necesaria para reconocer que tengo mucho que aprender y fortaleza para emprender y culminar este proyecto.

A los Profesores Investigadores del Programa de Doctorado, de manera especial a la Dra. Angélica Riveros Rosas por su cercanía y apoyo durante todo el proceso de investigación doctoral.

Al Vicerrector Académico General de la Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE, por brindar las facilidades para obtener la información requerida para la investigación.

Así mismo, a los integrantes de la Unidad de talento humano de la universidad participante en el estudio, que aceptaron colaborar en esta investigación, brindando valiosa información a través de las entrevistas realizadas. Y a los docentes de la universidad por la contribución que brindaron en la fase de recolección de la información a través de la encuesta.

Y finalmente, pero no menos importante, agradezco a mí esposo, quien ha hecho posible esta formación doctoral ofreciéndome su tiempo, apoyo, ayuda, comprensión y compañía durante este proceso.

A todos y cada uno de ellos... muchas gracias.

Zlata.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO	III
RESUMEN ..	VI
SUMMARY	VII
INTRODUCCIÓN.....	VIII
CAPÍTULO 1. LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO.....	1
1.1. LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO	1
1.1.1 DEFINICIONES DE GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO	4
1.1.2. ROLES Y SUBSISTEMAS DE LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO	6
1.2. LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO A NIVEL MUNDIAL	7
1.2.1. LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO EN LATINOAMÉRICA	10
1.3. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA.....	13
1.4. ENFOQUE POR COMPETENCIAS	17
1.5. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	18
1.6. COMPETENCIAS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR	22
1.6.1. COMPETENCIAS EMOCIONALES.....	24
1.6.2. COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES	28
1.7. LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	29
1.8. ESTUDIOS EN ORGANIZACIONES SOBRE TALENTO HUMANO	30
CAPÍTULO 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	35
2.1. DEFINICIÓN DE EMOCIÓN	35
2.2. COMPONENTES DE LAS EMOCIONES	38
2.3. DEFINICIÓN DE INTELIGENCIA	41
2.4. ENFOQUES DE LA INTELIGENCIA.....	42
2.5. DEFINICIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	47
2.6. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	49
2.6.1. MODELO DE HABILIDAD DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	51
2.6.1.1. MODELO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL – MSCEIT	51
2.6.2. MODELOS MIXTOS EN LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	58
2.6.2.1. MODELO DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES	60
2.6.2.2. MODELO DE LA INTELIGENCIA SOCIO-EMOCIONAL.....	63
2.6.2.3. MODELO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL-RASGO	66
2.7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL-RASGO	77
2.8. INVESTIGACIONES SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	79
CAPÍTULO 3. DESEMPEÑO.....	94
3.1. LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO LABORAL.....	94
3.2. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	96

3.3.	MÉTODOS DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO	99
3.4.	EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	104
3.5.	ESTUDIOS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE DOCENTES.....	108
3.6.	LA ACTIVIDAD DOCENTE EN ECUADOR.....	111
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA		115
4.1.	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	115
4.2.	DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA	118
4.3.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	122
4.4.	OBJETIVOS	123
4.4.1.	OBJETIVO GENERAL DE LA FASE CUALITATIVA.....	123
4.4.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA FASE CUALITATIVA	123
4.4.3.	OBJETIVO GENERAL DE LA FASE CUANTITATIVA	123
4.4.4.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA FASE CUANTITATIVA	123
4.5.	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS PREVISTOS	125
4.6.	OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES	127
4.7.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	128
4.7.1.	INSTRUMENTOS.....	129
4.7.2.	MARCO MUESTRAL	132
4.7.3.	MUESTRA	133
4.7.4.	PROCEDIMIENTO	136
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS		140
5.1.	RESULTADOS DE LA FASE CUALITATIVA	140
5.2.	ETAPAS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO	141
5.2.1.	PRIMERA ETAPA: CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN DE DATOS	142
5.2.2.	SEGUNDA ETAPA: DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS.....	144
5.2.3.	TERCERA ETAPA: FORMULACIÓN DE LA TEORÍA EXPLICATIVA	156
5.2.3.1.	ORIENTACIÓN SOBRE LA GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO.....	156
5.3.	RESULTADOS DE LA FASE CUANTITATIVA	165
5.3.1.	RESULTADOS DESCRIPTIVOS UNIVARIADOS DE LA ENCUESTA A DOCENTES.....	166
5.4.	RESULTADOS DEL ANÁLISIS BIVARIADO DE LA ENCUESTA A DOCENTES	168
5.5.	RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE HIPÓTESIS.....	171
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES		203
6.1.	DISCUSIÓN	203
6.2.	CONCLUSIONES	214
6.3.	RECOMENDACIONES	220
6.4.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	224
APÉNDICE A ÍNDICE DE FIGURAS.....		241
APÉNDICE B ÍNDICE DE TABLAS		242
APÉNDICE C INDICADORES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE		244

APÉNDICE D_CUESTIONARIO SEMI ESTRUCTURADO PARA ENTREVISTAR A PERSONAL DE DE TALENTO HUMANO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE.....	250
APÉNDICE E CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR DE LA ENTREVISTA Y GRABARLA.....	251
APÉNDICE F CUESTIONARIO ESTRUCTURADO APLICADO A LA MUESTRA DE DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE	252

La Gestión del Talento Humano y la Inteligencia Emocional en el desempeño laboral del cuerpo docente de Instituciones de Educación Superior

Resumen

En esta investigación se analizó la relación entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de educación superior, con un enfoque mixto. Por un lado, en el diseño cuantitativo se midieron las relaciones entre las variables y diferencias entre los grupos por sus características sociodemográficas. El instrumento utilizado fue un cuestionario de autoevaluación denominado TEIQue (Petrides, 2009). Así mismo, de manera simultánea se realizó un estudio cualitativo que permitió valorar la gestión del talento humano mediante el uso de entrevistas semi estructuradas con base en el instrumento diseñado por Restrepo (2009). Este cuestionario se aplicó a personal de la Unidad de talento humano de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. De manera posterior se efectuó un proceso de análisis que consistió en la transcripción textual de las entrevistas lo que permitió establecer categorías para el análisis de contenido. Luego se trianguló la información para finalmente interpretar los resultados. Por otro lado, para medir el desempeño de los docentes se utilizaron los resultados del proceso de evaluación realizado directamente por la universidad participante del estudio, durante el semestre abril–agosto del 2015, con base en los componentes del proceso de evaluación del desempeño docente: la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Los profesores participantes en el estudio fueron seleccionados aleatoriamente, se les aplicó la encuesta durante el semestre que inició en octubre del 2015 y finalizó en febrero del 2016. Los resultados obtenidos reflejan la existencia de una relación lineal positiva entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior. De igual manera, existe una relación positiva entre la eficiencia en la gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior. También se identificaron diferencias de grupos tanto en aspectos de la gestión del talento humano como en aspectos de la inteligencia emocional o en el desempeño de los docentes, respecto de factores demográficos como: el sexo, la edad, nivel de educación formal y los años de experiencia en docencia.

Palabras clave: Gestión de talento humano, inteligencia emocional, desempeño laboral.

Human Resource Management and Emotional Intelligence in work performance of Professors of Higher Education Institutions

Summary

This research analyzed the relationship between human talent management, emotional intelligence and work performance of higher education teachers, with a mixed approach. On the one hand, in the quantitative design, relations between variables and differences between groups were measured by their sociodemographic characteristics. The instrument used was a self-assessment questionnaire called TEIQue (Petrides, 2009). At the same time, a qualitative study was carried out to evaluate the human talent management through the use of semi structured interviews based on the instrument designed by Restrepo (2009). This questionnaire was applied to personnel of the Human Talent Unit of the University of the Armed Forces ESPE. Subsequently, a process of analysis was carried out, which consisted in the textual transcription of the interviews, which allowed to establish categories for content analysis. Then the information was triangulated to finally interpret the results. On the other hand, in order to measure the performance of teachers, were used the results of the evaluation process carried out by the university participating in the study, realized during the semester April - August 2015, based on the components of the teacher performance evaluation process: hetero-evaluation, self-evaluation and co-evaluation. The teachers participating in the study were randomly selected, the survey was applied during the semester that began in October 2015 and ended in February 2016. The results obtained reflect the existence of a positive linear relationship between human talent management and emotional intelligence of teachers of higher education institutions. Likewise, there is a positive relationship between efficiency in the management of human talent and the work performance of teachers in higher education institutions. Differences of groups were also identified in aspects of the management of human talent, as well as in aspects of emotional intelligence or in the performance of teachers, regarding demographic factors such as: gender, age, level of formal education and the years of teaching experience.

Keywords: Management of human talent, emotional intelligence, work performance.

Introducción

El objetivo de estudio de este trabajo fue analizar la relación existente entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior. Se aplicó un enfoque de investigación de carácter mixto, la muestra estuvo conformada por 338 docentes: 237 hombres y 101 mujeres, que laboran en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, que es la única institución de educación superior de Ecuador de carácter público y militar. Cabe destacar que tanto los docentes como los estudiantes de esta universidad comparten las mismas características con sus pares de otras instituciones de educación superior del país, debido a que en la universidad no se sigue un formato militar ni en su funcionamiento administrativo ni al momento de establecer los planes de estudio. Los participantes en el estudio fueron seleccionados en forma aleatoria, segmentando la muestra por departamentos y por sexo.

El marco muestral fueron los docentes de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, que al momento de aplicar los instrumentos de investigación contaban con experiencia en docencia de un año y medio o más. En el proceso aleatorio de selección de los docentes se utilizó el generador de números aleatorios del software Excel. Con la finalidad de medir las variables objeto de estudio se administraron los siguientes instrumentos: En el caso de la gestión del talento humano se utilizaron entrevistas y un cuestionario tipo escala de Likert que fue diseñado con base en el cuestionario de auditoría del Departamento de Recursos Humanos, diseñado por Restrepo (2009).

Estos instrumentos se aplicaron a personal de la Unidad de talento humano así como a los docentes de la Universidad. En este sentido, Patton (2002) y Bogdan y Biklen (2003), destacan la importancia de reconocer las percepciones del personal administrativo que labora en la unidad de talento humano y sus experiencias. Para el estudio de la inteligencia emocional se utilizó el cuestionario de autoevaluación TEIQue en su versión corta, diseñado por Petrides, Pérez-González y Furnham (2007), instrumento que permite realizar la valoración de la inteligencia emocional-rasgo en la forma de un inventario de autoinforme.

Finalmente, para medir el desempeño de los docentes de las instituciones de educación superior participantes, se utilizaron los resultados obtenidos en la institución

de educación superior. La misma que debido a las exigencias de los órganos de control¹ se ve obligada a aplicar técnicas sociométricas de manera sistemática, tales como: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Estas técnicas permiten realizar una estimación respecto de la manera en que es percibido el evaluado al momento de interrelacionarse con los que le rodean.

Este trabajo de investigación presenta los siguientes Capítulos:

En el Capítulo uno se aborda aspectos teóricos relacionados a la gestión del talento humano, sus características y sus componentes, las definiciones de gestión del talento humano, se detallan los roles y subsistemas de la gestión del talento humano, también se explica el estado de la gestión del talento humano a nivel mundial así como en Latinoamérica. Luego se define qué son las competencias y se explican los diferentes enfoques así como la clasificación de las competencias y su uso en las instituciones de educación superior, para así llegar a definir la gestión del talento humano en la educación superior y concluir el capítulo con la presentación de estudios que tratan sobre talento humano, realizados en diferentes organizaciones.

En el Capítulo dos se topan los aspectos teóricos relacionados al constructo de la inteligencia emocional y sus características, así como la definición de emoción y los componentes de las emociones, pasando por la definición de inteligencia y sus enfoques, para llegar a las definiciones de inteligencia emocional y los diferentes modelos de la inteligencia emocional, también se explica con detalle el cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional-rasgo que se utilizó como instrumento de investigación en este estudio y para cerrar el capítulo, se presentan estudios realizados sobre la inteligencia emocional.

En el Capítulo tres se tratan aspectos teóricos respecto del desempeño laboral, se explica en qué consiste la evaluación del desempeño laboral, así como los diferentes enfoques de la evaluación del desempeño, los métodos de evaluación del desempeño, la

¹ Los organismos de control para todas las instituciones de educación superior del Ecuador, sean éstas de carácter público o privado, son: La Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación - SENESCYT, el Consejo de Educación Superior - CES y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES.

forma en que se realiza la evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior, también se presentan estudios de la evaluación del desempeño de docentes y se concluye el capítulo con una breve explicación de cómo se realiza la actividad docente en Ecuador.

En el Capítulo cuatro se presenta el planteamiento del problema de investigación, se inició con la formulación y delimitación del problema de investigación, luego se plantearon las preguntas de investigación así como sus objetivos; lo que permitió llegar a definir las hipótesis de la investigación y los resultados previstos; también se realizó la operacionalización de las variables y el diseño de la investigación mediante la definición de las técnicas, el marco muestral, el tamaño de la muestra y el procedimiento a utilizar.

En el Capítulo cinco se ofrece el análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados obtenidos.

En el Capítulo seis se presenta la discusión, conclusiones y recomendaciones del presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO 1. LA GESTION DEL TALENTO HUMANO

1.1. La gestión del talento humano

La expresión *recursos humanos* como término se comenzó a utilizar en el área de economía política y en las ciencias sociales, como parte integrante de los tres factores de la producción que presentó Smith (1776): 1) el trabajo que se refiere a la mano de obra, 2) la tierra que incluye a los recursos naturales y 3) el capital que trata de equipos y maquinarias. De manera posterior, Taylor (1911) quien hasta la presente fecha es considerado como el padre de la administración científica, fue uno de los principales estudiosos que a inicios del siglo XX revolucionó de una manera drástica la forma de realizar los procesos productivos en las industrias.

Con un enfoque clásico centrado en el desarrollo de una estructura formal en las organizaciones, en el perfeccionamiento de los procesos productivos y en la división del trabajo. La perspectiva clásica de Taylor (1911), no considera los deseos ni las necesidades de los individuos en el lugar de trabajo y suponía que la principal forma de motivación de los empleados eran los sueldos que percibían acorde a los resultados obtenidos. Esta teoría ha influido en las operaciones de las organizaciones modernas y en la mejora de procesos mediante el desarrollo de un mecanismo para incrementar el rendimiento de los trabajadores. Logrando la reducción de los costos e incrementos en la producción.

A través de las décadas se ha ido evolucionando y cambiando la perspectiva respecto de la administración del personal, pasando por enfoques humanistas donde identifican a los individuos por primera vez, más allá de un recurso humano, tales como el enfoque de Maslow (1943) y el de Adler (1964), con la Teoría de la Jerarquía de las Necesidades y la Teoría de la Personalidad, respectivamente, que se contraponen a Taylor (1911) que se centraba en los procesos. Ambas teorías, tanto la de Maslow (1943) como la de Adler (1964), están centradas en los trabajadores y explican el comportamiento y la motivación de los individuos como una fuerza impulsora del comportamiento, presente en el ser humano quien como criatura social y cultural muestra una motivación de alcanzar la perfección.

De manera posterior, Weber (1946) postula una estructura organizacional burocrática para lo cual era necesario establecer un poder jerárquico. Fomenta la especialización del

trabajo con base en estándares que miden la efectividad en los procedimientos. Esta concepción permitió diseñar estrategias de gestión que admitían ejecutar control sobre los empleados en términos de eficiencia administrativa. Por otro lado, Herzberg (1959), puso de relieve la importancia de los factores motivadores, de tal manera, que los directivos de las organizaciones cambiaron la forma de ver a los trabajadores, incluyendo el factor psicológico y comenzaron a considerar aquellos aspectos que generan satisfacción y los que producen insatisfacción en el personal.

En este sentido, Mc Gregor (1960) introduce la teoría X y la teoría Y que son antagónicas entre sí y tratan acerca de las creencias que el administrador de una organización puede tener respecto de los orígenes del comportamiento humano. Por un lado la teoría X presenta el enfoque de generar en una organización un ambiente en el que los individuos se motiven a trabajar por causa de la autoridad, dirección y control de los jefes y por otro lado, la teoría Y que se basa en la Escuela Humanística de Maslow (1943), presenta un enfoque en el que los individuos se motivan hacia el trabajo por causa del autocontrol y la autodirección.

La teoría Y coincide con la teoría Z que plantea Ouchi (1981), que trata de la capacidad del ser humano para proponerse metas de orden superior. Esta teoría se utiliza para motivar a los trabajadores o para diagnosticar y encontrar soluciones a los problemas que se generan en el lugar de trabajo. La teoría Z presenta la idea de que cuando el trabajador se desenvuelve en un medio de trabajo que le permite auto superarse, con base en la confianza en las personas, con énfasis en las relaciones humanas y que impulsa el trabajo en equipo, no solo que se optimiza el desempeño sino que mejoran las relaciones humanas entre los integrantes de una organización².

Existen diversas perspectivas que han evolucionado gracias a los cambios en la concepción del personal. Se ha partido de un enfoque tradicional de la administración de

² Hernández, Saavedra y Sanabria (2007), señalan que las organizaciones son un sistema social compuesto por subsistemas interrelacionados donde cada uno de ellos cumple funciones especializadas en las que los individuos se integran e intervienen para alcanzar fines comunes, en continua interacción con su entorno. Así mismo, Giddens (2009), señala que una organización es un conjunto de personas actuando conforme lineamientos pre establecidos con el propósito de alcanzar objetivos específicos, constituyéndose en un escenario donde se crean relaciones e intercambios entre sus integrantes, en forma interdependiente. Es esa diversidad de individuos interactuando en las organizaciones lo que genera variadas posibilidades de realizar la gestión del talento humano, la cual debe alinearse con la estrategia de cada organización.

personal, centrado en los costos, pasando por una combinación del enfoque tradicional con las relaciones industriales³ en la que se considera a los trabajadores como la fuente de una ventaja competitiva. Luego surge una perspectiva de la relación con el empleado como un recurso más de la organización, hasta llegar a un enfoque de función gerencial que se conoce como: gestión por competencias, en la cual se considera a los trabajadores como un factor estratégico para alcanzar los objetivos de las organizaciones (Beardwell y Holden, 2003).

En este sentido, los autores Svetlik y Stavrou–Costea (2007) presentan tres puntos esenciales a considerar en la gestión de personas. En primer lugar suponen que las personas pueden considerarse como un recurso que permite que la organización alcance una ventaja competitiva. En segundo lugar señalan que el personal es incorporado a la organización y luego desarrollado por la inversión que se realiza en ellos. En tercer lugar, consideran que es necesario identificar cuál es la estructura del personal con que cuenta una organización, cómo evoluciona, qué competencias tiene, cuál es su nivel de adaptabilidad y cómo se relaciona e interactúa con los demás trabajadores.

La gestión del personal ha adquirido particular relevancia y dinamismo en los años más recientes, de ahí que Saldarriaga (2008), Hamel y Breen (2008) y Ospina (2010) señalan que las organizaciones se manejan en un entorno impredecible, dinámico y turbulento y están expuestas a constantes cambios debido al dinamismo del medio en que se desenvuelven. Estos autores critican que a pesar de ello se continúa aplicando el mismo sistema de administración que se utilizaba a principios del siglo XX, época en la que nacieron las teorías administrativas.

En esta misma línea, con una perspectiva administrativa, Tejada (2003) explica que la gestión del talento humano se basa en la premisa de que ésta se puede relacionar con el logro de resultados eficientes y efectivos en las organizaciones. De esta manera, además del rol que clásicamente desempeña la gerencia de talento humano, como: la dirección, la toma de decisiones y la gestión; actualmente la sociedad demanda que la gerencia de

³ Las relaciones industriales según Edwards (2005) se refieren al vínculo que se forma entre la parte administrativa de una organización y su personal, esta relación surge de la creencia de que la principal ventaja competitiva de una organización son los individuos que trabajan en ella.

talento humano detecte, apoye, impulse e incentive el talento⁴ de sus colaboradores y el suyo propio; todo esto como una nueva alternativa de cambio organizacional. En este sentido, Tejada señala que dichos talentos son propios de cada individuo, por tanto, son susceptibles de transformación para mejorar o mantenerse, así como podría desaparecer.

Dicho de otra manera, se considera la gestión del talento humano como un proceso esencial que constituye un factor determinante de competitividad de las organizaciones que afecta directamente todo proceso administrativo y la toma de decisiones, procesos que son importantes para que las organizaciones tengan rapidez de reacción ante las exigencias dinámicas de la sociedad, considerando que el principio que rige la gestión del talento humano es el manejo efectivo de las potencialidades que tienen las personas.

1.1.1. Definiciones de gestión del talento humano

La concepción de la gestión del talento humano ha evolucionado al ritmo que han cambiado las necesidades y requerimientos de la sociedad. A pesar de ello, aún no se ha establecido un consenso en su definición. Es así que actualmente se conoce como gestión del talento humano lo que hasta inicios del siglo XXI se conocía como departamento de personal o de recursos humanos. Se puede señalar que autores como Fernández (2001), Lewis y Heckman (2006), Collins y Mellahi (2009), González, Martínez y Pardo-del-Val (2009) y Margery (2011), consideran que la definición de la gestión del talento humano es confusa y de igual manera lo son sus pautas de acción que varían dependiendo de las necesidades de cada organización.

No obstante, Castillo (2006), Collings y Mellahi (2009) y Restrepo (2009), definen la gestión del talento humano como el conjunto de acciones que realizan los directivos de una organización con el fin de contar con el personal más calificado que con su trabajo contribuye para conseguir los objetivos organizacionales.

⁴ Según Freeman (2004) el talento es un rasgo que depende de los genes de un individuo, donde cualquier diferencia genera cambios distintivos de la conducta. Es por ello que Freeman considera que el talento está compuesto por la suma de la inteligencia, la motivación y las oportunidades provenientes del entorno del individuo. Ahora bien, para Lozano (2007) el concepto del talento es integral, puesto que comprende la interacción de las habilidades de una persona con sus características propias, además de sus conocimientos, inteligencia, actitud, carácter e iniciativas.

Para los autores, Castillo (2006), Collings y Mellahi (2009) y Restrepo (2009), la gestión⁵ del talento humano se fundamenta en la existencia de políticas y prácticas necesarias para dirigir aquellos aspectos relacionados con las personas, como: el reclutamiento, la selección, la capacitación, las recompensas y la evaluación del desempeño. Estos autores coinciden en que la gestión de personal se ha enfocado de forma tradicional en la actividad. Por tanto, se requiere un cambio de paradigma que facilite la transición de la gestión de las personas centrada en la actividad hacia una gestión centrada en los resultados.

Por otro lado, Dessler (2009), Björkman y Smale (2010) e Ibáñez (2011) afirman que la gestión del talento humano es un proceso administrativo que constituye un pilar fundamental para el desarrollo exitoso de los procesos que atañen al manejo de las personas, con un enfoque dirigido a la aplicación de las prácticas y políticas que se requieren para lograr el acrecentamiento y conservación del talento humano, tales como: reclutar, contratar evaluar, capacitar, remunerar, así como el ofrecer un ambiente seguro y equitativo para los empleados de una organización.

Así mismo, Gelabert y Martínez (2012) indican que actualmente la gestión humana se ocupa del diseño de un sistema integrado de actividades clave como: el reclutamiento y selección de personal, la evaluación del desempeño, los planes de formación y de carrera, análisis del clima organizacional y la motivación de los trabajadores, la ergonomía, el análisis de las condiciones de trabajo, seguridad y salud, la optimización de plantillas, diseño de los sistemas de compensación, la estimulación psicosocial y la auditoría de personal. Todas estas actividades están relacionadas con la organización laboral con el fin de asegurar el uso eficiente del talento humano y alcanzar los objetivos estratégicos organizacionales.

Coinciden los autores Mejía - Giraldo, Bravo – Castillo y Montoya – Serrano (2013) en considerar a los trabajadores como un factor estratégico para alcanzar el desarrollo de las organizaciones. Puesto que la suma de las capacidades, el compromiso y la acción, constituyen el talento individual que es un elemento clave para conseguir el desarrollo de

⁵ Para Restrepo (2009), la gestión consiste en el conjunto de acciones mediante las cuales se manejan de manera integral, todos los recursos y los procesos de una organización así como la toma de decisiones en la búsqueda de alcanzar un objetivo.

un individuo. Cabe considerar que la potenciación del talento individual es la base para que dicho talento tenga repercusión a nivel organizacional.

Es por ello que la gestión del talento humano suministra las herramientas de dirección de los individuos a través de procesos que constituyen la clave del éxito de las organizaciones. Las cuales, buscan alternativas para humanizar el trabajo a través de la implementación de programas como: la promoción laboral, el trabajo en equipo, planes de vida y de carrera y la existencia de incentivos para el desarrollo de ideas innovadoras de parte de los trabajadores (Camarena, Durand y Hernández, 2013).

No obstante la importancia estratégica conferida a la gestión del talento humano, Collings, Scullion y Morley (2007), Björkman y Smale (2010), destacan el hecho de que en la actualidad existen organizaciones a nivel mundial que no logran establecer cuáles son sus trabajadores estratégicos, lo que denota que no se le está prestando la debida atención al tema. Por lo que las decisiones sobre gestión del talento humano que se tomen en las organizaciones tienen influencia directa tanto en la productividad de los individuos como en el logro de los objetivos estratégicos de una organización.

De las definiciones anteriores se desprende que la gestión del talento humano comprende un conjunto de actividades relacionadas entre sí que se realizan con el fin de mejorar las prácticas directivas y así lograr alcanzar el desarrollo de las organizaciones. La mejora de dichas prácticas obliga a la inclusión de aspectos relativos al funcionamiento del personal, entre los que se destacan los diferentes roles y subsistemas de la gestión del talento humano.

1.1.2. Roles y subsistemas de la gestión del talento humano

Con el fin de cumplir el propósito fundamental de la gestión del talento humano, Alles (2008), propone una serie de funciones o roles dentro del proceso administrativo: la estrategia, el manejo experto, las personas, el desarrollo del talento y los principios éticos. Estos roles permiten a los ejecutivos que tienen a su cargo la gestión del talento humano comprender la estrategia global de la organización en la que se desempeñan. Las estrategias se dirigen a empatar los intereses individuales de los empleados con los de la organización, todo esto enmarcado en la aplicación de principios éticos, tales como: respeto a la privacidad y la igualdad de oportunidades en el trabajo (Alles, 2013).

La gestión de personas demanda mantener una visión sistemática y dinámica de la organización, por lo que los administradores del talento humano deben cumplir con sus roles en pro de atender la diferentes áreas de trabajo ya que esto afecta los resultados obtenidos en las organizaciones. En este sentido, Alles (2008) presenta un subsistema de la gestión del talento humano, que se representa en la Figura 1, el cual está conformado por: el análisis y descripción de puestos, la atracción, selección e incorporación de personal, la evaluación del desempeño, el desarrollo y planes de sucesión para finalmente llegar a la capacitación y formación del personal.



Figura 1. Los subsistemas de la Gestión del Talento Humano y sus interacciones. Adaptado de Alles. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires, Ediciones Granica.

Estos procesos le permiten a las organizaciones alcanzar su visión y los planes estratégicos, puesto que son áreas necesarias para la correcta gestión del personal, con el fin de perfeccionar el desempeño de los colaboradores, de modo que se contribuya con su desarrollo. Cabe destacar que existen diversos estilos de gestión del talento humano a nivel mundial, dependiendo por un lado de la visión organizacional y por otro de la influencia que ésta reciba del entorno.

1.2. La gestión del talento humano a nivel mundial

En el siglo XXI están surgiendo nuevas tendencias que reflejan la presión a la que se encuentra sometido el talento humano que a su vez debe mostrar el valor añadido que aporta a los resultados de las organizaciones con su trabajo.

En las organizaciones actuales, los empleadores buscan que el personal cuente con la capacidad subyacente de aprender en el puesto, más que la existencia de aptitudes técnicas específicas, así mismo, buscan que los individuos tengan habilidades sociales, tales como: saber escuchar y comunicarse oralmente, adaptabilidad y respuesta creativa ante los obstáculos y reveses del día a día, dominio personal, confianza en sí mismo, motivación para trabajar en la consecución de un objetivo y que posea habilidades interpersonales y potencial de liderazgo (Goleman, 1999).

En este sentido, Schuler y Jackson (2006), Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2007) y Raich y Dolan (2009) señalan las nuevas tendencias a nivel mundial sobre la gestión del talento humano:

- La aparición de nuevos roles para el talento humano como pensadores estratégicos con capacidad para relacionar la estrategia empresarial con las actividades y políticas del área de talento humano.
- Creciente necesidad de conciliar la vida laboral con la personal, situación que se pone de manifiesto mediante la humanización del lugar de trabajo, la necesidad de flexibilizar el horario de trabajo, la creciente aparición del trabajo a distancia.
- Innovación en los procesos de atracción y retención del talento humano.
- Aparición de programas creados con el propósito de enfrentar los cambios demográficos, tales como: la diversidad cultural y la escasez de mano de obra calificada.

Estas tendencias han sido identificadas como fundamentales para lograr que el talento humano contribuya a mejorar la eficacia de las organizaciones. A fin de cuentas, la gestión humana es un componente esencial en las organizaciones, cuyo fin es el de dotar a todo el personal de las competencias necesarias para que puedan realizar sus labores. Además, se ocupa de identificar, formular y aplicar políticas de administración del talento humano para toda la organización (Saldarriaga, 2008).

Por lo tanto, el papel de la gestión del talento humano ha pasado de ser una función centrada en la actividad laboral a una gestión de personas que se ajusta a los objetivos tanto de las organizaciones como a los objetivos individuales de los trabajadores, a quienes ofrece recompensas intrínsecas y extrínsecas, con el propósito de conseguir su compromiso (Raich y Dolan, 2010). De ahí que lo que distingue la gestión del talento

humano de la función tradicional de administración de recursos humanos es su integración dentro de la gestión estratégica de las organizaciones y el interés de utilizar el talento humano para alcanzar los objetivos de gestión estratégica.

Por otro lado, Restrepo (2009) y Giustiniano y Clarioni (2013) destacan la existencia de tendencias en la gestión del talento humano, que al ser implementadas en las organizaciones, no permiten brindar condiciones de trabajo favorables para el talento humano ni favorecen la estabilidad ni el desarrollo humano. Este es el caso del *outsourcing* que se centra en la búsqueda de reducir costos a través de la subcontratación de procesos con terceros, lo que produce una reducción del salario de los trabajadores además de atentar contra los derechos y la seguridad de éstos. Otra tendencia de general aceptación es la de reducir el personal en las organizaciones cuando éstas entran en crisis o desean obtener mayor rentabilidad mediante la reducción de costos.

Cabe destacar que uno de los aspectos que motiva más a los individuos es la posibilidad de crecer y rotar dentro de una misma organización, para ello es necesario fomentar la formación del personal, lo que constituye la base para lograr el crecimiento profesional, así mismo, el mantener relaciones de trabajo satisfactorias, tanto con los colegas de trabajo como con los superiores, es necesario para generar bienestar laboral (Prieto-Bejarano, 2013).

Por lo tanto, el estilo de gestión del talento humano depende de la cultura que impere en cada organización. La cultura organizacional se entiende como un fenómeno que ejerce influencia tanto en el desarrollo como en el refuerzo de creencias en el contexto organizacional, con componentes tales como: los hábitos, las normas, las creencias, los valores y las experiencias. Estos factores dan la caracterización particular a un grupo en concreto, sin embargo, las organizaciones presentan tanto similitudes como diferencias en los valores y actitudes de los individuos que pertenecen a ellas, debido a la influencia que ejerce la sociedad en la cultura organizacional.

De manera que la cultura organizacional se concibe como una variable independiente y externa que influye en las organizaciones y es llevada a la organización a través del personal que labora en ella. Es decir que al entrar a pertenecer a una organización, los empleados que a su vez han sido influidos por múltiples instituciones culturales, tales

como: la familia, la iglesia, la comunidad, la educación, entre otras, llevan estas influencias a las organizaciones (Hatch, 1997).

De esta manera, se puede definir a la cultura organizacional como la unión de normas, hábitos y valores que son compartidos por los individuos que integran una institución y que a su vez son capaces de controlar la forma en la que interactúan con el propio entorno y entre ellos mismos. En otras palabras, el comportamiento de la organización depende de la manera en la que sus integrantes apliquen unas normas u otras (García-Álvarez, 2006).

Cabe destacar que muchas economías de mercado industrializado así como las economías en vías de desarrollo están sintiendo el impacto de la transformación que está soportando el talento humano, que ahora requiere ser gestionado de manera diferente, con base en formas de gestión cooperativa y participativa. Por este motivo los países en vías de desarrollo se han visto en la necesidad de equiparar procesos con los de las organizaciones internacionales, frecuentemente sin considerar las diferencias en los contextos (Saldarriaga, 2008).

1.2.1. La gestión del talento humano en Latinoamérica

En el entorno latinoamericano se reporta una mezcla de prácticas en relación a la gestión del talento humano, en las que se refleja que aún existe el trabajo descalificado⁶ y un marcado control de las relaciones industriales, conviviendo con variedad de conflictos causados por la diversidad de visiones además de las diferencias a nivel tecnológico y organizacional. En las organizaciones latinoamericanas prevalecen formas colectivistas⁷ donde la organización aparece como fuente de apoyo y confianza, con base en una unidad social que despliega solidaridad y entendimiento mutuo (D'Iribarne, 2002).

En este sentido, Lenartowicz y Johnson (2002) señalan que los latinoamericanos se sienten más cómodos en su puesto de trabajo si dependen de alguien más. La aceptación de la autoridad genera conductas orientadas a evitar conflictos o confrontaciones con los

⁶ El trabajo descalificado es cuando los trabajadores carecen de las calificaciones necesarias, no cuentan con la educación o la experiencia para hacer un trabajo en particular.

⁷ De acuerdo con Elvira y Dávila (2005) en Latinoamérica se representa el colectivismo mediante el contacto personal, la lealtad al grupo y las costumbres populares. Para los trabajadores es importante que los superiores interactúen con los subordinados, que estén presentes y los apoyen, lo que genera un empoderamiento de los puestos de trabajo. De igual modo, la interacción personal también se valora desde la gerencia puesto que facilita una estructura de funcionamiento para las organizaciones.

superiores, lo que a su vez produce relaciones de amistad entre directivos y subordinados. La gestión del talento humano se enmarca en tres corrientes de pensamiento: la perspectiva sociológica, la humanista y la estratégica. Donde la perspectiva sociológica entiende la gestión del talento humano como un aspecto organizacional complejo que requiere que se gestionen aspectos como: los procesos productivos, los intereses de los diferentes actores sociales que intervienen en estos procesos y los mercados laborales.

Todo esto ubicado en un contexto social que permite establecer relaciones entre la sociedad, el trabajo y la empresa. Como consecuencia, la gestión del talento humano debe ir más allá de las funciones propias del área y preocuparse por aspectos como: organización del trabajo, participación efectiva, trabajo en equipo, relaciones directivos-trabajadores y la transparencia en el manejo de la información. Por otro lado, la perspectiva humanista considera que toda persona es un ser digno de respeto y consideración, bajo los principios de igualdad y libertad con miras de alcanzar la satisfacción y la autorrealización del personal (Galvis, 2000). Por ello es necesario controlar la presencia de situaciones inhumanas en las organizaciones mediante el uso de instrumentos éticos, jurídicos y políticos (Rojas, 2003).

Por último, se presenta la perspectiva estratégica donde se resalta la importancia de valorar a los individuos, al igual que su desarrollo, como condición del éxito empresarial. Puesto que las personas generan valor para las organizaciones mediante el incremento de la productividad, mejoras en el servicio al cliente, así como un impacto en los resultados económicos de la organización (Calderón Hernández, Murillo Galvis y Torres Narváez, 2003). Lo que permite vincular el área de gestión del talento humano y sus prácticas, al logro de los objetivos estratégicos de la organización. Esto conlleva el reconocimiento de la importancia del talento humano como fuente de competitividad empresarial.

En los países latinoamericanos la gestión del talento humano presenta un desarrollo de las estrategias de modernización que presentan como resultado mejoras tanto en la capacitación de operarios, mandos medios y gerentes, así como en seguridad industrial (Cárdenas, 1999). En Latinoamérica, la tendencia es implementar modelos de gestión por competencias en los que se otorga mayor énfasis al desarrollo y formación del personal, a pesar de que se carece de indicadores para medir esta función (Calderón, Hernández, Naranjo y Álvarez , 2010). Por otro lado, la evaluación de desempeño se orienta a

identificar problemas más que a la búsqueda de fortalezas u oportunidades en su personal. En consecuencia, los planes de remuneración carecen de orientación estratégica, están limitados a cumplir con los requisitos de ley.

Gracias a la importancia del talento humano para lograr el cumplimiento de los objetivos organizacionales, se reconoce su aporte estratégico y se produce una revaloración del estatus de la dirección de gestión de talento humano en las organizaciones. A pesar de ello, otros aspectos han sido descuidados, tales como: los sistemas de compensación basada en el desempeño, la medición del desempeño y el soporte para el cumplimiento de la responsabilidad social (Prieto-Bejarano, 2013).

En relación al cumplimiento de la responsabilidad social, en las organizaciones latinoamericanas, el incremento en las tasas de participación laboral trae como resultado la reducción del empleo formal además del incremento en los costos de selección del personal más idóneo. También se presenta inequidad en el ingreso de los trabajadores y un marcado esfuerzo a nivel de gerencia por reducir costos fijos, lo que repercute en que se pospongan decisiones de inversión en el talento humano y en tecnología (Calderón, Naranjo y Álvarez, 2007).

Por otro lado, García de Hurtado y Leal (2008) y Ramírez (2013) indican que en las organizaciones se requiere un estilo de gestión del talento humano que considere las dimensiones del ser humano en forma integral: física, mental y emocional. Concuerdan en la importancia de lograr el compromiso del personal con la organización, para lo cual se requiere involucrar más que cuerpo y mente, sino que es preciso considerar a las emociones, como un aspecto presente en todo momento de la vida de un individuo.

A saber, los países latinoamericanos presentan un modelo de gestión del talento humano con características marcadas en torno a la existencia de las relaciones sociales y el respeto por la autoridad. Por ende el desarrollo y crecimiento de las organizaciones está ligado no solo con la disponibilidad de los medios de producción sino con las condiciones de vida, de trabajo, de salud y bienestar de los trabajadores, donde las relaciones personales dentro de las organizaciones conllevan una carga emocional que se refleja a

través de la empatía⁸ personal, lo que pone de manifiesto la necesidad de que los individuos desarrollen un conjunto de habilidades y comportamientos que se conocen como competencias laborales.

1.3. Definición de competencia

Hasta la actualidad no existe consenso respecto de la definición de las competencias, pero es un término que se ha utilizado en Estados Unidos desde los años 1920 de manera exclusiva para referirse a capacitación y formación. Así se mantuvo hasta que en los años sesenta McClelland (1965) presentó la teoría de la motivación al logro que señala que alcanzar el éxito es una necesidad humana que se distingue de las necesidades de capacitación. Los individuos que están motivados hacia el logro, se centran en cumplir su deseo, puesto que le dan la mayor relevancia al cumplimiento de sus logros personales por encima de la obtención de alguna recompensa.

Lo anterior lleva al desarrollo de altos estándares de excelencia al interior de las organizaciones, gracias a una combinación de factores motivantes de carácter tanto interno como externo, que impulsan a los individuos hacia la acción con el fin de cumplir con las metas propuestas. Se considera que este constructo se origina de dos fuentes: la primera en el campo de la lingüística y la segunda corresponde al campo laboral. En el área de la lingüística, Chomsky (1972) buscó sentar las bases respecto de los procesos en los que se sustentan las líneas de estudio de la competencia lingüística⁹.

El aporte de Chomsky sirvió de base para los estudios realizados por Hymes (1972), quien ubicó a las competencias más allá de lo lingüístico, creando el concepto de competencia comunicativa¹⁰, que se relaciona con la capacidad de crear enunciados que

⁸ La empatía según Goleman (1995), se basa en el conocimiento de las propias emociones. El término hace referencia a una habilidad tanto cognitiva como emocional del individuo para colocarse en la situación emocional de otro individuo. Aquellos individuos capaces de ser empáticos, logran identificar de mejor manera las señales sutiles que emiten los demás, las cuales le indican lo que ellos necesitan o desean. Esta cualidad hace apropiado el uso de la empatía en profesiones de servicio, tales como: los profesores, los orientadores, los pedagogos, los psicólogos, los psicopedagogos, los médicos, los abogados, los vendedores, entre otras profesiones en las que hay que mantener contacto directo con otros individuos. Así mismo, la empatía para Hoffman (2002) es la capacidad que tiene un individuo de ponerse en el lugar de las otras personas, haciendo sentir al otro que le ha comprendido. Además, implica el exhibir un genuino interés por las preocupaciones de los demás, anticipándose y satisfaciendo sus necesidades.

⁹ Para Chomsky (1972), la competencia lingüística consiste en el conocimiento teórico de la lengua.

¹⁰ Según Hymes (1972), la competencia comunicativa plantea los usos que un individuo haga del lenguaje, dentro de actos concretos de comunicación particular y en contextos específicos.

no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. El trabajo de Hymes allana el camino para establecer una relación entre competencia y desempeño, ya que es ahí donde se ponen de manifiesto las competencias. Es así que a inicios de los años setenta, las organizaciones comenzaron a utilizar el término competencia aplicado en la gestión del talento humano.

Se generó un cambio en la percepción general de las competencias cuando McClelland (1973) las presentó como particularidades de un individuo, las cuales no se notan a simple vista pero que son la causa de determinados comportamientos manifiestos que le permiten al individuo ser eficiente en su trabajo. Esta conceptualización de las competencias modificó la búsqueda de predictores del éxito laboral, se debía estudiar al individuo en el contexto de su puesto de trabajo, comparando el desempeño de aquellos trabajadores que realizaban su función de manera eficiente, contra el ejercicio de aquellos empleados que cumplían con sus funciones de una manera promedio o deficiente.

Posteriormente, Boyatzis (1982) define a las competencias como características subyacentes¹¹ en cada individuo, que se relacionan de manera directamente proporcional con el logro de un desempeño superior en un puesto de trabajo específico y en una organización concreta. La Figura 2 representa metafóricamente la definición de Boyatzis, al exhibir las competencias que predicen un determinado comportamiento y/o desempeño en un individuo. En la parte superior del iceberg están las que son fáciles de identificar (observables) como: las habilidades y conocimientos que posee un individuo, capacidades que son susceptibles de ser desarrolladas al recibir entrenamiento o capacitación. Por otro lado, las competencias difíciles de identificar y desarrollar son: la motivación y los rasgos de la personalidad.

¹¹ Una característica subyacente significa que la competencia forma parte de manera profunda de la personalidad de un individuo, la cual se pone de manifiesto como respuesta a los desafíos que se presentan en el entorno laboral. Estas características pueden predecir el comportamiento en variedad de situaciones laborales. Por tanto, dichas características que son propias de un individuo pero no innatas, deben ser desarrolladas.



Figura 2. El concepto de competencia de Boyatzis. *Elaboración propia adaptada de Boyatzis (1982). Competent manager: a model for effective performance. New York: John Wiley y Sons. Imagen adaptada de Royalty Free Stock Photo. Descargada de: https://www.google.com.ec/search?q=caricatura+de+un+iceberg&rlz=1C1CAF8_enMX666MX666yespv=2ybiw=1600ybih=770ytbm=ischiyimgil=For16eqftG68kM%253A%253Bekmsii6QEGTpNM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.fotosearch.es%25252FCSP703%25252Fk17761832%25252Fysource=iuyf=myfir=For16eqftG68kM%253A%252Cekmsii6QEGTpNM%252C_yusg=_nNWI_neNEZcIH4IBKXPvPaRSFU0%3Dyved=0ahUKEwiAiv-7neDPAhUBSj4KHeB1ABwQyjcIJwyei=-usDWICIIYGU-QHg64HgAQ#bm=ischiyq=dibujo+iceberg+en+blanco+y+negroyimgrc=rIvc-73JUhSerM%3A*

Bajo la óptica de Boyatzis (1982), las competencias tienen cinco componentes que se encuentran en la parte oculta del iceberg conductual, los cuales originan tanto el comportamiento como el desempeño de un individuo: las aptitudes y habilidades, los rasgos de la personalidad, las actitudes y valores, los conocimientos y los motivos que posee un individuo. De manera posterior Levy–Leboyer (1997) define a las competencias como un repertorio de comportamientos observables que algunos individuos dominan mejor que otros y que los hace eficaces en un escenario determinado.

De ahí se establece que se requiere que un individuo disponga de conocimientos para realizar una actividad y al mismo tiempo que esté en capacidad de aplicarlos con el fin de lograr resolver problemas inherentes a su quehacer laboral. Existen elementos comunes en las diferentes definiciones que han surgido a lo largo del tiempo sobre las competencias, lo que permite inferir ciertas particularidades respecto de las competencias laborales: que están orientadas al desempeño en el puesto de trabajo, que se contrastan ante una norma de desempeño esperado y por último, incluyen un conjunto de capacidades de índole tanto personal como social (Vargas, 2000).

Coincide en esta idea, Perrenoud (2004) al señalar que la competencia es la aptitud para afrontar eficazmente circunstancias laborales, haciendo uso de manera rápida, pertinente y creativa, de variados recursos cognitivos como: conocimientos, capacidades, destrezas, información, valores, actitudes y esquemas de razonamiento. Para este autor las

competencias se derivan del talento¹², puesto que hacen referencia a las características de la personalidad que se transforman en comportamientos que generan un desempeño exitoso en un puesto de trabajo.

Por su parte, Pereda y Berrocal (2011) definen a las competencias como comportamientos observables que permiten a un individuo realizar con éxito una actividad. Si bien coinciden con Perrenoud (2004) en que existen características subyacentes en la personalidad de un individuo, tales como: las aptitudes y habilidades, los rasgos de la personalidad, las actitudes y valores, los conocimientos y los motivos que impulsan a un individuo, difieren al señalar que los comportamientos observables constituyen las competencias, tal como se aprecia en la Figura 3.



Figura 3. El concepto de competencia de Pereda y Berrocal. Imagen adaptada de Royalty Free Stock Photo. Descargada de: https://www.google.com.ec/search?q=caricatura+de+un+iceberg&rlz=1C1CAF8_enMX666MX666yespv=2ybiw=1600ybih=770ytm=ischyimgil=For16eqftG68kM%253A%253Bekmsii6QEGTpNM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.fotosearch.es%25252FCSP703%25252Fk17761832%25252Fysource=iuyf=myfir=For16eqftG68kM%253A%252Cekmsii6QEGTpNM%252C_yusg=_nNWI_neNEZcIH4IBKXPvPaRSFU0%3Dyved=0ahUKEWiAiv-7neDPAhUBSj4KHeB1ABwQyjcIjwyei=-usDWICIIYGU-QHg64HgAQ#tbm=ischyq=dibujo+iceberg+en+blanco+y+negroyimgrc=rIvc-73JUhSerM%3A. Elaboración propia adaptada de Pereda y Berrocal. (2011). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias (Tercera ed.)*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

Pereda y Berrocal (2011) añaden otros elementos al constructo de las competencias para generar comportamientos acordes al perfil requerido en un puesto de trabajo, tales como: saber, saber hacer, saber estar, querer hacer y poder hacer. El concepto de competencia laboral ha llevado a nivel mundial a que en los países se inicien procesos de

¹² De acuerdo con Seco, Andrés y Ramos (2006), quienes definen el talento en el Diccionario del español actual como el conjunto de dotes intelectuales que posee una persona, tales como: el ingenio, la capacidad y la prudencia. En el campo de la gestión del talento humano por competencias, el conjunto de dotes intelectuales está compuesto por dos subconjuntos: los conocimientos y las competencias, pero son las competencias las que determinan que se logre un desempeño superior.

reforma de los sistemas de educación y capacitación, así como a las organizaciones a modernizar la manera de ofrecer capacitación a sus trabajadores.

Así pues, de las definiciones revisadas se desprende que las competencias laborales incluyen un conjunto de características que se reflejan en comportamientos observables en un individuo que le permiten obtener un desempeño superior en sus actividades.

1.4. Enfoque por competencias

Las competencias constituyen la base de la gestión del talento humano, por lo tanto, son consideradas como una herramienta de carácter estratégico que permiten enfrentar el dinamismo del entorno que rodea a las organizaciones, las cuáles presentan una forma de gestión del talento humano, muy distinta a la del pasado. Según la Organización Internacional del Trabajo-OIT y El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-Cinterfor¹³ (2015), el enfoque de gestión por competencias constituye un apoyo para la selección de personal con base en las capacidades demostradas por el individuo. El modelo de competencias implica establecer con claridad las características de un trabajo y los conocimientos y habilidades de los individuos que lo realizarán.

En el contexto mundial se revela la necesidad de enfrentar desafíos cada vez más exigentes, donde diferenciarse y obtener ventajas competitivas constituye una necesidad para las organizaciones. Es en este marco donde surge el enfoque de competencias como una respuesta a esta necesidad. De manera que para enfrentar el dinamismo de la sociedad actual es necesario que las organizaciones se transformen y busquen mejorar las potencialidades de los individuos y su desempeño mediante el desarrollo de las competencias laborales requeridas con ese fin.

La aplicación del término competencias al campo de la educación refleja la influencia de la sociedad actual, en particular de una economía globalizada, que busca que la educación formal ofrezca resultados tangibles que se traduzcan en el desarrollo de

¹³ El Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional-CINTERFOR, es un Centro especializado de la Organización Internacional del Trabajo-OIT, pionero en la gestión, la construcción colectiva del conocimiento y la promoción de la cooperación en temas relacionados con el desarrollo de los recursos humanos. La red está conformada por entidades e instituciones, públicas y privadas, dedicadas al fortalecimiento de las competencias laborales, en 27 países de América Latina, el Caribe, España y África.

determinadas habilidades que permitan a los nuevos profesionales incorporarse al mundo del trabajo de manera eficaz (Díaz-Barriga, 2011). De manera que las transformaciones económicas de los años 80 llevaron a países industrializados como Inglaterra, Australia y Estados Unidos, a enfocarse en la evolución del trabajo y las condiciones productivas.

Lo que generó que se vean a las competencias laborales como una herramienta estratégica que es de utilidad para crear en las organizaciones condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad a través de la capacitación laboral de sus trabajadores, lo que a su vez permitió mejorar su productividad. Esta situación sacó a flote la inadecuada relación entre los programas de formación y la realidad de las empresas, puesto que el sistema académico valoraba más que los educandos adquieran conocimientos que su aplicación en el mundo laboral, de manera que se requería un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse de manera efectiva en el trabajo (Whitear, 1997).

Esta preocupación de los países industrializados por el desempeño de sus economías en el mercado mundial, generó que se revisen las políticas y prácticas laborales que basaban sus estrategias competitivas en la productividad de su gente. En Estados Unidos de Norteamérica se dedica especial atención a lo que sucede en los puestos de trabajo, así como en identificar las demandas que el mercado laboral hace respecto de las competencias requeridas en los individuos.

1.5. Clasificación de las competencias

Las competencias se refieren a condiciones que posee un individuo, que lo hacen apto para realizar con éxito una tarea útil en su puesto de trabajo. Algunos estudiosos del tema presentan clasificaciones acorde a la existencia de competencias propias de todos los trabajadores y de otras competencias exclusivas de individuos que presentan un alto rendimiento, como Boyatzis (1982) que integró al concepto de competencia, aspectos como la motivación, rasgos, conocimientos, habilidades y autoimagen, los cuáles se relacionan con un desempeño efectivo de los individuos en el puesto de trabajo.

Las primeras se refieren a aquellas características propias de todos los trabajadores, adecuadas para lograr un desempeño laboral medio, las segundas son las características exclusivas de los individuos más eficientes. En el mismo sentido, Spencer y Spencer (1993), relacionan a las competencias con diferentes variables como: la motivación, el carácter y el autoconcepto, todas ellas orientadas hacia el logro de objetivos. Otras

clasificaciones (Aubrun y Orifiamma, 1990), hacen referencia a la existencia de una relación directa con las estrategias organizacionales o con el desempeño específico para un puesto de trabajo.

Con el propósito de investigar sobre estos temas es que surge la Comisión de la Secretaría sobre la Consecución de Habilidades Necesarias-SCANS, cuyo nombre en inglés es The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. Como resultado de esta investigación, surge el Informe SCANS (1991) que identifica competencias consideradas como esenciales por las organizaciones: las competencias básicas y las competencias generales o transversales, mismas que constituyen el corazón del desempeño laboral. Las competencias básicas son inherentes a todos los individuos, independientemente de la función que desempeñen, tales como: la identidad profesional, la competencia comunicativa y la competencia indagadora.

Por otro lado, las competencias generales son aquellas que deben poseer aquellos individuos que ocupan cargos a nivel gerencial. Es así que en el informe SCANS (1991) se define un grupo de cinco categorías generales de competencias: gestión de recursos, relaciones interpersonales, gestión de información, comprensión sistémica y dominio tecnológico, las mismas que consisten en alcanzar un conocimiento mucho más especializado a través de la transferencia, organizar contenidos de manera sistemática y asimilar una serie de contenidos relativos a conceptos, teorías, habilidades de investigación y formas de aplicación del conocimiento.

En el Informe SCANS (1991) se otorga importancia a las instituciones de educación como ambientes de aprendizaje que facilitan la adquisición y el desarrollo de potencialidades. En este mismo orden de ideas, Pereda y Berrocal (2011) hacen una clasificación de dos grupos de competencias: las genéricas y las específicas. Las primeras se refieren a todos los comportamientos y actitudes en el lugar de trabajo que son necesarios en todos los ámbitos de la organización y las segundas son aquellas competencias propias de una ocupación en concreto que no se pueden transferir a otro contexto laboral

En la misma línea, Fernández, Avella y Fernández (2006) manifiestan que las competencias pueden ser de tipo técnico, estratégico y de eficacia personal, las cuales permiten que un individuo se desempeñe de manera eficiente en un puesto de trabajo. En

este mismo orden de ideas, Bunk (1994) y Mertens (1996), señalan que las competencias laborales presentan tres enfoques: (1) el conductista cuyos máximos expositores son McClellan (1973), Spencer y Spencer (1993) y Lévy–Leboyer (1997), (2) el constructivista cuyos mayores expositores son: Ausubel (1963), Piaget (1972), Vygotsky (1978) y Bunk (1994) y (3) el funcionalista en el que sus mayores exponentes son Mertens (1996) y Luhmann (1991).

El presente trabajo se basa en la corriente filosófica del constructivismo, enfoque en el que el propio sujeto es el que construye el nuevo conocimiento. En el informe entregado a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Delors (1996) recalca la necesidad de que los docentes de instituciones de educación superior desarrollen en el salón de clases acciones que permitan contribuir a la formación de talento humano crítico, reflexivo, con valores, con capacidad de tomar decisiones y de actuar en consecuencia.

Aun cuando la mayoría de autores colocan a las competencias en el ámbito laboral, investigadores como Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007) destacan el hecho de que si bien las competencias parecen ser influidas por aspectos laborales y económicos, igualmente constituyen una posibilidad de cambio para la educación a través de la adopción de una pedagogía que permite construir el saber y adquirir las competencias necesarias para saber hacer. Para ello se consideró que en el siglo XX se llevó a cabo una transformación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los docentes, en razón que éstos fueron formados en una época en la que el conocimiento era estático y el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizaba de una manera memorística y receptiva (Díaz-Barriga, 2011).

Cabe resaltar que el constructivismo tiene su origen en los filósofos griegos Sócrates y Platón, el primero se basa en la mayéutica¹⁴ y el segundo en la dialéctica¹⁵. Ahora bien,

¹⁴ La mayéutica viene del griego *μαιευτικός* (maeutikós), que significa *perito en partos*. Es el método aplicado por Sócrates a través del cual el maestro por medio de preguntas, hace que el alumno vaya descubriendo conocimientos. El estilo socrático a base de preguntas, genera que la verdad nazca desde el mismo individuo que va descubriendo el conocimiento (Real-Academia-Española, 2006).

¹⁵ La dialéctica es un término que viene del griego *διαλεκτική* (dialektikḗ) y *τέχνη* (tékhne), que se entiende como una *técnica de la conversación*. Se conoce como el discurso en el que se contraponen una tesis y la muestra de los problemas y contradicciones, entendidos como antítesis. De esta confrontación surge, en un tercer momento llamado síntesis, una resolución o una nueva comprensión del problema (Real-Academia-Española, 2006).

en los tiempos actuales aparece la teoría constructivista de Ausubel (1963) que plantea que el aprendizaje se produce cuando éste tiene significado para el estudiante, en un tipo de aprendizaje en el que un individuo relaciona la información nueva con la que ya posee, reconstruyendo ambas informaciones en el proceso de aprendizaje.

Esta teoría se vio reforzada por el aprendizaje por descubrimiento guiado en el que se aplicaban fórmulas para resolver problemas, luego vino el aprendizaje por descubrimiento autónomo, que implica un mayor nivel de conocimiento e interacción simbólica que implica que el individuo gestione su conocimiento a través del aprendizaje permanente que genera el desarrollo de destrezas y habilidades, señalan Cuevas, Rocha, Casco y Martínez (2011).

Por su parte, Piaget (1972) quien es considerado como el padre del constructivismo, presenta la epistemología genética que en términos psicológicos y educativos, hace referencia al momento en el que el individuo interactúa con el objeto del conocimiento. Así mismo, Vygotsky (1978) aporta con otra postura constructivista al suponer que los individuos realizan un aprendizaje social al momento que realiza el aprendizaje en interacción con otros individuos.

En este mismo sentido, el enfoque constructivista de Bunk (1994) se comenzó a utilizar con mayor énfasis en Francia. Este enfoque distingue entre la competencia formal que es la responsabilidad asignada y la material que constituye la capacidad adquirida. Bunk clasifica a las competencias en: técnicas, metodológicas, sociales y participativas, que resulta particularmente adecuado a las actividades que desempeña un profesor en instituciones de educación superior.

De manera posterior, Delors (1996) presenta los cuatro pilares para la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, lo que constituye el punto de encuentro con el concepto de las competencias, pero la diferencia está en que el constructivismo se enfoca en adquirir el conocimiento, mientras que las competencias construyen el conjunto de habilidades y destrezas para que el individuo exhiba el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.

De este modo los individuos pueden desarrollar la habilidad de reconocer, analizar y resolver situaciones de la vida cotidiana a partir de sus conocimientos y experiencias, en el que todo aprendizaje implica la adquisición de un conocimiento nuevo. En este proceso, además de que se construye nuevo conocimiento, también se desarrolla una competencia que permitirá al individuo, aplicar el conocimiento en un acontecimiento nuevo (Cuevas, Rocha, Casco y Martínez, 2011).

1.6. Competencias en las instituciones de educación superior

El sistema educativo necesita adaptarse al nuevo contexto social, proporcionando a sus actores las herramientas de trabajo que les permitan insertarse de manera pertinente en nuevos escenarios sociales que demandan de las instituciones educativas la construcción de competencias profesionales. López y Chaparro (2006) enfatizan la necesidad de adecuar la formación profesional a las necesidades de la sociedad y en orientar la oferta educativa hacia el logro de las expectativas que las organizaciones empleadoras desean obtener de la educación.

Así pues, Perrenoud (2004), García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda (2008) y Luengo, Luzón y Torres (2008) señalan que el enfoque por competencias constituye un dispositivo para el cambio de las instituciones educativas en la sociedad del conocimiento. En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OECD (2009) señala que en países como Estados Unidos, Canadá, casi toda Europa y en algunos países latinoamericanos, el enfoque por competencias constituye un medio para impartir una educación integral, que permite a los actores del sistema educativo responder de manera rápida a los retos de una sociedad que está en un proceso permanente de transformación.

A nivel internacional se reconoce que el principal reto que enfrentan las instituciones educativas es atraer y mantener a profesores de buena calidad en el sistema educativo, así como de facilitar oportunidades de formación, desarrollo y actualización docente que garanticen el desarrollo de las competencias que exige la labor de enseñanza en una sociedad altamente cambiante (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2009). Es así que en los países latinoamericanos se reconoce la importancia de contar con buenos profesores.

Para esto, las instituciones de educación superior necesitan atraer y asegurar profesionales en la docencia, a quienes se les debe suministrar una formación tanto inicial como permanente, con el fin de mejorar sus condiciones laborales (Vaillant, 2009). En este mismo sentido, Ruiz (2009) señala que tener una perspectiva de la educación como facilitadora del aprendizaje, aunada a la necesidad de formar profesionales capaces de resolver problemas en su desempeño real, requiere pasar de una modalidad de enseñanza de estilo discursivo hacia un método basado en la resolución de problemas.

Bajo este mismo esquema, Le Boterf (2001) propugna la búsqueda de la solución a los problemas de las organizaciones. Para lo cual, establece las funciones y responsabilidades de un puesto de trabajo, con base en las competencias que el individuo que ocupe un puesto requiere desarrollar. En consecuencia, la necesidad de capacitar a los docentes corresponde al propósito de que estén preparados para cumplir con las exigencias de un mundo globalizado y cambiante como el de hoy. Lo que constituye para las instituciones de educación superior un objetivo primordial que va de la mano con sus necesidades de tiempo y de buena planificación.

Es en este sentido que los autores Vaillant (2007), Loredó, García-Cabrero y Carranza (2008) y Cardona (2011), hacen hincapié en que el talento humano docente de las instituciones de educación superior es el capital más valioso que éstas poseen, por lo tanto, su adecuada gestión constituye un objetivo irrenunciable. La gestión del talento docente demanda un desarrollo responsable de competencias básicas y específicas que se expresan en desempeños genéricos, los que corresponden a las características propias de la práctica docente.

Al hablar de la gestión del talento humano docente, Cardona (2011) hace referencia al conjunto de acciones didáctico-organizativas que se requieren para lograr los objetivos organizacionales, con enfoque en la construcción, transmisión y adquisición de conocimiento en todas las áreas de formación. Se puede decir con base en las definiciones anteriores que las demandas sobre las capacidades de los individuos han dejado de ser de habilidades manuales y han pasado al campo de lo cognitivo donde se requiere aplicar la inteligencia con el fin de lograr resultados.

Además, no solo es necesario que se logre la eficiencia mediante el uso de capacidades como: la comprensión, el procesamiento y la aplicación de la información,

sino que se requiere que los individuos aprendan a vivir y a convivir con los demás, situación que demanda el desarrollo de competencias emocionales.

1.6.1. Competencias emocionales

Las competencias emocionales constituyen un conjunto de habilidades y actitudes necesarias para que un individuo comprenda, exprese y regule con un cierto nivel de calidad y eficacia sus emociones. Con el fin de aportar valor añadido a su desempeño profesional y suscitar el bienestar personal y social. De ahí que Goleman (1995) destaque que las competencias emocionales presentan dos grandes factores: por un lado, las competencias personales conformadas por la conciencia de uno mismo, la autorregulación y la motivación; y por otro lado, el factor de la competencia social que se compone por la empatía y las habilidades sociales.

Desde esta perspectiva, se entiende que un individuo competente emocionalmente es apto para identificar sus propias emociones así como las de los demás. Las competencias emocionales pueden ser aprendidas ya que son susceptibles de ser creadas y fortalecidas a través de las experiencias que un individuo recibe desde temprana edad e influenciadas por su temperamento¹⁶ (Goleman, 1995).

En este mismo contexto, Bisquerra (2003), Obiols (2005) y Bisquerra y Pérez (2007), manifiestan que mediante las competencias se integran el saber, el saber hacer y el saber ser. Esta integración se pone de manifiesto a través de cinco grupos de competencias que se conocen como el pentágono de competencias emocionales.

En la Figura 4 se hace la representación gráfica de las cinco dimensiones de las competencias emocionales.

¹⁶ El temperamento según Allport (1961) está formado por aspectos de la personalidad que un individuo recibe como herencia de sus progenitores y que influye en sus formas primarias de reaccionar ante el ambiente, por ejemplo: ser un individuo tranquilo o agitado, emotivo o apático, entre otras características. En suma, el temperamento es algo innato, no aprendido, se nace con él y generalmente permanece sin cambios a lo largo de la vida.

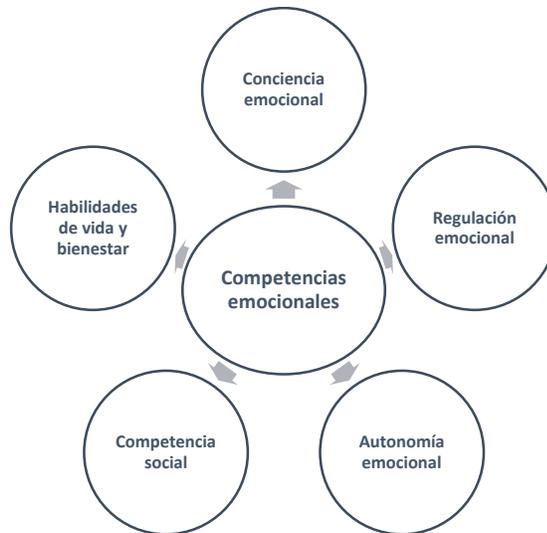


Figura 4. Pentágono de competencias emocionales. Elaboración propia adaptada de Bisquerra y Pérez. (2007). *Las competencias emocionales*. Revista de Educación Siglo XXI, 10, 61-82.

El pentágono de competencias emocionales hace referencia a las cinco dimensiones que comprenden 1) la conciencia emocional, 2) la regulación emocional, 3) la autonomía emocional, 4) la competencia social y 5) las habilidades de vida para el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). La conciencia emocional consiste en la habilidad de un individuo para tomar conciencia de las emociones que está sintiendo, saber conectarse con sus sentimientos y poder exteriorizarlos a través de sus palabras o acciones. La regulación emocional por otro lado es la capacidad que tiene un individuo para manejar las emociones de manera eficiente, tomar conciencia de la relación que existe entre emoción, cognición¹⁷ y comportamiento y tener la capacidad para generar emociones positivas.

La dimensión de la autonomía emocional consiste en un conjunto de elementos relacionados con la autogestión personal, tales como: la autoestima, la automotivación y la autoeficacia emocional. En cambio, las competencias sociales tratan de la capacidad que tiene un individuo para generar y mantener buenas relaciones con otras personas. Finalmente, la habilidad de vida y para el bienestar, trata de la capacidad que poseen los individuos para adoptar comportamientos que les permiten afrontar satisfactoriamente los

¹⁷ La capacidad cognitiva es la habilidad para llevar a cabo procesos mentales superiores de razonamiento, memoria, comprensión y resolución de problemas (Bernstein, Penner, Clarke-Stewart y Roy, 2012).

desafíos que les presenta la vida. Las competencias emocionales se reflejan en la madurez que un individuo demuestra en sus actos, tanto consigo mismo como con los demás, así como la habilidad de resolver conflictos y establecer relaciones con los demás de manera positiva

Por lo tanto, se considera que las competencias emocionales constituyen un conjunto de habilidades y actitudes que deben estar presentes para que un individuo logre un buen desempeño en sus actividades en el diario vivir, lo que le permitirá alcanzar bienestar tanto en el ámbito personal, profesional, como en lo social. Tras la publicación del libro de Goleman (1995) titulado: “Inteligencia emocional: ¿Por qué puede importar más que el IQ?”, el tema de la educación emocional tomó auge gracias a que las competencias emocionales aparecieron como la solución a problemas de índole tanto personal como social.

De manera que comprender los sentimientos propios y ajenos, saber qué hacer con dichos sentimientos, resolver problemas de la vida cotidiana, regular el propio comportamiento, sobrellevar el estrés, la automotivación, entre otros sentimientos, constituyen emociones positivas y necesarias para la convivencia social (Marina, 2005). Es así que Goleman (1995), Bar-On y Parker (2000) y Bisquerra y Pérez (2007), enfatizan la interacción que existen entre el individuo y el ambiente. Relación que confiere aún más importancia al aprendizaje y desarrollo, lo que pone de manifiesto una necesidad educativa.

La importancia de atender los aspectos emocionales de manera prioritaria en la educación es por la función que tiene en el aprendizaje al impactar la comunicación efectiva y afectiva, la resolución de conflictos, la toma de decisiones, lo que implica la educación emocional.¹⁸ En otras palabras, se trata de desarrollar la capacidad de fluir y de adoptar una actitud positiva ante la vida. Por esta razón, Bisquerra y Pérez (2007) destacan que en la actualidad en el mundo laboral se considera a las competencias emocionales como un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad.

¹⁸ La educación emocional para Bisquerra (2005) es un proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar en los individuos el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento que coadyuva el desarrollo integral de un individuo, con el fin de capacitarlo para la vida e incrementar su bienestar tanto en lo personal como en lo social.

En los procesos de selección de personal se pone cada vez más énfasis en la valoración no tanto de los conocimientos de los postulantes a un cargo, sino que más bien el énfasis se encuentra en la capacidad de entender a sus compañeros de trabajo así como en el potencial del individuo para contribuir a generar un ambiente laboral positivo. Respecto a las competencias en el campo docente, es preciso considerar los criterios de competencia y de excelencia (Aylett y Gregory, 1997). Los primeros se refieren a las competencias de organización, habilidad para elaborar y presentar información, las relaciones interpersonales, la capacidad de brindar orientación y la habilidad de realizar la evaluación a sus educandos. Los criterios de excelencia, demandan que los docentes además de presentar un alto nivel en las competencias mencionadas anteriormente, sean individuos con capacidad de autorreflexión respecto de su práctica docente.

Además deben mostrar cualidades como ser innovadores, ser capaces de diseñar el microcurrículum, ser investigadores sobre aspectos de la docencia, ser capaces de organizar cursos y contar con cualidades de liderazgo, tanto de grupos de docentes como de estudiantes. Es por ello que investigar sobre el perfil de un buen docente universitario significa plantearse cuáles son aquellos rasgos característicos que definen al docente e identificar qué competencias debe tener un buen docente.

Al tomar en consideración las necesidades, las dificultades y los desafíos de la práctica diaria de la docencia, los estudiosos coinciden en que los docentes deben contar con competencias emocionales, como son la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la motivación y el entusiasmo. El desarrollo de competencias emocionales en los docentes es un factor importante ya que éstas coadyuvan a establecer una mejor adaptación al contexto educativo. En consecuencia, Sutton y Wheatley (2003), Bisquerra y Pérez (2007) y Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández- Berrocal (2010) señalan que los docentes deben desarrollar diversas competencias emocionales para aportar al logro de los objetivos de las organizaciones. Palomero (2009) recalca que la actividad docente¹⁹ comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual es una labor indivisible en la que la promoción

¹⁹ Se define como docente a aquel individuo que se dedica a realizar actividades de enseñanza o que efectúa acciones relativas a la enseñanza. El término docente se deriva del vocablo latino *docens* o *docêre* que traducido al español, significa enseñar (Almuiñas y Galarza, 2013).

de las competencias interpersonales tiene un papel preponderante que garantiza el ofrecer una educación integral y de calidad.

1.6.2. Competencias de los docentes

En el marco de la Convergencia Europea - ANECA (2003), se desarrolló la propuesta de clasificación de las competencias docentes recogidas en el proyecto Sintonizar las Estructuras Educativas en Europa-TUNING (Tuning Educational Structures in Europe). Este proyecto nació en el año 2000 cuando un grupo de universidades europeas decidió determinar puntos de referencia para dos grupos principales de competencias: las genéricas y las específicas. Las primeras son aquellas competencias genéricas con carácter de transferibles que son comunes a todo perfil profesional. Están orientadas hacia el saber, el saber hacer y el saber ser. Las segundas son competencias específicas de los docentes, propias de un perfil profesional y le otorgan identidad y consistencia a cualquier profesión.

El proceso de cambios impuesto en el marco de la Convergencia Europea- ANECA (2003), demanda al docente universitario que exhiba muestras de competencia. Por lo que ya no es suficiente con que el docente tenga el dominio del saber de su campo disciplinar, sino que además se requiere que conozca cómo generar y difundir el conocimiento. De manera que las instituciones educativas deben avanzar al mismo nivel que las exigencias de su entorno para que así puedan no solo brindar respuesta oportuna a dichas exigencias, sino que también ofrecer solución a los problemas de índole social y económica que se presenten.

Es en este sentido que los autores Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) plantean que las necesidades que se presentan en las instituciones educativas van más allá de promover el desarrollo cognitivo de los estudiantes a través de la transmisión de conocimientos. Sino que el docente es también un modelo a seguir, en promotor de actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. Por lo tanto, la gestión del talento humano de los docentes constituye un aspecto crucial debido a que las instituciones de educación dependen en gran medida de lo que las personas hacen y de la forma cómo lo hacen (Zavala, Valadez y Vargas, 2008).

1.7. La gestión del talento humano en la educación superior

A finales del siglo XX, surge gran interés por el rol que juegan las competencias sociales y emocionales en la educación. Sin embargo, las instituciones de educación centraban la labor educativa en el desarrollo de las capacidades cognitivas²⁰, obviando la dimensión afectiva y emocional (Greenberg, Weissberg, O'Breien, Zins, Fredericks, Resnik y Elías, 2003). Esto es especialmente importante considerando la responsabilidad de realizar una gestión del talento humano, orientada a potenciar actividades de investigación y desarrollo.

La docencia impartida con el fin de lograr el óptimo aprendizaje significativo de los educandos requiere que el clima de cada organización de educación superior, sea el adecuado para facilitar la interacción entre docentes y estudiantes (Chen y Huang, 2007). Ante la presencia de una sociedad nueva en la que el estilo de aprendizaje de los estudiantes se ha modificado por el impacto que ha generado el uso de la tecnología, especialmente las de información y comunicación, se le exigen cambios a la enseñanza a nivel superior y por ende al rol del docente.

Actualmente, existe una aceptación generalizada para incorporar las competencias emocionales en el proceso educativo ya que se percibe que constituyen un componente esencial del proceso de enseñanza–aprendizaje. El entorno educativo constituye el espacio ideal para el despliegue de las competencias emocionales debido a las múltiples demandas y exigencias no solo de los estudiantes sino de las instituciones de educación y/o de la sociedad. Por lo que la gestión del talento humano en las instituciones de educación superior constituye un objetivo principal. Lo que permite la armonía entre la creación, difusión y aprendizaje de nuevos saberes y de esta manera, contribuir al desarrollo local, nacional y universal (Cardona, 2011).

La gestión del talento humano desde inicios del siglo XXI, se ha convertido en la piedra angular que contribuye a que las organizaciones alcancen una ventaja competitiva.

²⁰ De acuerdo con Reed (2007) las habilidades cognitivas constituyen un conjunto de destrezas y procesos de la mente que se necesitan para efectuar una tarea. Además, facilitan la adquisición del conocimiento así como el recuperarlo para utilizarlo de manera posterior. Las habilidades cognitivas se obtienen en tres fases. En la primera, la persona desconoce que la habilidad existe, en la segunda adquiere la habilidad y la desarrolla a través de la práctica. Finalmente, la habilidad cognitiva se manifiesta de manera independiente de los conocimientos gracias a que ha sido interiorizada de tal manera que su aplicación es fácil y automática (Hernández S. , 2001)

Es por ello que en el contexto de la globalización, las instituciones de educación superior deben ser administradas con miras en alcanzar su desarrollo, utilizando para ello todas las herramientas que ofrece la gestión del talento humano. Además, la sociedad demanda que las instituciones de educación superior ofrezcan una formación de calidad, para lo cual se requiere del talento humano (Conde, Correa y Delgado, 2010).

1.8. Estudios en organizaciones sobre talento humano

El Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA (2004) realizó una investigación para caracterizar el área de gestión del talento humano en Colombia, considerando los entornos: organizacional, ocupacional, educativo y económico-tecnológico. El estudio se aplicó en 161 organizaciones públicas y privadas, de diferentes sectores y tamaños, distribuidas en siete ciudades que representan los principales centros productivos y educativos de ese país. Esta muestra se escogió por conveniencia, seleccionando a las organizaciones de los principales centros productivos; las instituciones educativas participantes fueron aquellas que están acreditadas por el Sistema de Educación Superior de Colombia y que cuentan con programas de formación relacionados con la gestión del talento humano.

La estrategia metodológica en la investigación del SENA (2004) fue mixta. Para el estudio cuantitativo se utilizaron dos cuestionarios, uno dirigido a organizaciones del sector productivo y otro elaborado para las instituciones educativas, tanto privadas como públicas. Ambos cuestionarios fueron aplicados vía internet con el apoyo de llamadas telefónicas y también se utilizó la herramienta de entrevistas personales, que al tener carácter cualitativo, requirió el uso de un cuestionario semi-estructurado y el apoyo de grabaciones de vídeo.

Los resultados de la investigación del SENA (2004) reflejan que el 44% de las organizaciones encuestadas ubican dentro de su estructura orgánica, al área de gestión del talento humano en un nivel ejecutivo; mientras que el 39% de las organizaciones ubican el área de talento humano en el nivel directivo; en menor porcentaje (10%), ubican al área a nivel profesional y un 5% a nivel de asesoría. Las funciones del área de gestión del talento humano se basan en la planificación estratégica del personal, debido a que tienen el propósito de convertir el área de gestión del talento humano en aliada estratégica y participe de la toma de decisiones de la organización.

De las organizaciones participantes del estudio, las privadas cuentan con un área o responsable de la gestión del talento humano; en cambio, las organizaciones del sector público presentan estructuras estandarizadas, normadas a través de las políticas y criterios adoptados por el Estado. En todo caso, ambos tipos de organizaciones cuentan con principios fundamentales para su estructuración, tales como: la descentralización, la desconcentración y la delegación de funciones.

De manera que la oficina principal es donde nacen las políticas, objetivos y estrategias, mientras que los planes de acción son elaborados en las sucursales y se ejecutan una vez que cuentan con la aprobación de la oficina principal (Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, 2004).

Una característica de las organizaciones actuales es que tanto las microempresas como las pequeñas empresas cuentan con estructuras planas que permiten reducir los niveles jerárquicos y agilitan el proceso de toma de decisiones, por lo que el manejo del talento humano se ubica a nivel estratégico. Por el contrario, en las organizaciones públicas que generalmente son de gran tamaño, el área de gestión del talento humano se ubica a nivel directivo. En definitiva, todas las organizaciones tienen un área o persona encargada de la gestión del talento humano, cuyas características dependen del tamaño de sus operaciones así como del objeto social dentro del cual deben desenvolverse. En este sentido, al hablar de los años de experiencia requeridos para desempeñar cargos en el área de gestión del talento humano es muy variable, independientemente del sector al que pertenecen las empresas. Por el contrario, el tamaño de la organización si tiene injerencia puesto que a mayor nivel jerárquico en que esté ubicada el área de gestión del talento humano, los cargos son de mayor nivel y requieren de mayor experiencia. Cabe destacar que en el sector público la experiencia está regulada por niveles y grados, donde, a mayor nivel y grado le corresponde un mayor número de años de experiencia (Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, 2004).

El área de gestión del talento humano presenta la característica de que la autoridad puede ser de línea, staff y funcional. De manera que la responsabilidad de promover un ambiente de productividad e identificar métodos para mejorar el entorno laboral de una organización, recae sobre para los encargados del área. Existen diversas formas de ejecutar las funciones del área de gestión del talento humano, dependiendo del criterio de

los administradores. El modelo tradicional, más operativo, se centra en administrar el ciclo de vida del personal, desde que ingresa hasta que sale de la organización; en cambio, el nuevo modelo se enfoca en obtener resultados, definidos en el direccionamiento estratégico de cada organización (Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, 2004).

En el entorno ocupacional, el sector privado presenta una estructura flexible que cuenta con niveles de jerarquía, por otro lado, el sector público se rige por una clasificación de ocupaciones por niveles y grados. En relación al sistema salarial, a pesar de que se tiende hacia un sistema de compensación variable, prevalece el pago fijo debido a que el área de gestión del talento humano, no se administra por resultados. En el entorno económico y tecnológico, el estudio del SENA (2004) identificó que el área de gestión del talento humano tiene la responsabilidad de desarrollar políticas de empleo y estrategias con base en la responsabilidad social, con miras a contribuir al éxito de la gestión organizacional.

Se destaca la importancia estratégica que tiene esta área para coadyuvar al logro de los objetivos organizacionales a través de su personal. A pesar de ello, en muchas organizaciones no se cumple este cometido sino que su participación se ve reducida a realizar actividades operativas. En cuanto al entorno educativo, existe satisfacción por la oferta de las instituciones de educación, aunque los encuestados ven como un problema el costo de los programas educativos, especialmente en el sector público, que padece de falta de asignación presupuestaria.

Respecto a la gestión del talento humano en ámbitos exclusivamente educativos, Torres-Pacheco (2014) realizó un estudio que tuvo como objetivo el identificar la relación entre la gestión educativa y la práctica docente en instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Puno, en Perú. El estudio fue descriptivo-correlacional. La muestra fue probabilística y estratificada, conformada por 158 docentes de tres instituciones de educación media. Se aplicó una encuesta a la muestra seleccionada. Antes de la aplicación de la encuesta se calculó el coeficiente de confiabilidad utilizando el método de mitades partidas de Rulon (1939) que presentó un valor de .978 para la variable gestión educativa y de .948 para la variable práctica docente. Así mismo, para probar la validez de contenido, los investigadores realizaron un juicio de expertos y mediante el Alfa de Cronbach obtuvieron un .90 para la variable gestión educativa y un .768 para la variable

práctica docente; de estos resultados se deduce que el instrumento presenta una excelente validez.

Los resultados descriptivos del estudio reflejan que más de la mitad de los encuestados (60%) tienen una percepción regular sobre la gestión educativa que realizan los directores de las tres instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno, casi un tercio (38%) mantiene una buena percepción de la gestión educativa y un mínimo porcentaje (2%) posee una percepción deficiente. En relación a la dimensión planeamiento, la mayoría (77%) posee una buena percepción, un pequeño porcentaje (13%) tiene una percepción muy buena y un menor porcentaje (10%) posee una percepción regular sobre la planeación.

Para la dimensión organización, más de la mitad (55%) tiene una percepción regular, una cuarta parte (23%) de los encuestados señala que la organización es deficiente y el resto (22%) posee una buena percepción sobre la organización. Así mismo, al analizar la dimensión dirección, la mayoría (70%) manifestó tener una percepción regular sobre la labor de dirección que desempeñan los directivos de las instituciones educativas y una minoría (30%) posee una buena percepción sobre la dirección. Ahora bien, los resultados reflejan que existe una correlación positiva, media y directamente proporcional entre las variables gestión educativa y la práctica docente ($r_p = .714$, $p = .000 < .05$), en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno, es decir que a medida que se incrementa la eficiencia en la gestión educativa, se incrementa el nivel en la práctica docente.

Fontaines y Urdaneta (2009) realizaron una investigación de tipo descriptivo para analizar la aptitud resiliente de los docentes que laboran en instituciones universitarias del Estado Zulia. La muestra intencional estuvo conformada por 97 profesores de las Escuelas de Educación de las Universidades Públicas del Municipio Maracaibo. El instrumento de investigación fue una encuesta, que se sometió al juicio de cinco expertos. Aplicaron la validez de criterios a cinco expertos y obtuvieron la confiabilidad que presentó un valor para el alfa de Cronbach de 0.98. Los resultados reflejan que existe una elevada capacidad de los docentes para enfrentar y superar los problemas que se presentan en su entorno.

Los resultados del estudio evidencian que uno de los factores que promueve la resiliencia y que está presente en la práctica de la docencia en ambientes universitarios,

es el sexo, evidenciándose que los docentes siempre se identifican con su sexo, presentando vulnerabilidad ante el sexo opuesto. Este factor determina la capacidad de los individuos para afrontar y superar los problemas. Del mismo modo, se evidenció que los vínculos afectivos externos, la simpatía y el temperamento en el desarrollo de la práctica docente, refuerzan la dignidad del personal.

En contraparte identificaron que los docentes presentan un bajo nivel en la habilidad para resolver problemas así como para establecer relaciones con los pares. Otro hallazgo de la investigación de Fontaines y Urdaneta (2009), es que los docentes presentan debilidades para asumir aptitudes como: la introspección, iniciativa, humor y creatividad. De lo que se denota la importancia de que en las instituciones de educación superior se promueva la interacción como estrategia de competitividad, motivando la participación con otros docentes a través de redes de aprendizaje.

En este sentido, la UNESCO (2000) plantea que la acción pedagógica representa el pilar que fundamenta la misión y visión de las instituciones educativas, con el fin de apoyar la gestión curricular. Teniendo como principio la satisfacción laboral del docente, lo que incide favorablemente en los niveles de productividad de los individuos.

CAPÍTULO 2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. Definición de emoción

Estudiosos del tema han presentado diversas explicaciones sobre el concepto de la emoción, coinciden en que se trata de una manifestación visible del organismo a través de diversos cambios fisiológicos y mentales que generan un impulso hacia una conducta determinada. Por lo tanto, James (1884) señaló que los cambios fisiológicos preceden a las emociones y equivalen a nuestra experiencia respecto de los cambios fisiológicos y se experimentan como sentimientos. James propone la existencia de cuatro emociones básicas: el miedo, el dolor, el amor y la rabia. Además, señala que las emociones permiten elaborar juicios acerca de una situación que provoca sentimientos y cambios fisiológicos en un individuo.

De manera posterior, James y Lange (1922) propusieron la teoría James-Lange que trata sobre el origen, la naturaleza y la transmisión de las emociones, esta teoría establece que como respuesta a los estímulos, el sistema nervioso autónomo crea respuestas fisiológicas, tales como: tensión muscular, lagrimeo, aceleración cardiorrespiratoria, entre otras, a partir de las cuales se crean las emociones. Estos autores proponían un modelo en el que la reacción fisiológica ante el estímulo era la que provocaba la emoción, explicándolo de una manera diferente a lo dicho hasta ese momento.

Un ejemplo clásico de esta teoría es el del oso: el sentido común nos dice que el ver un oso provoca miedo, lo cual impulsa al individuo a correr. La teoría James-Lange (1922) señala que la reacción adecuada ante un oso es correr, lo cual impulsa a sentir miedo. Esta teoría despertó el interés de la comunidad científica, debido a la designación de las emociones como un estado subjetivo y personal, lo que motivó a que se realizasen más investigaciones respecto de las emociones.

En este sentido, McDougall (1926) relaciona las emociones con los instintos y propone que existen siete emociones básicas: asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia, sometimiento y ternura. Algunos años después, Cannon (1927) y su pupilo Bard (1928) se contraponen a la teoría James-Lange (1922), porque consideran que no existen evidencias de que todos los aspectos de esa teoría sean relevantes. Presentan una hipótesis conductista conocida como la Teoría Cannon – Bard de la Emoción, que hace énfasis en que los cambios fisiológicos y la sensación subjetiva de una emoción en respuesta a un

estímulo, son separados e independientes y no tienen una relación de causa-efecto sino que se producen en forma simultánea después de recibir un estímulo.

Por tanto, las respuestas físicas son muy generales para poder relacionarlas a una emoción específica. Así mismo, Lazarus, Deese y Osler (1952) señalan que los individuos presentan estados emocionales gracias a sus experiencias pasadas, lo que les permite responder a estímulos o circunstancias similares pero de forma diferente. Esto se conoce como diferencias en rasgos o predisposiciones de personalidad. A partir de los años sesenta, el componente experiencial de las emociones ha ganado reconocimiento. Lazarus y Folkman (1984) y Lazarus (1991), coinciden al señalar que la evaluación cognitiva que un individuo realice sobre una situación influirá significativamente en la forma de reacción emocional frente a ésta.

Por otro lado, Arnold (1960) desarrolló la Teoría de la Valoración de las Emociones, alejándose tanto de la teoría basada en los sentimientos como de la conductista para acercarse hacia un enfoque cognitivo que prevalece hasta la presente fecha. Esta teoría considera la forma en la que los individuos afrontan las cosas, donde las emociones se generan al momento en que se realizan las valoraciones particulares. La naturaleza de las valoraciones explica en parte a las emociones, donde las valoraciones son una clase de percepción condicionada por la forma en que cada individuo aprecia el mundo que le rodea. Para Arnold, existen once emociones esenciales: ira, aversión, coraje, abatimiento, deseo, desesperación, miedo, odio, esperanza, amor y tristeza.

Más adelante, Mowrer (1960) introdujo la teoría de dos factores que se centra en que en algunas circunstancias es necesario sobrepasar los límites de lo observable y analizar los datos que no son directamente observables. Debido a que los estímulos del medio ambiente no activan la conducta manifiesta directamente, sino que lo hacen a través de mediadores como: los pensamientos y las emociones. Mowrer explica que a diferencia de las manifestaciones del comportamiento, las emociones y los pensamientos no son directamente observables y medibles, solo es posible asumirlos sobre la base de la observación de una conducta manifiesta. Mowrer destaca dos emociones básicas: dolor y placer.

Por su parte, Schachter y Singer (1962) propusieron una teoría compuesta por dos factores: la excitación fisiológica y la interpretación de la excitación que sirven para

explicar la emoción. Cuando un individuo percibe los síntomas fisiológicos de la excitación, busca una explicación que depende de lo que encuentre en su entorno. Estos autores coinciden con la teoría de James–Lange (1922) respecto de la inferencia de emociones cuando las personas experimentan excitación fisiológica, pero también están de acuerdo con la teoría Cannon–Bard en el hecho de que el mismo patrón de activación fisiológica puede dar lugar a diferentes emociones.

En este sentido, Wukmir (1967) señala que desde los sabios griegos se ha buscado la verdad a través de la razón, de modo que los griegos dejaron que sus artistas trágicos se ocuparan de la motivación emocional y el sufrimiento. Pasando por Buda, que recomendó la comprensión del comportamiento humano mediante la compasión, Wukmir define a la emoción como una respuesta inmediata del organismo que transmite un mensaje sobre el grado de favorabilidad de un estímulo o situación, por tanto las emociones pueden ser positivas o negativas dependiendo del análisis que un individuo realice de una situación específica.

Coincide con esta idea Koestler (1967), que indica que las emociones son estados mentales que se manifiestan a través de sentimientos intensos junto a una serie de cambios corporales de carácter generalizado. De ahí que Plutchik (1980) sugiera que existen ocho dimensiones emocionales primarias y presentó una clasificación de las emociones denominada la rueda de las emociones. La cual permite ubicar diferentes emociones entre sí: la felicidad contra la tristeza, la ira contra el miedo, la confianza frente al disgusto y la sorpresa frente a la anticipación.

En este sentido, Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse (2004) apuntan que existen situaciones interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desencadenan emociones favorables o desfavorables para el proceso de aprendizaje. Por un lado figuran factores como que al docente le guste la asignatura que imparte, que demuestre interés por sus estudiantes, que valore los esfuerzos que realizan y que fomente la participación en el aula. Por otro lado, existen factores como: la falta de respeto del profesor hacia sus estudiantes, la presencia de sarcasmo del profesor ante las dificultades y fracasos de sus estudiantes, las clases mal preparadas o confusas, el autoritarismo y la prepotencia del docente.

Las emociones constituyen la respuesta a un estímulo o una provocación, cuando dichos estímulos se perciben como beneficiosos para la consecución de las metas y objetivos personales del individuo, la emoción que se libera es positiva. Por el contrario, si los estímulos representan una amenaza para la consecución de las metas del individuo, se desencadena una emoción negativa (Damasio, 2006). Análogamente, Eckman (2012) sugiere que existen seis emociones básicas presentes en todas las culturas, tales como: miedo, disgusto, enojo, sorpresa, felicidad y la tristeza. Eckman posteriormente, amplió la lista para incluir una serie de emociones básicas: mortificación, excitación, desprecio, vergüenza, orgullo, satisfacción y diversión.

Por lo tanto, al considerar que la educación es un proceso interpersonal y que las emociones forman parte intrínseca de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas pueden favorecer el acercamiento o bien fomentar el alejamiento entre los educandos y el objeto de conocimiento.

En otras palabras, la emoción constituye una de las características más humanas de los individuos. La capacidad de sentir hace que los individuos aprendan de las experiencias y reaccionen de una forma u otra; por lo tanto, es importante aprender la función que cumple cada una de ellas con el fin de poder manejarlas correctamente para lo que se precisa identificar los componentes de las emociones.

2.2. Componentes de las emociones

Las emociones están presentes en la vida de todos los individuos ya que una emoción es una respuesta del organismo ante estímulos que pueden ser internos o externos. Bisquerra (2000) señala que la emoción tiene algunos componentes: los conductuales y los cognitivos que predisponen a un individuo hacia la acción. Los componentes conductuales de la emoción permiten inferir qué emociones está experimentando un individuo gracias a las expresiones verbales, el lenguaje corporal, el tono de voz, el ritmo o el movimiento del cuerpo, las cuales entregan señales del estado emocional de un individuo.

En este orden de ideas, Bisquerra (2005) señala que en la actualidad los procesos educativos demandan la aplicación de competencias²¹ actitudinales y socio-afectivas,

²¹ Alles (2008) señala que las competencias son las condiciones que posee un individuo y que lo hacen apto para realizar con éxito una tarea determinada y varían de acuerdo con la estrategia escogida por cada

donde el profesor no solo debe saber hacer sino saber estar. Implicándose emocionalmente con sus estudiantes, interesándose en los educandos como personas globales y no solo en lo que pueda aprender, con el fin de optimizar el desarrollo humano. Algunos estudios plantean como objeto de estudio el conocer la opinión del alumnado sobre lo que considera que es un buen docente, de manera que pueden ofrecer criterios de valoración sobre el perfil del docente universitario.

El estudio de Garcallo, Sánchez, Ros y Ferreras (2010), señala que desde el punto de vista de los estudiantes, el comportamiento esperable del profesor en la práctica educativa así como las cualidades, habilidades y aptitudes que ha de reunir para ser un buen profesor, son: mantener una actitud de respeto, abierta y con capacidad de escucha activa, así como exhibir competencia respecto del dominio de contenidos y de la asignatura, tener capacidad de generar una buena comunicación, motivar a los estudiantes ya que es posible que con ello se favorezca la inquietud por conocer y finalmente que se note que el docente prepara sus clases.

El estudio de Fernández- Borrero (2012) sobre el perfil de un buen docente desde el punto de vista de los estudiantes, distinguió en función del sexo del alumnado. Si bien identificaron algunas diferencias significativas en función del sexo de los estudiantes encuestados, esas diferencias no se dan en aquellos aspectos considerados prioritarios o si se producen las diferencias en esos casos fueron mínimas. El perfil de un buen profesor es que debe ser especialista en la asignatura que imparta, debe saber explicar con claridad resaltando las ideas principales y hacerlo de una manera que motive al alumnado hacia el aprendizaje significativo.²²

Por su parte, Jiménez y Navaridas (2012) realizaron un estudio en el que analizaron la percepción que tienen los estudiantes de educación primaria respecto del perfil que deben tener los maestros excelentes. El objetivo principal fue identificar las cualidades,

organización y se clasifican en: competencias cardinales (aquellas que por su importancia estarán presentes en todos los miembros de una institución), competencias específicas (aquellas que poseerán ciertos empleados dependiendo de la función que realicen).

²² De acuerdo con el enfoque constructivista, el aprendizaje significativo ocurre solo si se satisfacen algunas condiciones. Concretamente, los autores Castillo, Yahuita y Garabito (2006) indican que la primera condición es que el estudiante pueda relacionar de una manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos previos que posea. En segundo lugar debe tener la disposición de aprender significativamente y en tercer lugar los contenidos de aprendizaje deben tener un significado lógico para el educando.

competencias o valores de un buen docente. Las conclusiones reflejan que no existe un modelo único e ideal de un buen profesor, por lo que el perfil obtenido en los resultados caracteriza al buen docente como alguien cercano al alumno, sensible, exigente y entusiasta, con competencias para la comunicación didáctica, la interacción, la planificación y gestión de la enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Por último, se analizó el libro publicado por Ocampo, Castro, Becerra y Herrera (2014), en el que se describe un estudio realizado en Colombia respecto de la opinión de los estudiantes en relación a las competencias base con las que debe contar un profesor del área de administración para desarrollar un buen ejercicio de la docencia. Dichas competencias son: el uso de una comunicación variada y fluida, lo que ratifica el protagonismo del docente dentro del salón de clase. Así como el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que el docente realice seguimiento al aprendizaje del estudiante y el manejo del grupo ajustado en el orden.

También valoran la experiencia profesional del docente, de igual manera gustan de que el diseño del curso sea orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales y no tanto centrado en los contenidos. Y que para evaluar a los estudiantes, se apliquen diversos métodos de validación de conocimientos y que se realice más de manera individual que grupal. Se destaca que existe similitud en los resultados obtenidos respecto del parecer de los estudiantes sobre el perfil de un buen docente.

En términos generales, los educandos aprecian que los docentes demuestren conocimiento de la asignatura que imparten, que utilicen herramientas tecnológicas para dar las clases, que exhiban respeto hacia sus estudiantes, que apliquen la escucha activa, que motiven a los estudiantes y que tengan habilidades de comunicación. En otras palabras, los estudiantes esperan un profesional integral que sea modelo de ejemplo a seguir por sus pupilos. Cabe resaltar, que los estudios analizados han sido realizados con estudiantes desde el nivel de educación primaria hasta estudiantes de posgrado, pasando por los estudiantes de nivel básico y universidad. En resumen, se destaca la necesidad de que los docentes cuenten con habilidades socioemocionales además de los conocimientos técnicos de su profesión.

Esto conduce al componente cognitivo de las emociones que corresponde a procesos de valoración que son los responsables de que un individuo experimente una determinada

emoción. Además, permiten al individuo identificar el nivel de agrado o desagrado intrínseco que genera la emoción experimentada así como el potencial de afrontamiento, las normas éticas-sociales y las propias del individuo que hacen que una emoción sea aceptable o no (Bisquerra, 2000). A partir de los años ochenta y hasta la actualidad se le ha dado énfasis al desarrollo de habilidades cognitivas, auto-reguladoras y de solución de problemas.

Al respecto García-Cabrero (2009) indica que existe preocupación en el ámbito educativo por valorar el impacto que tienen las dimensiones afectivas en el desempeño docente, las que involucran por un lado la habilidad para gestionar las emociones propias y de los demás. Y por otro lado, se encuentra la destreza que tiene un individuo para proponer soluciones de valor que generen en una forma autorregulada procesos de cambio o de mejoramiento. Cabe resaltar que las habilidades emocionales se consideran fundamentales para la generación de climas sociales propicios para el aprendizaje significativo y pueden equipararse a lo que Goleman (1995) denominó inteligencia emocional.

2.3. Definición de inteligencia

Para hablar de la inteligencia emocional, primero es menester identificar qué es la inteligencia, a pesar de que es un concepto que hasta la presente fecha no cuenta con una definición universalmente aceptada. Según el diccionario de la Real Academia Española (2006), la inteligencia como concepto fue un término utilizado por Cicerón para representar el concepto de capacidad intelectual, siendo el origen etimológico de la palabra inteligencia el latín *intellegere* que es un término compuesto de los términos: *inter* que significa entre y *legere* que significa escoger, de lo que se colige que la inteligencia permite elegir las mejores opciones para resolver una situación.

En este sentido, Binet y Simon (1913) definen la inteligencia como la capacidad de aprendizaje por experiencias previas que tenga un individuo, lo que le permitirá dar solución a los problemas y además, se considera como inteligencia, las aptitudes que tiene un individuo para enfrentar situaciones de la vida diaria. Binet y Simon desarrollaron el primer test que permitió medir la capacidad intelectual e introdujeron la expresión Cociente Intelectual conocida por la sigla IQ (Intelligenz- Quotient, en alemán).

Más adelante, Sternberg (1985) puntualiza que la inteligencia es una actividad mental que se centra en lograr la adaptación o la selección de entornos de la vida real que son relevantes en la vida de un individuo. Por lo tanto, Sternberg considera a la inteligencia como la capacidad de adaptación que tienen los individuos y que le permiten ofrecer una solución a los problemas de todo tipo que se presenten, sean de lógica, cotidianos, sociales, emocionales.

Así mismo, en el Diccionario de la Real Academia Española (2006), se destacan las siguientes acepciones de inteligencia: es la facultad de entender o de comprender las cosas, es la aptitud para resolver todo tipo de problemas, o también se entiende como inteligencia al conjunto de funciones que tienen por objeto el conocimiento: las sensaciones, la asociación, la memoria, la imaginación, el entendimiento, la razón y la conciencia.

En este orden de ideas, Fandiño (2008) establece que la inteligencia es una condición abstracta común a todos los procesos intelectuales. En el campo de la inteligencia existen diversas perspectivas teóricas sobre este concepto por ende definiciones de la misma, que varían según la época o el autor que se consulte. De ahí que en el siglo XIX, se haya definido a la inteligencia en el marco de tres conceptos principales.

El primero como una cualidad innata diferente a cualquier habilidad que la persona adquiriera a través de su educación o experiencia. Otra conceptualización de la inteligencia la presenta como la capacidad intelectual diferente de las demás características de la personalidad. Y también se la caracterizó como una cualidad general participante en todos los procesos intelectuales que no depende de una habilidad particular.

Hoy por hoy, la mayoría de las definiciones se centran en tres conceptos: comprensión, resolución de problemas y conocimiento, lo que genera la aparición de diferentes enfoques de la inteligencia.

2.4. Enfoques de la inteligencia

Las investigaciones que se han realizado sobre la inteligencia, asumen una posición acorde con determinadas concepciones o enfoques. Se identifican tres enfoques principales de la inteligencia: biológico y genético, psicométrico (Galton, 1962) y de sistemas complejos. El enfoque biológico y genético constituye la parte de la Psicología

que estudia las relaciones entre el nivel de inteligencia de los individuos, los correlatos psicofisiológicos²³ y los neuropsicológicos²⁴ con una visión cuantitativa.

Los autores Cacioppo, Tassinari y Berntson (2000) indican que la influencia genética en la inteligencia proviene de múltiples genes. El enfoque biológico y genético se puede analizar complementando los enfoques psicométrico y de sistemas complejos.

En este mismo sentido, el enfoque psicométrico se desarrolló con la influencia de las teorías de Charles Darwin (1809-1882), donde los factores genéticos son determinantes, aceptando la existencia de la adaptación y las diferencias individuales. En la misma línea, Spearman (1904) presentó la Teoría Bifactorial que indica que la inteligencia se compone de un factor general denominado Factor G, que es la base de la inteligencia y está presente en todas las etapas del comportamiento humano.

La investigación de Galton (1869) quien fue el pionero en el enfoque psicométrico, sentó las bases de los estudios sobre la inteligencia a la que concibió netamente como una cualidad biológica. Además, generó las ideas que condujeron al matemático Karl Pearson a aplicar el procedimiento de análisis estadístico descriptivo llamado coeficiente de correlación que había diseñado y también lo motivó a desarrollar la ecuación de correlación entre variables con el fin de aplicar este procedimiento en diversas investigaciones, lo que permitió perfeccionar el método que se utiliza hasta la actualidad.

Poco tiempo después, los psicólogos Horn y Cattell (1967) desarrollaron la teoría fluida y la teoría cristalizada de la inteligencia. La primera se refiere al razonamiento lógico que presenta un individuo, a su eficiencia mental que actúa de manera independiente de la experiencia. En forma paralela, Guilford (1967) propone un modelo conocido como la teoría de la estructura de la inteligencia, en forma de una matriz matemática que permite realizar un análisis factorial cuyas dimensiones son tres: un proceso intelectual, un producto intelectual y el contenido de la información. Estas

²³ Cacioppo, Tassinari y Berntson (2000) señalan que los correlatos psicofisiológicos son los cambios en los sistemas fisiológicos de respuesta que preceden y siguen al comportamiento, estudian la relación entre los procesos orgánicos y la conducta.

²⁴ Según Cacioppo, Tassinari y Berntson (2000), la neuropsicología es una disciplina clínica, que converge entre la neurología y la psicología. La neuropsicología estudia los efectos que una lesión o funcionamiento anómalo en las estructuras del sistema nervioso central puede causar sobre los procesos cognitivos, psicológicos, emocionales y del comportamiento individual de un individuo. Para ello se utilizan procedimientos como: el electroencefalograma, la tomografía computarizada o la resonancia magnética.

dimensiones al ser combinadas permiten medir y desarrollar las competencias necesarias para el aprendizaje.

Más adelante Resing y Drenth (2007) presentan un enfoque que se interesa por los productos finales de la cognición, que mide cuantitativamente los factores que se piensa que forman parte de la inteligencia, tales como: la comprensión y el razonamiento. Los psicólogos Resing y Drenth (2007) mediante un test de inteligencia y otras pruebas estandarizadas que pronostican las habilidades de comprensión y razonamiento, establecieron un nivel de coeficiente intelectual (CI) que expresa mediante un número la medida de la inteligencia de una persona e indican que la media considerada para evaluar el CI promedio es de 100 puntos.

De manera que si un individuo obtiene un valor mayor a 100 significa que su inteligencia es superior al promedio y si es menor que 100 representa que un individuo es menos inteligente que la media. Cabe destacar que este procedimiento se utiliza hasta la actualidad, especialmente en procesos de selección de personal que se realizan en las organizaciones, a pesar de que se están utilizando de manera combinada otro tipo de instrumentos que miden otros tipos de inteligencia que forman parte del enfoque de sistemas complejos.

El sistema complejo está compuesto por varios elementos entrelazados cuyos vínculos generan información adicional y propiedades nuevas que no pueden explicarse a partir de las particularidades de los elementos aislados. Así pues, un sistema complejo ofrece más información que la que se puede obtener de cada componente de manera independiente. Por lo que para poder describir un sistema complejo hace falta no sólo conocer el funcionamiento de las partes, sino conocer el funcionamiento del sistema completo una vez relacionadas sus partes entre sí.

Thorndike (1920) se convirtió en precursor del constructo de la inteligencia emocional, debido a que sacó a la luz el concepto de la inteligencia social que definió como la habilidad de los individuos para desenvolverse en el campo de las relaciones humanas al comprender y manejar a otros individuos con fundamento en el sentido de la empatía, habilidad requerida para desenvolverse en la sociedad.

De manera posterior, Gardner (1983) difundió el concepto de las inteligencias personales también conocidas como inteligencias múltiples, que al igual que el concepto

de la inteligencia social planteado por Thorndike (1920), se refiere al autoconocimiento y al conocimiento de los otros y se divide en inteligencia inter²⁵ e intra²⁶ personal. La clasificación de la inteligencia de Gardner (1983) se acerca al concepto de la inteligencia emocional ya que estudia la capacidad de las personas de auto conocerse y de conocer a los demás. Tiempo después, Gardner (1994) indica que las habilidades emocionales son: el liderazgo, la capacidad de cultivar relaciones y mantener amistades, la capacidad de resolver conflictos y la destreza de análisis social.

Poco tiempo después, Sternberg (1985) presenta la teoría de la inteligencia exitosa que coincide con la teoría de Gardner (1983), al indicar que la figura de la existencia de múltiples formas de ser inteligente ha tomado relevancia en el campo de la investigación con el fin de identificar la manera en que las personas se muestran inteligentes en sus entornos. Sternberg concibe que existen diferencias en las habilidades cognitivas que los individuos requieren desarrollar para el adecuado ejercicio de sus funciones. Es así que las actividades que realiza un cirujano no serán las mismas que las que realiza un docente, puesto que las habilidades cognitivas son propias de cada disciplina.

Sternberg (1985) advierte la existencia de una disparidad de enfoques vigentes y sugiere su integración con el fin de entender lo que supone ser inteligente. Así pues, para Sternberg, la inteligencia consiste en cuán bien un individuo trata con los cambios en su entorno a lo largo de su vida. Asevera que las personas exitosas combinan y utilizan los componentes de la teoría triárquica²⁷ de la inteligencia: analíticos, creativos y prácticos. Se los conceptúa cada uno como una inteligencia concreta, ya que no es suficiente ser competente en una de las áreas sino que se debe tener competencia en las tres áreas al

²⁵ Para Gardner (1983) la *inteligencia interpersonal* es la habilidad social de relacionarse con las otras personas, de comprender su comportamiento. Los individuos con alto nivel de inteligencia interpersonal tienen la capacidad de comunicarse efectivamente, empatizar con gran sensibilidad a los estados de ánimo y sentimientos de los demás.

²⁶ En cambio, Gardner (1983) señala que la *inteligencia intrapersonal* es la capacidad que tiene un individuo de realizar una introspección y auto reflexión de sus emociones. Consiste en tener un profundo conocimiento de las propias fortalezas y debilidades. Lo que corresponde a la capacidad de auto conocerse, de comprenderse y analizarse mejor a sí mismo, lo que permite predecir las propias reacciones o emociones.

²⁷ La teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985) fue de las primeras en oponerse al enfoque psicométrico y en adoptar un acercamiento más cognitivo. Esta teoría propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Cada uno de estos tipos de inteligencia conforman tres dimensiones parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual.

mismo tiempo. Constituyen una serie de habilidades del pensamiento y del aprendizaje que le sirven al individuo para solucionar diferentes problemas de la vida.

En la Tabla 1, se presentan las habilidades clave de los componentes de la inteligencia triárquica de Sternberg (1996), clasificadas de acuerdo con cada uno de los componentes: la inteligencia analítica, la inteligencia creativa y la inteligencia práctica.

Tabla 1

Habilidades clave de los componentes de la teoría triárquica

Inteligencia Analítica	Inteligencia Creativa	Inteligencia Práctica
Analizar	Crear	Aplicar
Criticar	Inventar	Usar
Juzgar	Descubrir	Poner en práctica
Comparar/ contrastar	Imaginar si...	Implementar
Evaluar la calidad del desempeño	Suponer que...	Emplear
Medir el desempeño	Predecir	Hacer práctico...

Fuente: Elaboración propia con base en Sternberg, (1996). *Successful Intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York. Penguin – Putnam.

El primer componente de la teoría triárquica es habitualmente evaluado en los test de medición de inteligencia, donde los individuos que presentan un desempeño sobresaliente en estas áreas son consideradas personas inteligentes. Esta teoría se acerca a explicar la inteligencia como un conjunto de procesos cognitivos que trabajan en conjunto presentados en tres dimensiones en forma de triángulo:

- La dimensión componencial que se refiere a los mecanismos del intelecto que nos permiten aprender y la forma distintiva como cada individuo procesa la información que recibe.
- La dimensión exponencial que permite resolver nuevas situaciones dándole la respuesta adecuada con base en las experiencias del individuo, mismas que pueden ser viejas o nuevas.
- La dimensión contextual que es de tipo social y que se enfoca en la adaptación al ambiente y en la capacidad de resolución de problemas cotidianos.

Cabe resaltar que Thorndike generó un primer acercamiento al constructo de la inteligencia emocional al momento de postular el concepto de la inteligencia social, que consiste en la habilidad que tienen un individuo para comprender y manejar a los demás

con base en el sentido de la empatía, lo que produce una ampliación de la perspectiva de la inteligencia social al pasar de un punto de vista unipersonal hacia una perspectiva de dos personas. Este enfoque permite entender lo que sucede cuando las personas interactúan y dejar de lado el interés personal para pasar a la preocupación por los demás.

Pero es a partir del hecho de que Gardner (1983) sacara a la luz las inteligencias personales que se refieren al autoconocimiento y al conocimiento de los otros, que se motivó el desarrollo de nuevas investigaciones en el área; lo que dio lugar al nacimiento del constructo de la inteligencia emocional.

2.5. Definiciones de inteligencia emocional

Los estudios de Thorndike (1920) y Gardner (1983) sirvieron de base para otras investigaciones, entre ellas se destaca la primera publicación científica sobre la inteligencia emocional que fuera presentada por Mayer y Salovey (1990), quienes definieron a la inteligencia emocional como la habilidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos. Además de tener la capacidad de utilizar ese conocimiento para guiar la acción y el pensamiento propio, considerando a la inteligencia emocional como una parte fundamental para el desarrollo de los individuos, que permite su eficiente desenvolvimiento en la sociedad.

Así pues, Salovey y Mayer (1990) destacan la existencia de una inteligencia que es diferente de la inteligencia intelectual (IQ), cuyo fundamento es el uso de las emociones para solucionar problemas y adaptarse al medio ambiente que rodea a un individuo. Los sujetos que presentan mayores niveles de inteligencia emocional son más persistentes ante las tareas y presentan actitudes positivas hacia la vida. Estos autores conciben a la inteligencia emocional como la capacidad de un individuo para generar sentimientos que faciliten el pensamiento y poseer control de las emociones con el fin de promover el auto crecimiento emocional e intelectual.

De manera posterior, Goleman (1995) popularizó el constructo de la inteligencia emocional al publicar un libro de habilidades gerenciales que se convirtió en un éxito de ventas. En esa obra Goleman sacó a la luz una teoría novedosa que daba relevancia a un tipo de inteligencia diferente a la inteligencia intelectual. La obra se tituló *Inteligencia Emocional* y trata acerca de que los individuos tienen la capacidad de afrontar los

problemas y superar contratiempos, pueden ser conscientes de sus emociones y comprender los sentimientos de las otras personas.

Por lo tanto, Goleman (1999) considera que la inteligencia emocional es un factor más determinante que el coeficiente intelectual para alcanzar el éxito y que las competencias emocionales son capacidades aprendidas que se pueden desarrollar con el propósito de alcanzar un mejor desempeño. También señala que la capacidad de identificar los sentimientos y las emociones propias y de las personas con las que un individuo se relaciona, la habilidad de auto motivarse y de manejar las relaciones con los otros, constituye la inteligencia emocional.

Además, la inteligencia emocional se ocupa de la capacidad de trabajo en equipo, tolerancia y empatía hacia los que nos rodean, hacia las presiones y problemas de la cotidianidad, lo que ofrece a los individuos mayores posibilidades de desarrollo personal. La inteligencia emocional constituye un conjunto de destrezas que posee un individuo y que le permiten tener autocontrol, persistencia y automotivación así como la destreza de controlar los impulsos, retardar la gratificación, autorregular su estado de ánimo, evitar el estrés y conservar la esperanza, lo que permite al individuo utilizar la información emocional para guiar el pensamiento y el comportamiento, la inteligencia emocional presenta características identificadas como los rasgos de la personalidad de los individuos (Goleman, 1999).

En este mismo orden de ideas, Bar-On (1997) describe a la inteligencia emocional como todas aquellas capacidades no cognitivas que posee un individuo que influyen: en la forma en que enfrenta las presiones del entorno que le rodea, en la capacidad de relacionarse con los demás y de adaptarse al entorno que le rodea. Lo que aumenta las posibilidades de responder en forma exitosa a las demandas de ese mismo entorno. Destaca que la inteligencia emocional puede desarrollarse y mejorarse a través de un entrenamiento adecuado y con tiempo. Presenta la hipótesis de que los individuos con un coeficiente emocional superior tienen mayor capacidad de afrontar las exigencias del entorno.

Al mismo tiempo, discrepa de Goleman (1999) al señalar que la inteligencia emocional y la inteligencia intelectual contribuyen en igual medida a conformar la inteligencia general de un individuo. Así mismo, Bar-On (1997) considera que las

personas con un alto nivel de inteligencia emocional son más efectivas en su desempeño tanto individual como en el manejo de grupos.

Cooper (1998) y Oriolo y Cooper (1998) se refieren a la inteligencia emocional como el conjunto de competencias que determinan el comportamiento de un individuo, la forma en que reacciona ante los estímulos, su estilo de enfrentar la vida y la forma en que se comunica, señalan que la inteligencia emocional es el instrumento que permite conocer al ser humano íntegramente.

Se considera que la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir en forma adecuada las emociones propias y las de los demás. Así como tener dominio sobre las emociones propias, lo que permite al individuo reaccionar de manera apropiada, cultivar relaciones interpersonales en un marco de cortesía y respeto, seleccionar trabajos emocionalmente compensatorios que permitan alcanzar un equilibrio entre lo profesional, el hogar y la vida recreacional (Mehrabian, 2000). De manera posterior, se define a la inteligencia emocional como la capacidad que posee un individuo para ser consciente de las emociones propias y de las de los demás, al mismo tiempo que sabe cómo regularlas (Bisquerra, 2012).

Considerando las definiciones presentadas, se puede señalar que la inteligencia emocional consiste de un conjunto de habilidades interrelacionadas que están organizadas en cuatro dimensiones: identificar y expresar, utilizar, entender y regular las emociones, mismas que son necesarias para comprender las emociones y manejarlas de un modo que permitan guiar el comportamiento y los procesos de pensamiento, la forma en que un individuo reacciona y su estilo de comunicarse con los demás, con el fin de mantener el bienestar emocional. Este conjunto de interrelaciones se representan en los diferentes modelos de la inteligencia emocional.

2.6. Modelos de la Inteligencia Emocional

Existen distintos enfoques así como diversas aportaciones teóricas respecto de la inteligencia emocional, por lo que en esta investigación solo se consideraron aquellos modelos que coincidieron con el criterio de búsqueda aplicado por la autora de este estudio, que consistió en identificar que tanto el autor como el modelo estuvieran en el índice de citación y lista de revistas de Arte y Humanidades (Arts and Humanities Citation Index - Journal List, en idioma inglés).

Los resultados de la búsqueda en la web coinciden con la clasificación más admitida según los análisis de Mayer, Salovey y Caruso (2000), Petrides y Furnham (2000), Petrides, Frederickson y Furnham (2004), Pérez, Petrides y Furnham (2005), Extremera y Fernández-Berrocal (2005). En la clasificación ofrecida por los autores mencionados se destacan por un lado los modelos que facilitan la comprensión de las emociones, mismos que están centrados en las habilidades mentales de los individuos, por tanto, se denominan modelos de habilidades²⁸ de la inteligencia emocional.

Por otro lado están los modelos que armonizan el uso de las habilidades mentales con los rasgos de la personalidad de un individuo, conocidos como modelos mixtos²⁹ o de rasgos. Así mismo, cabe destacar que en la revisión de la literatura se encontró que existen otros modelos que complementan a los dos anteriores pero que no cumplen los criterios de búsqueda a saber: que tanto el autor como el modelo estuvieran citados en el índice de citación y lista de revistas de Arte y Humanidades; por lo tanto, no fueron considerados.

En la revisión bibliográfica se destacan dos modelos de habilidad así como tres modelos mixtos, los que presentan evidencia empírica obtenida con métodos formales. Teniendo en cuenta estos modelos, Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) señalan que la aplicación de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en los modelos mixtos se realiza mediante las medidas de autoinforme³⁰.

En los modelos que guardan relación con los factores considerados como esenciales para el funcionamiento emocional y social de las personas, se destacan los autores Baron (1997) y Petrides y Furnham (2001). Por otro lado, están los autores como Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), que utilizan el autoinforme al momento de investigar sobre los aspectos calificados como primordiales para que los individuos alcancen el éxito laboral

²⁸ Para Mayer, Salovey y Caruso (2000), el Modelo de Habilidades Mentales - MSCEIT considera a la inteligencia emocional desde una perspectiva de procesamiento emocional de la información con base en el cómo se capta y utiliza esta información para el aprendizaje.

²⁹ Extremera y Fernández - Berrocal (2005), señalan que el Modelo Mixto admite a la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de la personalidad, competencias socio – emocionales, habilidades intelectuales y aspectos motivacionales.

³⁰ Las medidas de autoinforme consisten en preguntar al individuo estudiado su grado de acuerdo o desacuerdo con ciertas frases referentes a su capacidad para percibir, atender, comprender, regular y manejar sus emociones, por lo que sus respuestas ofrecen un índice de lo que se denomina inteligencia emocional percibida. Se resalta el hecho de que el instrumento de medida basado en el autoinforme, es el resultado de una extensa revisión de la literatura realizada por sus mayores exponentes (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

y organizacional. En cambio, los modelos de habilidad utilizan instrumentos de habilidades o de ejecución que han sido diseñados para medir los cuatro factores del modelo. Estos instrumentos surgen a finales de los años 90 con el propósito de evaluar los factores del modelo de habilidades, que son: percibir, usar, comprender y manejar las emociones.

Una vez realizada la introducción a los modelos de la inteligencia emocional, se procede a su revisión detallada.

2.6.1. Modelo de habilidad de la inteligencia emocional

Los creadores iniciales del modelo de habilidad fueron los psicólogos Mayer y Salovey (1997) y de manera posterior Caruso (2000) contribuyó con ellos en el desarrollo de este modelo. Estos autores consideran a la inteligencia emocional como la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y de manera eficaz. Lo que incluye la capacidad de los individuos de apreciar, relacionar, entender y regular sus emociones.

De ahí que Mayer, Salovey y Caruso (2000), presenten el modelo de habilidad con el fin de describir cuáles son las habilidades cognitivas que admiten que el procesamiento de la información emocional genere consecuencias adaptativas en los contextos tanto intrapersonales como en los interpersonales.

Este modelo concibe la inteligencia emocional desde la visión de que los individuos poseen capacidades adaptativas así como la habilidad para razonar sobre las emociones, lo que les permite utilizar ese conocimiento para guiar su pensamiento de manera que puedan resolver problemas sociales y adaptarse al medio que les rodea. El modelo de habilidades, en primer lugar se concentra en el contexto emocional de la información y en segundo lugar, se concentra en el estudio de las habilidades requeridas para su procesamiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

2.6.1.1. Modelo de la inteligencia emocional - Mayer, Salovey y Caruso

El modelo teórico de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990) se ocupa de la manera en que los individuos atienden, discriminan y reparan sus propios estados emocionales. Años después, Mayer, Salovey y Caruso (2000) ampliaron la concepción original de este modelo, presentaron uno nuevo basado en las habilidades mentales con enfoque en las emociones – MSCEIT.

En la Figura 5, se reflejan las cuatro ramas de habilidades de la inteligencia emocional. Los instrumentos utilizados para medir este constructo, se explican en el apartado correspondiente a los instrumentos de medición de la inteligencia emocional. Este modelo se enfoca en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento y la aplicación en el pensamiento del individuo, de manera tal que las emociones ayuden a resolver problemas y faciliten la adaptación al medio.

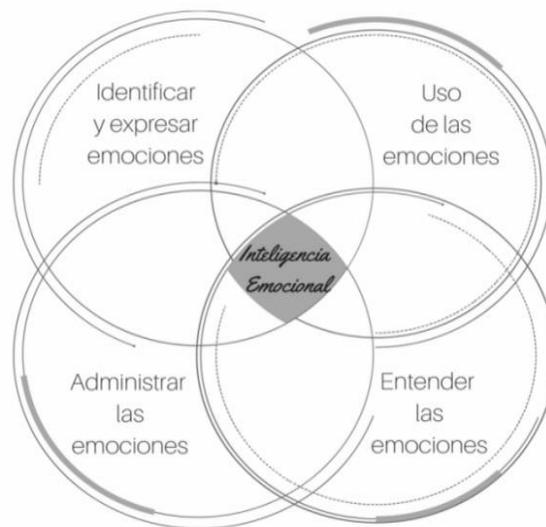


Figura 5. Las cuatro ramas de habilidades de la inteligencia emocional. Elaboración propia adaptado de Mayer, Salovey y Caruso, 2004. Emotional Intelligence: Theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 197-215.

El modelo MSCEIT proporciona puntuaciones para cuatro ramas jerárquicas de habilidades de la inteligencia emocional que van desde la habilidad de percibir y expresar las emociones propias y las de los demás, hasta la capacidad de administrar las emociones; esto implica que el individuo logre la regulación de sus emociones a través de mantener una actitud receptiva hacia los sentimientos, que le permita la comprensión y solución de problemas, con el fin de alcanzar su desarrollo intelectual y emocional (Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

En la Tabla 2 se refleja el detalle del modelo de Mayer, Salovey y Caruso.

Tabla 2

Modelo de Mayer, Salovey y Caruso MSCEIT

Habilidades	Concepto
Percepción y expresión de las emociones	Destreza de identificar y expresar las propias emociones y la de los demás, mediante el reconocimiento de la expresión facial y otros elementos como la voz o la expresión corporal.
Pensamiento emocional	Uso de las emociones para regular el pensamiento y la acción permitiendo que trabajen conjuntamente para que la expresión de las emociones se refleje en los actos. Es la capacidad de beneficiarse de las emociones para realizar actividades cognitivas como pensar, resolver problemas y adaptarse a una determinada tarea.
Comprensión y uso de las emociones	Entendimiento de las emociones racionalizando su significado, ser sensible a las variaciones en el tiempo de las manifestaciones emocionales. Es la habilidad de resolver problemas e identificar que emociones son semejantes.
Regulación de las emociones para el desarrollo intelectual y emocional	Mantenimiento de una actitud receptiva hacia los sentimientos ya sean éstos positivos o negativos, para manejarlos en forma integrada al pensamiento del individuo. Esto mantiene la armonía en el ámbito social al manejar las emociones.

Fuente: Elaboración propia con base en Mayer, Salovey y Caruso. 2000. *Models of emotional intelligence*. Toronto, MHS.

El modelo MSCEIT proporciona una puntuación total para la inteligencia emocional en dos áreas: experiencial y estratégica. Cabe destacar que los autores del modelo: Mayer, Salovey y Caruso (2000) detallan un conjunto de habilidades que pueden ser potenciadas en los individuos con base en la práctica y con la búsqueda de la mejora continua. Por otra parte, de la literatura respecto de la inteligencia emocional se destaca que la mayor parte de las investigaciones realizadas se basan en la polémica respecto de cuál es el mejor instrumento para evaluar este constructo, si mediante las pruebas de autoinforme o a través de las pruebas de habilidad.

Según González, Peñalver y Bresó (2011), esto se debe a que cada tipo de instrumento de evaluación de la inteligencia emocional tiene sus ventajas así como sus desventajas y se considera que tanto las medidas de habilidad o de ejecución así como las medidas de autoinforme, son complementarias entre sí más que contradictorias. Lo anterior hace a cada instrumento apropiado para objetivos determinados, dependiendo del área específica de evaluación.

Por un lado, las medidas de autoinforme fueron las primeras herramientas que se diseñaron para evaluar las habilidades de la inteligencia emocional y siguen siendo ampliamente utilizadas hasta la actualidad. Este tipo de medidas se basan en procesos introspectivos para indagar sobre aspectos emocionales de los individuos. Los instrumentos más utilizados con este enfoque, son: el Trait Meta Mood Scale–TMMS diseñado por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), el inventario de cociente emocional – EQ-i de Bar-On (1997) y el cuestionario de la inteligencia emocional rasgo – TEIQue diseñado por Petrides (2009).

Por otro lado, está la medida de habilidad para evaluar la inteligencia emocional mediante tareas de ejecución, que se conoce como la medida Mayer- Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT, instrumento diseñado por Mayer, Salovey y Caruso (2002). Esta medida abarca cuatro áreas de la inteligencia emocional: la percepción emocional, la asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación afectiva. Lo que permite evaluar si un individuo es hábil o no en cierta competencia emocional, con el fin de comparar sus habilidades mediante la ejecución de diferentes ejercicios destinados a comprobarlas.

Las respuestas se comparan con criterios de puntuación que han sido predeterminados por el investigador. Cabe resaltar que en el terreno emocional no existen respuestas correctas al 100% ya que considerar correcta una acción dependerá del contexto así como de los factores interpersonales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Dado que las pruebas de habilidad miden la inteligencia emocional a través de tareas, tomando en consideración los cuatro factores del modelo de habilidades, cada tipo de habilidad se evalúa mediante la realización de dos tareas: una tarea de manejo emocional y otra tarea de relaciones emocionales (Danvila del Valle, Sastre-Castillo y Marroquín, 2013).

En la Tabla 3 se presentan las perspectivas de diversos autores respecto de lo que en su opinión constituye la existencia de ventajas y desventajas en el modelo de habilidades. Las opiniones de los autores se resumen en orden cronológico, desde inicios del siglo XXI hasta los momentos actuales.

Tabla 3

Ventajas y desventajas del modelo de Mayer, Salovey y Caruso

Autor	Ventajas	Desventajas
Roberts, Zeidner y Matthews (2001)	Ofrecen un indicador del nivel del conocimiento emocional.	Limitaciones psicométricas y problemas relacionados con los criterios de puntuación (experto y consenso)
Extremera y Fernández-Berrocal (2004)	Método más apropiado para operacionalizar la inteligencia emocional.	Dificultad para conocer la idoneidad de las respuestas dadas a un ítem. Su aplicación puede resultar problemática en individuos que padecen de alexitimia.
Extremera y Fernández-Berrocal (2005)	Sistema inteligente	Visión más restringida que los modelos mixtos.
Petrides, Frederickson y Furnham (2004)	Resistente a la manipulación ya que el diseño del cuestionario reduce el riesgo de la deseabilidad social.	Difícil de administrar Procedimientos de puntuación atípicos Débiles propiedades psicométricas ya que mide la inteligencia emocional como una capacidad cognitiva mediante un test de rendimiento máximo. Dificultad para definir los criterios de las respuestas correctas.
García-Fernández y Giménez-Mas (2010)	Existencia de habilidades cognitivas para percibir, evaluar, manejar, expresar y autorregular las emociones.	No incluye componentes de la personalidad
González, Peñalver y Bresó (2011)	Con la medida de autoinforme, un individuo realiza una estimación de su inteligencia emocional auto-percibida. Se evita el efecto de la deseabilidad social.	Contienen mayor número de tareas. Mayor complejidad para obtener la puntuación final. Presencia de posibles sesgos en la respuesta al instrumento debido al cansancio. Compromete una mayor inversión de recursos por parte del investigador. Debe remitirse la plantilla de resultados a la editorial del test para recibir las puntuaciones baremadas.
Fragoso-Luzuriaga (2015)	Enfoque en las habilidades de procesamiento de la información que estudian la forma en que las emociones influyen en el pensamiento y las acciones.	Solo considera las esferas cognitiva y afectiva Deja de lado la esfera motivacional

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Tanto los modelos de la inteligencia emocional rasgo como los modelos de habilidades, han sido criticados por no reflejar las posibles diferencias existentes entre el rendimiento típico frente al rendimiento máximo y a pesar de ello han desarrollado instrumentos de medida de la inteligencia emocional que utilizan los test de rendimiento

máximo y autoinformes, respectivamente, asumiendo que se mide el mismo constructo (Pérez, Petrides, y Furnham, 2005).

De manera que comprender los límites y las ventajas de los diferentes acercamientos que existen respecto de los modelos de la inteligencia emocional, permite entender los resultados que se obtienen al utilizar instrumentos que en teoría evalúan el mismo constructo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). El modelo de habilidades ofrece un indicador del nivel del conocimiento emocional que tienen los participantes de un estudio. Pero por otro lado, tiene limitaciones psicométricas y problemas relacionados con los criterios de puntuación respecto del criterio de los expertos y el lograr un consenso.

De acuerdo con Roberts, Zeidner y Matthews (2001) un instrumento de evaluación de la inteligencia emocional debe satisfacer mínimamente cada uno de los siguientes criterios psicométricos estándar: validez de contenido, confiabilidad, validez predictiva y validez de constructo. Por otro lado, Petrides (2009) hace énfasis en que los modelos de habilidad utilizan procedimientos de puntuación atípicos con débiles propiedades psicométricas. Los instrumentos utilizados en el modelo de habilidades persiguen evitar que los individuos distorsionen las respuestas hacia situaciones sociales deseables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), es decir que sean resistentes a la manipulación.

Estos mismos autores reconocen la dificultad para identificar la idoneidad de las respuestas dadas a un ítem, debido a que las habilidades diferentes a las del cociente intelectual, tales como: destrezas verbales o de tipo emocional, pueden presentar varias respuestas correctas. O pueden existir diferentes grados de idoneidad al contrario de las habilidades del cociente intelectual que presentan una sola respuesta correcta. Para García-Fernández y Giménez-Mas (2010) el modelo de habilidades presenta la ventaja de que usa las habilidades para percibir, evaluar, manejar, expresar y autorregular las emociones con base en normas sociales y valores éticos.

Pero al mismo tiempo señalan como desventaja que el modelo deja afuera a los componentes de la personalidad. En este mismo orden de ideas, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) señalan que el modelo de habilidades es un sistema que considera a la inteligencia emocional como una inteligencia basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento. Pero al mismo tiempo, señalan que este modelo presenta una visión más restringida que los modelos mixtos. En esta misma línea,

González, Peñalver y Bresó (2011) indican que este modelo presenta una mayor complejidad para obtener la puntuación final.

Esto puede generar la presencia de posibles sesgos en las respuestas al instrumento debido al cansancio en los participantes. Finalmente, Fragoso-Luzuriaga (2015) señala que en este modelo se deja de lado la esfera motivacional³¹ y solo se consideran las esferas: cognitiva³² y afectiva.³³ Así pues, luego de analizar las ventajas y desventajas que ofrece el modelo de habilidades para evaluar la inteligencia emocional, la autora del presente estudio considera que las desventajas señaladas por diferentes investigadores para este modelo tienen implicaciones relevantes que motivan la decisión de no utilizarlo, tales como:

- El modelo de habilidades deja de lado la esfera motivacional durante el procesamiento emocional de la información,
- Los instrumentos de habilidades utilizan tareas que pueden producir cansancio en los participantes. Por lo tanto, se considera que ante esta situación, se diluye el beneficio buscado por los autores del modelo, de evitar que los individuos distorsionen las respuestas de manera voluntaria con el propósito de obtener resultados deseables en su evaluación de la inteligencia emocional.
- Para utilizar este modelo se debe solicitar a sus autores todo el material a utilizar en la investigación: test, hojas de respuesta, manual técnico y las puntuaciones baremadas de los participantes del estudio, que no correspondan a la población en que se utilizará.

La aplicación del modelo de habilidad más reconocido requiere el uso de cuestionarios más extensos que los de otros modelos y la impresión de los cuestionarios debe realizarse a color, debido al uso de imágenes, fotografías, entre otros elementos.

³¹ La esfera motivacional para Fragoso-Luzuriaga (2015), se fusiona con la capacidad que tiene un individuo para proponer y alcanzar sus metas, esta esfera se compone de habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la automotivación.

³² En la esfera cognitiva se maneja el concepto de la inteligencia como la habilidad que tiene un individuo para emplear funciones, sea de manera separada o haciendo una combinación de ellas, tales como la memoria, el razonamiento, el juicio y la capacidad de abstracción (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

³³ La esfera afectiva se pone de manifiesto mediante los estados afectivos, como por ejemplo: Las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los estados de tensión. Estos estados afectivos permiten expresar si los fenómenos de la realidad que el hombre conoce, satisfacen o no sus necesidades y si le son agradables o no (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Debido a la necesidad de la autora de esta investigación, de realizar el trabajo de campo de una manera oportuna y ágil en virtud de la poca disponibilidad de tiempo de los participantes, debían aplicarse instrumentos de investigación que apoyen esta premisa y que al mismo tiempo generen resultados confiables, por ello consideró imperioso recurrir a uno de los modelos mixtos de la inteligencia emocional.

2.6.2. Modelos Mixtos en la evaluación de la Inteligencia Emocional

Los modelos mixtos tienen un enfoque más amplio que el modelo de habilidad ya que conciben a la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad aunados a las habilidades cognitivas, aspectos motivacionales y a las competencias socio-emocionales que poseen los individuos. Con el propósito de comprender los resultados que se obtienen al utilizar uno u otro instrumento, se presentan en la Tabla 4 las ventajas y desventajas de los modelos mixtos.

Tabla 4

Ventajas y desventajas de los modelos mixtos

Autor	Ventajas	Desventajas
Hedlund y Sternberg (2000)	Fácil administración del test y se obtienen las puntuaciones con rapidez. Instrucciones sencillas.	Herramienta más subjetiva de evaluación del nivel de inteligencia emocional, evalúan la percepción.
Extremera y Fernández-Berrocal (2004)	Proporciona una estimación de la inteligencia emocional percibida. Se basa en los procesos introspectivos como una forma efectiva de indagar en los aspectos emocionales y afectivos del ser humano.	Implica que los participantes de un estudio posean un insight emocional.
Extremera y Fernández-Berrocal (2005)	Las medidas de auto-informe requieren un bajo costo para su administración.	Distorsión de respuestas por efecto de la deseabilidad social.
González, Peñalver y Bresó (2011)	Requieren menor tiempo en su administración. Mayor facilidad de uso.	Se requiere que los individuos posean un insight emocional.
Fragoso-Luzuriaga (2015)	Pueden realizarse de manera colectiva.	Al contener tantos elementos, los resultados de sus instrumentos pueden llegar a ser confusos.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Estos modelos consideran rasgos de la personalidad como la motivación, el optimismo, el autocontrol, el manejo del estrés, la asertividad, la persistencia, la tolerancia a la frustración, la ansiedad y la confianza, entre otros (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). De acuerdo con Hedlund y Sternberg (2000), los modelos mixtos presentan

la limitante de que son difíciles de operar. Para Fragoso-Luzuriaga (2015) los modelos mixtos reúnen diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas, presentan la desventaja de contener muchos elementos, por lo que el contener tantos elementos puede generar que los resultados de sus instrumentos sean confusos, así como los límites entre sus numerosas y complejas variables.

Sin embargo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y González-Robles, Peñalver-González y Bresó (2011) destacan que estos modelos son de fácil administración y se obtienen las puntuaciones con rapidez. Además, señalan que las instrucciones para completar los instrumentos de evaluación son sencillas y admiten la administración colectiva en caso de ser requerido. Extremera y

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), señalan que los modelos mixtos se basan en los procesos introspectivos como una forma efectiva de indagar en los aspectos emocionales y afectivos del ser humano. De manera que para poder aplicar los modelos mixtos se requiere que los individuos posean un insight³⁴ emocional.

Por otro lado, indican que los modelos mixtos pueden presentar distorsión de las respuestas por efecto de la deseabilidad social. Si bien estas limitantes son importantes, en la presente investigación se cuenta con población universitaria acostumbrada a instrumentos de evaluación y en el procedimiento se atiende el riesgo de deseabilidad social mediante estrategias que aseguran el anonimato de las respuestas, un consentimiento informado de los participantes (ver apéndice E) y la no participación de autoridades en la recolección de datos.

Los exponentes de los modelos mixtos de la inteligencia emocional con el mayor número de apariciones en el índice de citación y lista de revistas de Arte y Humanidades (Arts and Humanities Citation Index - Journal List, en idioma inglés) son: Goleman (1995), con el modelo de competencias emocionales; Bar-On (1997), con el modelo de inteligencia socio emocional; Petrides y Furnham (2000), con el modelo de inteligencia emocional-rasgo.

³⁴ Insight es un término que nació en el área de la Psicología, es una palabra en inglés que se puede traducir al español como la percepción o entendimiento del individuo respecto de sus emociones.

2.6.2.1. Modelo de las Competencias Emocionales

En este modelo el autor concibe la inteligencia emocional como un conjunto de características clave para resolver con éxito los problemas vitales, se ocupa de las competencias personales atendiendo lo que un individuo percibe a través del autoconocimiento, autorregulación y del manejo de las relaciones de dirección. Además, toma en cuenta las competencias sociales por intermedio de la conciencia social y lo que hace un individuo en la conducción de sus relaciones con los demás. En este modelo se mezcla la inteligencia y la motivación, los estados de conciencia y la actividad social.

Es un modelo de la inteligencia emocional que trata acerca de la capacidad de los individuos de ser conscientes de sus emociones y comprender los sentimientos de las otras personas, de afrontar los problemas, superar contratiempos, de trabajar en equipo, presentar tolerancia y empatía hacia los que los rodean, hacia las presiones y problemas de la cotidianidad, lo que ofrece a los individuos mayores posibilidades de desarrollo personal.

Los principales exponentes del modelo de las competencias emocionales son: Goleman (1995, 1999) y Boyatzis, Goleman y Rhee (2000), quienes dan relevancia a un tipo de inteligencia diferente al coeficiente intelectual (CI) que denominan cociente emocional (CE). Estos autores afirman que ambos cocientes se complementan y esta situación se pone de manifiesto mediante las interrelaciones que se producen. Hacen énfasis en que tener un alto coeficiente intelectual no implica tener éxito en la vida puesto que la inteligencia emocional puede ser igual o más decisiva que el coeficiente intelectual para alcanzar dicho éxito.

En este sentido, Terman (1929) realizó una investigación en la que participaron 1500 niños con altas capacidades intelectuales. Años después de la muerte de Terman, otros investigadores continuaron con su estudio, para ello realizaron una evaluación y comparación de los participantes del estudio, los cuales presentaban puntuaciones similares de coeficiente intelectual, para ello se conformaron tres grupos integrados por 100 participantes cada uno, en función de su grado de éxito medido por el nivel de ingresos.

Un grupo con los individuos con más éxito, otro grupo con los participantes que tenían un nivel medio de ingresos y un tercer grupo con los participantes con menos

ingresos del grupo. Los resultados de la investigación reflejaron que el grupo “A” correspondiente a los 100 individuos más exitosos, tenían ingresos anuales (\$33000) superiores a la media de ingresos anuales (\$5000) de ese tiempo, a diferencia de los individuos del grupo “C” que ganaban sólo un poco más por encima de la media de ingresos anuales y presentaban altas tasas de alcoholismo y divorcio que los individuos del grupo “A” (Shurkin, 1992).

Todos los participantes del estudio tenían exactamente los mismos cocientes intelectuales, pero sólo unas pocas personas del grupo “C” se habían convertido en profesionales, ganaban sólo un poco más por encima de la media de ingresos anuales y tenían tasas más altas de alcoholismo y de divorcios que los individuos del grupo “A”.

Los resultados de la investigación reflejan que desde la infancia, solo los individuos del grupo “A”, demostraron poseer tres rasgos fundamentales: orientación por objetivos, confianza en sí mismos y perseverancia. Esto sugiere que a pesar de que el cociente intelectual puede tener un rol importante para alcanzar el éxito en la vida, los rasgos de personalidad son elementos importantes para determinar los resultados.

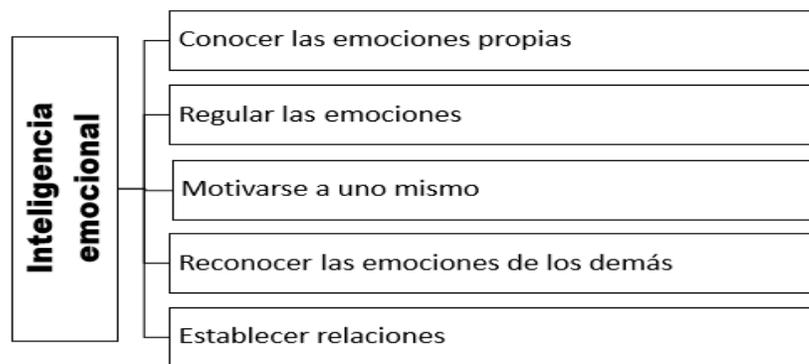


Figura 6. Modelo de la inteligencia emocional de Goleman. Fuente. Elaboración propia adaptada de Goleman. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books. New York.

El modelo de las competencias emocionales-CE de Goleman (1995) se basa en aspectos cognitivos, rasgos de la personalidad, las emociones y la inteligencia, por tanto se considera un modelo mixto. En la Tabla 5 se detallan las aptitudes personales y sociales que conforman este modelo. Las aptitudes personales son: la autoconciencia, la autorregulación y la motivación. Las aptitudes sociales son: la empatía y la conciencia social.

Tabla 5
Modelo de la inteligencia emocional de Goleman

APTITUD PERSONAL	MEDIDA	APTITUD SOCIAL	MEDIDA
Autoconciencia	Conciencia emocional Autoevaluación Confianza en uno mismo	Empatía	Comprensión de los demás Ayuda a desarrollarse Orientación hacia el servicio Aprovechar la diversidad Conciencia política
Autorregulación	Autocontrol Confiabilidad Escrupulosidad Adaptabilidad Innovación	Conciencia social	Comunicación Manejo de conflictos Liderazgo Catalizador de cambio Establecer vínculos Trabajo en equipo Influencia
Motivación	Afán de triunfo Compromiso Iniciativa Optimismo		

Fuente. Elaboración propia con base en Goleman. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*, México: Vergara.

El modelo de Goleman (1999) presentaba inicialmente cinco grupos principales: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, la empatía y la motivación de los individuos. De manera posterior, Goleman, Boyatzis y McKee (Goleman D. B., 2002)(2002) realizaron un rediseño del modelo que quedó con cuatro grupos con sus respectivas habilidades: el autoconocimiento, la autorregulación, la conciencia social y el manejo de las relaciones de dirección.

Este modelo busca la relación de la inteligencia emocional con el desempeño laboral del individuo en las organizaciones. Está diseñado para facilitar que se realicen observaciones del comportamiento de los individuos con el fin de identificar quienes presentan un alto cociente intelectual pero poca capacidad de trabajo. Por otro lado, permite identificar a aquellos individuos que a pesar de tener un cociente intelectual medio demuestran una alta capacidad de trabajo. Cabe destacar que ambos grupos de individuos pueden aportar al cumplimiento de los objetivos organizacionales porque se consideran complementarios.

Además, las competencias emocionales se pueden desarrollar en aquellos individuos que no las tienen y las competencias cognitivas también se pueden adquirir con la capacitación adecuada. Para poder evaluar las competencias sociales y emocionales del personal de una organización, el modelo de Goleman se basa en un método de 360° que se explica en el capítulo que trata sobre el desempeño. También se vale de evaluadores externos que utilizan un instrumento llamado Inventario de Competencias Emocionales– ECI, el cual se detalla en el capítulo dedicado a los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional.

El propósito es obtener un indicador general de las competencias emocionales que se relacionan con el éxito en el lugar de trabajo que permitan hacer la comparación entre la percepción del individuo de sus propias competencias y la percepción de su jefe o compañeros, de esas mismas competencias. Sin embargo, de acuerdo con Petrides (2010), el modelo de Goleman (1995) no fue pensado como una publicación científica, ya que el involucramiento de autoridades y personal en diferentes niveles requerido para una evaluación de 360° grados implica el uso de la información para toma de decisiones organizacionales, es decir un objetivo de aplicación más que heurístico.

Por lo tanto, puede ser inapropiado para evaluar la inteligencia emocional desde una perspectiva de este tipo para una investigación de fines científicos. Al tomar en consideración esta situación, no se utilizó el modelo de Goleman (1995) en el presente estudio, ya que según los objetivos planteados para la investigación, no se requiere de una medición del coeficiente intelectual de los docentes, puesto que no forma parte de los objetivos de la presente investigación el buscar la relación entre el coeficiente intelectual y la capacidad de trabajo de los individuos.

2.6.2.2. Modelo de la Inteligencia Socio-Emocional

Otro de los modelos considerado como mixto es el planteado por Bar-On (1997), quien intenta dar respuesta a la interrogante del porqué algunos sujetos son más exitosos en la vida que otros. Para ello, combina dimensiones de la personalidad y la capacidad de automotivación de los individuos con habilidades de regulación de las emociones. Además, se emplea el término inteligencia emocional de manera conjunta con la inteligencia social para referirse a las competencias sociales que debe tener un individuo para desenvolverse de manera eficiente en la vida.

Bar-On (1997) presenta el modelo de la Inteligencia Socio Emocional-ESI, para cuyo diseño utiliza como base los estudios previos de Salovey y Mayer (1990). Bar-On hace hincapié en que el modelo mixto tiene un enfoque de la inteligencia emocional desde una perspectiva de rasgo, que implica tener consistencia situacional en la conducta manifestada a través de componentes: intrapersonales, interpersonales, del estado de ánimo, de adaptabilidad, del manejo del estrés, la empatía, asertividad, optimismo y de las habilidades de los individuos. Los componentes de la inteligencia emocional con base en la teoría de Bar-On, los cuales se representan en la Figura 7.

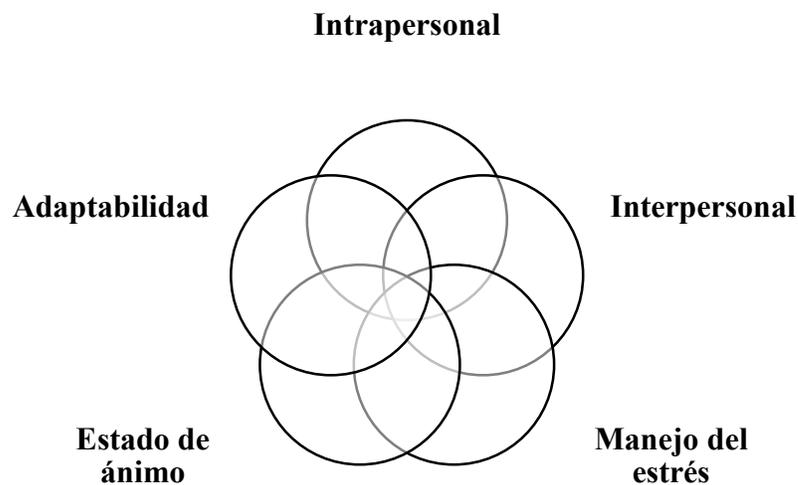


Figura 7. Componentes del Modelo de la Inteligencia Emocional de Bar-On. Elaboración propia adaptada de Bar-On. 1997. *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto.

Los componentes del modelo de inteligencia socio-emocional de Bar-On (1997), se detallan en la Tabla 6, los cuales son: intrapersonales, interpersonales, del manejo del estrés, del estado de ánimo y de adaptación-ajuste. Estos componentes constituyen un conjunto de rasgos de la personalidad de un individuo. El propósito del modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997), su propósito es investigar los factores clave que forman parte del funcionamiento social³⁵ y emocional que conducen a los individuos a ser mejores, psicológicamente hablando.

³⁵ El funcionamiento social comprende las interacciones sociales, los recursos sociales y económicos, las influencias culturales, así como las condiciones y estilo de vida de un individuo (Daza, 2012).

Tabla 6

Componentes del Modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On

Componentes	Concepto
Intrapersonal	Corresponde a la auto-identificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización, la autoconciencia y la autoevaluación.
Interpersonal	Está conformado por: la empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales.
Del manejo de las emociones	Se refiere a la capacidad de tolerar las presiones y la capacidad de controlar impulsos.
Del estado de ánimo	Comprende el optimismo y la satisfacción.
De adaptación-ajuste	Trata de la forma que un individuo evalúa la realidad que le rodea y se ajusta a situaciones de cambio, además comprende la capacidad de generar soluciones adecuadas a los problemas de la cotidianidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Bar-On. 1997. *The Emotional Quotient (EQ-i): a Test of Emotional Intelligence*.

Cabe destacar que la descripción del perfil de un individuo y la medición de las habilidades funcionales se basa en la práctica clínica de la Psicología, lo que implica un estudio amplio que incluye el estado de salud de un individuo, para luego relacionar estos resultados con los obtenidos mediante procedimientos que valoran las múltiples dimensiones del funcionamiento.

Este modelo introduce el concepto del cociente emocional que busca contribuir al desarrollo integral de las potencialidades emocionales y cognitivas de las personas. Bar-On (1997) desarrolló el instrumento EQ-i que se describe en el capítulo que trata sobre los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. El modelo desarrollado por Bar-On se basa en una suposición problemática de que la inteligencia emocional o la capacidad o la competencia o la habilidad, que son términos utilizados indistintamente en sus escritos, pueden ser evaluadas a través de preguntas de autoinforme del tipo *es fácil para mí entender mis emociones*, con lo que realmente se está recurriendo a la autopercepción en lugar de a las habilidades o a las competencias (Petrides, 2010).

Se destaca el hecho que el instrumento que permite operacionalizar el modelo, solo se puede utilizar a través de la editorial que entrega los test, hojas de respuestas y manual de uso técnico. Además, la editorial se encarga de enviar ya baremadas las puntuaciones finales obtenidas por los participantes en el estudio, lo que supone opacidad en el manejo de la información o al menos imposibilita un manejo independiente de la información y

supone que los baremos serán útiles a cualquier población en la que se aplique el instrumento. Es por estas razones que la autora de esta investigación no considera este modelo como una opción viable para ser aplicada en el estudio.

2.6.2.3. Modelo de la Inteligencia Emocional-Rasgo

El modelo mixto de Petrides y Furnham (2000) define a la inteligencia emocional-rasgo como una constelación de emociones autopercibidas que están situadas en los niveles inferiores de las jerarquías de personalidad. Es decir, consideran a la inteligencia emocional no como una capacidad cognitiva del individuo sino como un conjunto de rasgos de la personalidad relacionados con la percepción de las habilidades emocionales que éste exhibe. Petrides (2009) señala que los resultados puedan estar vinculados a la corriente principal de investigación que trata de las diferencias que existen entre los individuos en los ámbitos de la inteligencia y de la personalidad.

De ahí que el modelo de la inteligencia emocional-rasgo hace referencia a las diferencias individuales en la capacidad de entender, procesar y utilizar la información cargada de afectividad positiva y negativa. Por lo tanto, este modelo hace una aproximación más amplia al constructo de la inteligencia emocional que otros modelos, con base en los rasgos de personalidad. Éstos consisten en un conjunto de formas de actuar, emociones, habilidades y autovaloraciones presentes en un individuo, las cuales se enfocan en la capacidad de reconocer, procesar y utilizar la información emocional (Petrides, 2010). El detalle de este modelo se refleja en la Figura 8.

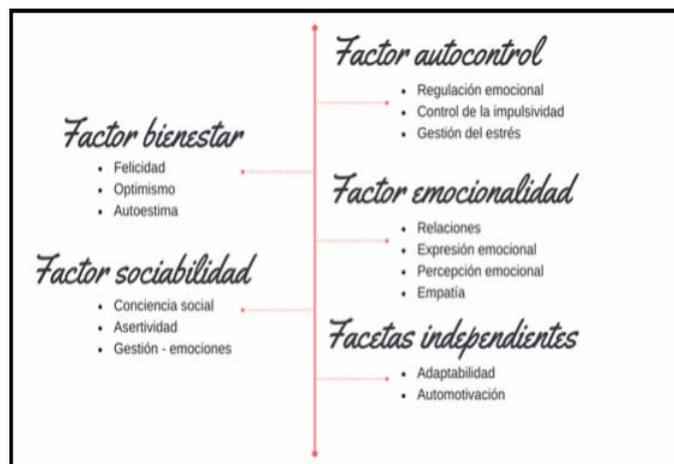


Figura 8. Modelo de la Inteligencia Emocional-rasgo de Petrides y Furnham. Elaboración propia adaptada de Petrides y Furnham. 2000. *On the dimensional structure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences*, 29, p. 313-320.

El modelo de la Inteligencia Emocional-Rasgo abarca tanto disposiciones conductuales como de capacidad autopercebida, que se clasifican en cuatro facetas compuestas por un total de quince escalas socioemocionales, que según los autores, comprenden aquellas dimensiones comunes a la mayoría de los modelos de la inteligencia emocional. Tales como: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. Al mismo tiempo, el modelo tiene dos facetas independientes: la adaptabilidad y la automotivación. Este conjunto de autopercepciones, tal como se refleja en la Tabla 7, presentan una mayor amplitud de evaluación de los componentes de la inteligencia emocional, lo que permite identificar los factores y sus respectivas facetas.

Tabla 7

Factores y facetas del modelo de la inteligencia emocional – rasgo

Factor	Facetas	Alta puntuación viéndose a sí mismo como una persona
Bienestar	Felicidad	Alegre y satisfecho(a) con su vida
	Optimismo	Confiado(a), mira el lado bueno de la vida
	Autoestima	Exitoso(a) y seguro(a) de sí mismo(a)
Autocontrol	Regulación emocional	Control de los sentimientos y estados de ánimo
	Impulsividad (baja)	Reflexivo(a) y menos propensos a ceder a sus impulsos
	El manejo del estrés	Capaz de soportar la presión y la regulación de la tensión
Emocionalidad	Expresión emocional	Capaz de comunicar sus sentimientos a los demás
	Percepción emocional (del yo y los demás)	Claro(a) acerca de la regulación de la emoción, capaz de controlar sus emociones
	Relaciones	Capaz de mantener relaciones personales satisfactorias
	Empatía	Capaz de tomar la perspectiva de otra persona
Sociabilidad	Conciencia social	Capaz de influir en los sentimientos de otras personas
	Asertividad	Franco(a) y dispuesto(a) a ponerse de pie por sus derechos
	Gestión de la emoción	Capaz de establecer relaciones a través del manejo de habilidades sociales
Facetas Independientes	Adaptabilidad	Flexible y dispuesto(a) a adaptarse a las nuevas condiciones
	Automotivación	Capaz de mantener sus aspiraciones incluso bajo condiciones de adversidad.

Fuente: Elaboración propia con base en Petrides (2010). *Trait Emotional Intelligence Theory. Industrial and Organizational Psychology*, 3. 136-139.

Estas facetas son las adecuadas para evaluar la inteligencia emocional como un rasgo de la personalidad. Las facetas independientes proporcionan información que sirve como

base para que las organizaciones puedan diseñar programas de capacitación y formación, que son necesarios para el desarrollo de su talento humano. Además, permiten identificar lo que los individuos piensan de sí mismos, de los demás y su capacidad para utilizar ese conocimiento para alcanzar las metas propuestas. Al momento de evaluar a un individuo, emociones como: estar alegres y sentirse bien consigo mismo, otorgan puntuaciones altas.

Por el contrario, esta escala otorga puntuaciones bajas a individuos que tienden a sentirse decepcionados con su vida. Los componentes del factor bienestar son tres facetas: la felicidad, el optimismo y la autoestima (Petrides y Furnham, 2000). El componente conocido como *felicidad*, es una escala que se refiere a estados emocionales agradables vividos por un individuo; tanto en el momento presente, lo que se conoce como: satisfacción con la vida, como para el futuro, lo que se denomina: optimismo.

Esta escala refleja el estado psicológico general de un individuo, en momentos actuales (Pintado, 2013). Así mismo, el componente *optimismo* está relacionado con el bienestar de una manera prospectiva; puntuaciones altas corresponden a individuos que ven el lado bueno en su vida; en cambio, las puntuaciones bajas, corresponden a individuos que ven las cosas de manera pesimista, los cuales son menos propensos a identificar nuevas oportunidades en la vida.

La faceta *autoestima* permite hacer una autoevaluación. Las puntuaciones altas son obtenidas por aquellos individuos que tienen una visión positiva de sí mismos y de sus logros, son individuos que tienen confianza, presentan una tendencia a ser positivos y se encuentran satisfechos con la mayoría de los aspectos de su vida. En cambio, los puntajes bajos corresponden a individuos que tienden a valorarse de manera negativa.

Un segundo factor de este modelo, es el *autocontrol*, que describe la manera en que un individuo regula la presión externa, así como el estrés y los impulsos. Se compone por tres facetas: la regulación emocional, el control de la impulsividad y la gestión del estrés. La regulación emocional trata de la capacidad que tiene un individuo para permanecer centrado y conservar la calma al momento de estar expuesto a situaciones irritantes. De acuerdo con Petrides y Furnham (2001), es una escala que mide a corto, mediano y largo plazo el grado de control que presenta un individuo respecto de sus propios sentimientos y estados emocionales.

Aquellos individuos que obtienen puntuaciones altas, tienen control sobre sus emociones y pueden cambiar los estados de ánimo desagradables o prolongar los estados de ánimo agradables través de su esfuerzo personal. Ellos son psicológicamente estables y saben cómo recuperarse después de los contratiempos emocionales. En el caso de los individuos que obtienen puntajes bajos, están sujetos a períodos de ansiedad prolongada o incluso depresión emocional. Les resulta difícil lidiar con sus sentimientos y con frecuencia manifiestan mal humor y son irritables.

En cambio la faceta *control de la impulsividad* se ocupa del hecho de que si un individuo piensa antes de actuar, si se rinde a sus impulsos o si toma decisiones precipitadas. Un individuo que manifiesta bajo nivel de impulsividad implica que piensa antes de actuar y reflexiona de manera cuidadosa antes de tomar decisiones. En el lado opuesto, se encuentran aquellos individuos que exhiben un alto nivel de impulsividad. Son los que tienden a ser impetuosos, ceden a sus impulsos, a menudo hablan sin pensar y cambian de opinión con frecuencia.

Otro componente del factor autocontrol, es la *gestión del estrés*, que mide la manera cómo un individuo maneja la presión y el estrés, que son aspectos ineludibles tanto del trabajo como de la vida familiar. Una cierta cantidad de presión es esencial para alcanzar las metas propuestas pero pasar de un cierto punto de presión y estrés tiene efectos psicológicos y físicos que le impiden a un individuo trabajar en su mejor nivel, encontrar placer en su vida o incluso mantener la salud.

Los individuos que obtienen puntuaciones altas en esta escala, son aquellos que tienen la capacidad de manejar la presión con calma y de manera efectiva porque han desarrollado mecanismos para hacer frente a la presión, generalmente son buenos en la regulación de sus emociones. En cambio los individuos con puntuaciones bajas son menos propensos a tener estrategias para afrontar el estrés. Es posible que prefieran evitar por completo las situaciones que son potencialmente intensas, en lugar de hacer frente a la tensión asociada a dicha actividad (Petrides y Furnham, 2001).

El tercer factor del modelo de la inteligencia emocional-rasgo es la *emocionalidad*, que describe la capacidad de un individuo para percibir y expresar las emociones, así como la manera cómo las usa para desarrollar y mantener relaciones con los demás. De acuerdo con Petrides y Furnham (2001), este factor se compone de: la empatía, la

percepción emocional, la expresividad³⁶ emocional y las relaciones. La empatía es la capacidad que posee un individuo para comprender el punto de vista de otro individuo, así como de tener en cuenta y dar sentido a sus sentimientos. Tiene que ver con si un individuo puede entender las necesidades y deseos de los demás.

Los individuos con puntuaciones altas en esta escala tienden a ser hábiles para dirigir conversaciones y negociaciones, porque toman en cuenta los puntos de vista de aquellos individuos con los que están tratando. Pueden ponerse en los zapatos de los demás y apreciar las cosas desde la perspectiva de los otros. Así mismo, mide el grado en que tiene en consideración los motivos y los sentimientos de los otros al momento de responderles. En cambio, los individuos con puntajes bajos en esta faceta, tienen dificultades para adoptar otras perspectivas, tienden a ser individuos obstinados y argumentativos, de manera que a menudo puede parecer que no poseen autocontrol.

Así mismo, la faceta *percepción emocional* es la capacidad de un individuo para comprender sus propias emociones y las de los demás. Los individuos que obtienen puntuaciones altas son aquellos que están claros acerca de lo que sienten y están capacitados para descifrar las expresiones emocionales de los otros individuos. En contraste, los individuos con puntuaciones bajas en esta escala, son aquellos que a menudo se encuentran confusos en relación a la manera en que ellos mismos se están sintiendo y no prestan atención a las señales emocionales que los demás emiten. Como complemento, la faceta expresividad emocional, es la capacidad de un individuo para expresar sus emociones.

Cuando un individuo obtiene puntuaciones altas en esta faceta, significa que posee la capacidad de comunicar de manera fluida sus emociones a los demás. Conocen las palabras apropiadas para transmitir sus sentimientos sin ambigüedad. En caso contrario, los individuos que obtienen baja puntuación, son los que tienen dificultad para hacer conocer a los demás la manera como se están sintiendo. La incapacidad para expresar sus

³⁶ La expresividad está constituida por aquellas características que involucran la expresión de afectos o el cuidado de otros, todo ello manifestado en la conducta diaria y que constituye el estilo de vida de un individuo (Riveros-Rosas y Müggenburg- Rodríguez, 2012), (Riquelme Viguera, Díaz Loving y Rivera Aragón, 2014).

emociones puede ser indicador de la existencia de un problema más generalizado de falta de confianza en sí mismo y de asertividad social (Petrides y Furnham, 2001).

Otro componente del factor emocionalidad, es la faceta *relaciones*, la cual se refiere a la capacidad de un individuo para crear y mantener relaciones plenas tanto dentro como fuera del trabajo; lo que incluye a los amigos cercanos, colegas y familiares. Aquellos individuos con altas puntuaciones poseen relaciones personales plenas que influyen de manera positiva en su productividad y en su bienestar emocional. En contraste, aquellos individuos con puntuaciones bajas, encuentran dificultad para entablar una relación con los demás y tienden a desvalorizar sus relaciones personales. Estos individuos a menudo tienden a presentar comportamientos que lastiman a los que les rodean.

Un último factor del modelo de la inteligencia emocional-rasgo, es la *sociabilidad*, que consiste en la capacidad de los individuos para socializar, gestionar y comunicarse con los demás. Se compone por: la gestión de la emoción, la asertividad y la conciencia social. La faceta *gestión de la emoción* explica la capacidad de un individuo para gestionar los estados emocionales de otras personas. Es diferente de la regulación emocional porque se ocupa de la forma en que un individuo maneja los estados emocionales de los demás, en cambio la regulación emocional trata de la gestión de las propias emociones.

Por lo tanto, según Petrides y Furnham (2001), esta faceta permite realizar un examen respecto de la eficacia para influir en los sentimientos de los otros, sea a través de transmitir compasión, motivación o tranquilidad. Los individuos que obtienen altas puntuaciones en esta escala pueden influir en los sentimientos y emociones de los demás, ya que saben cómo hacer sentir bien a los otros cuando lo necesitan. En cambio, los individuos que obtienen baja puntuación en esta medición, no tienen la capacidad ni de influir ni de manejar los sentimientos de los demás. Es más, tienden a sentirse abrumados cuando tienen que lidiar con arrebatos emocionales de otros individuos y no les gusta socializar con los demás.

La faceta *asertividad*, depende de si las opiniones de un individuo se basan en sus creencias, en un análisis de datos o son reacciones emocionales. Por consiguiente, sugiere hasta qué punto un individuo defenderá lo que considera sus derechos. Cabe destacar que la asertividad es diferente de la agresividad, puesto que ésta implica actos o sentimientos hostiles a diferencia de la asertividad que es la tendencia que posee un individuo de

defender su opinión. Los individuos con puntuaciones altas en esta faceta son directos y francos para transmitir su punto de vista.

Incluye saber la manera de pedir las cosas, dar y recibir cumplidos y saben cómo confrontar con los demás cuando es necesario. Poseen cualidades de liderazgo y pueden defender sus derechos y creencias. En el caso de los individuos con baja puntuación, tienden a retractarse incluso si saben que están en lo cierto, tienen dificultad para decir no, por lo que terminan haciendo cosas que no quieren hacer y prefieren ser parte integrante de un equipo que liderarlo (Petrides y Furnham, 2001).

La faceta *conciencia social*, se refiere a la percepción de los individuos de cómo son de conscientes de las situaciones sociales y cómo adapta su comportamiento con base en dicho conocimiento. Las puntuaciones altas son obtenidas por aquellos individuos que consideran que poseen excelentes habilidades sociales y son socialmente sensibles, adaptables y perceptivos. Son buenos negociadores, conciliadores, tienden a tener control sobre sus emociones y en la manera en que las expresan.

Por otro lado, los individuos con bajas puntuaciones tienen habilidades sociales limitadas, tienden a sentirse ansiosos en situaciones que no les son familiares porque no están seguros de cómo comportarse. Además, tienen dificultad para expresarse con claridad y son conocidos por poseer habilidades interpersonales limitadas.

Las facetas independientes son aquellas que no pertenecen a ningún factor, las cuales son: la adaptabilidad y la automotivación. La faceta *adaptabilidad* estima la flexibilidad de un individuo en su estilo de vida. Expresa cómo éste se adapta a nuevos ambientes, condiciones y personas. La puntuación obtenida refleja si un individuo aceptará de buen grado un cambio o preferirá un ambiente y un trabajo más estable. Esta faceta permite identificar la manera en que el individuo afrontará diferentes situaciones de trabajo, como por ejemplo, una reorganización o ser cambiado a un nuevo puesto de trabajo.

También ayuda a dirigir cambios en lo personal, como un cambio de casa o una separación, entre otros. Los individuos con puntuaciones altas son flexibles respecto de su enfoque hacia el trabajo y la vida, tienen la capacidad de adaptarse a nuevos entornos e incluso están en capacidad de disfrutar la novedad generada por el cambio. En cambio, los individuos con bajas puntuaciones son aquellos que se resisten al cambio y encuentran

dificultad en cambiar su forma de trabajar o su estilo de vida, suelen ser individuos inflexibles y tienen ideas y puntos de vista fijos.

Finalmente, la faceta independiente *automotivación* mide hasta qué punto los individuos están intrínsecamente motivados. Aquellos individuos auto motivados poseen sus propios estándares internos que ponen en práctica frente a cualquier tarea puesto que su motivación proviene de lograr alcanzar dichos estándares. Los individuos que obtienen altos puntajes en esta faceta son aquellos que están motivados por generar un trabajo de alta calidad, tienden a ser individuos determinados y perseverantes, no requieren ser recompensados por su esfuerzo porque tienen un alto sentido del logro que los motiva.

Por el contrario, aquellos individuos que obtienen baja puntuación en esta faceta, necesitan de muchos incentivos para animarse a realizar una tarea, tienden a rendirse ante la adversidad y presentan niveles reducidos de persistencia (Petrides y Furnham, 2001). La inteligencia emocional-rasgo está enmarcada en el dominio de las autopercepciones emocionales, tales como: la opinión de un individuo acerca de qué tan hábil es comprendiendo y manejando sus propias emociones y las emociones de quienes les rodean.

Por ende, en este modelo se percibe a la inteligencia emocional como un conjunto de autopercepciones concernientes a las capacidades propias de los individuos; que se realizan con el fin de identificar, procesar y utilizar la información con carga emocional. Además, presenta validez incremental en la predicción de una amplia gama de criterios tales como satisfacción con la vida, la reactividad emocional, estilos de afrontamiento así como comportamientos y logros en el lugar de trabajo; que tratan de la satisfacción con el puesto, niveles de estrés, trabajo en equipo, compromiso organizacional, entre otros (Petrides, 2010).

Al considerar que la inteligencia emocional-rasgo se ocupa de la autopercepción que las personas tienen de sus habilidades emocionales, de comportamientos que guardan una estrecha relación con actividades laborales de tipo social como la docencia, y de que dichos rasgos predicen mejor que otras variables algunos factores como la satisfacción de vida y las estrategias de afrontamiento; en el presente estudio se adoptó esta aproximación. En consecuencia, para evaluar el constructo de la inteligencia emocional-

rasgo, se utilizó el test de auto-informe denominado TEIQue, debido a que considera a la inteligencia emocional como un factor importante para lograr el desarrollo personal.

Desde que autores como Salovey y Mayer (1990) publicaron trabajos científicos relacionados con la inteligencia emocional, se han realizado diversas publicaciones sobre el tema, incluyendo su evaluación. Una primera aproximación al constructo se basa en el modelo de habilidad. La segunda aproximación se basa en los modelos de rasgos o mixtos. Se identifica que existen diversas herramientas para evaluar la inteligencia emocional pero no hay un consenso entre los investigadores respecto de cuál es el mejor método de evaluación de este constructo.

Los instrumentos de medida de la inteligencia emocional tienen que satisfacer cuatro criterios fundamentales: presentar un adecuado contenido del dominio que se desea evaluar, fiabilidad de la prueba, utilidad en la predicción de resultados prácticos, ser similares a medidas emocionales relacionadas y ser distintos de medidas no relacionadas con la inteligencia emocional (Ciarrochi, Chan, Caputi y Roberts, 2001).

Coinciden con esta idea Extremera y Fernández-Berrocal (2005) al indicar que cualquier instrumento de medición de la inteligencia emocional debe cumplir criterios psicométricos validados, además de contar con indicadores claros de fiabilidad y validez.

En vista de esto, es necesario identificar los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional que cumplan con estas características. En la comunidad científica esta cuestión no ha pasado desapercibida y se observan dos posiciones muy acentuadas. Por un lado están los instrumentos de habilidad propuestos por Mayer y Salovey (1997), los cuales, como ya se mencionó en capítulo correspondiente a los modelos de la inteligencia emocional, evalúan las habilidades cognitivas implicadas en el procesamiento de la información emocional.

Por otro lado, están los instrumentos de autoinforme, propuestos por Petrides y Furnham (2001) los que son adecuados para medir rasgos de personalidad y el nivel de autoeficiencia emocional. A causa de esto, Petrides, Pérez-González y Furnham (2007) hacen una clara diferenciación respecto del uso de los instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional en función del objetivo de la investigación y las características de los individuos participantes. Estos autores sostienen que no es lo mismo tratar con la

inteligencia emocional como una capacidad cognitiva que referirse a este constructo como un rasgo de la personalidad. La diferencia está marcada por su operacionalización³⁷.

De esta afirmación se infiere que se trata de dos constructos diferentes para referirse a la inteligencia emocional. En este sentido, Peña y Repetto (2008) señalan la necesidad de distinguir claramente los instrumentos de medida a utilizar para cada uno de estos constructos, de manera que se utilicen los cuestionarios de habilidades o de ejecución para evaluar las habilidades cognitivas de un individuo y se usen las medidas de evaluación basadas en autoinformes para medir la inteligencia emocional-rasgo. Además, los informes de observadores externos que complementan a los dos anteriores.

En otras palabras, con base en lo señalado por los autores anteriores, se analizó la medida de evaluación de la inteligencia emocional basada en autoinformes, puesto que el presente trabajo de investigación toma como referencia el modelo teórico de Petrides y Furnham (2001), y no es objetivo profundizar en aquellas medidas que no se ajustan a este modelo. Por lo que se pasa a enumerar algunos instrumentos de cada grupo y posteriormente se amplía la explicación del cuestionario TEIQue (The Trait Emotional Intelligence Questionnaire), que es un instrumento de valoración de la inteligencia emocional-rasgo en la forma de un inventario de autoinforme, que constituye la base del presente trabajo.

La investigación del constructo de la inteligencia emocional basada en habilidades comenzó en los años 90 con los estudios realizados por Salovey y Mayer (1990). De manera posterior, el término inteligencia emocional ganó mucha popularidad gracias a las publicaciones comerciales de Goleman (1995, 1998), pero las críticas de autores como Epstein (1998), Hedlund y Sternberg (2000) y Roberts, Zeidner y Matthews (2002) han mostrado que sus afirmaciones carecen de fundamento y corresponden más a objetivos de divulgación que de análisis riguroso.

³⁷ La operacionalización de variables permite elaborar los instrumentos de medida, convirtiendo los indicadores en elementos de observación. Además, facilitan la construcción de índices, al revelar de una manera esquemática todo el contenido de una investigación. Y facilitan al investigador obtener una visión global que permite recomponer la información recabada para integrarla en una definición de cada uno de los conceptos en estudio, que sea representativa de éstos (Reguant y Martínez-Olmo, 2014).

En la actualidad, los instrumentos de medida basados en habilidades son utilizados para reconocer las emociones de otros, identificar cómo se sienten los demás, con base en la interpretación de un comportamiento no verbal. Este tipo de medidas fueron diseñadas por Mayer, Salovey y Caruso (2002), con el propósito de disponer de una medida fiable y válida, en armonía con el modelo de habilidad de la inteligencia emocional que fue planteado por estos mismos autores.

Aunque existen intentos previos al planteamiento de Mayer, Salovey y Caruso (2002), para evaluar la inteligencia emocional con medidas de habilidad o ejecución, como por ejemplo, los estudios realizados por Mayer, Caruso y Salovey (2000), donde utilizan un instrumento que denominaron Escala Multifactor de la Inteligencia Emocional–MEIS; a lo largo del tiempo, esta herramienta no ha recibido mayores citaciones.

De manera posterior Mayer, Salovey y Caruso (2002) diseñaron un instrumento para medir este constructo con base en las capacidades individuales para procesar y razonar sobre las emociones, denominado Test de la Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso – MSCEIT, por sus siglas en inglés, conjuntamente con la adaptación al español de ese mismo instrumento, realizada por Extremera y Fernández- Berrocal (2003).

Otro grupo de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional, son los autoinformes, que constituyen medidas del constructo de la inteligencia emocional, que se basan en cuestionarios compuestos por enunciados verbales cortos que permiten evaluar los niveles de inteligencia emocional que posee un individuo; a través de la propia estimación que realiza sobre los niveles que posee en determinadas habilidades emocionales. En este tipo de instrumentos, los individuos participantes son invitados a auto describirse mediante las respuestas a diversas afirmaciones.

De ahí que Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalen que los cuestionarios de autoinformes ofrecen una valoración subjetiva de las habilidades de la inteligencia emocional, consideradas como una capacidad cognitiva que se refiere a tendencias de comportamiento y auto habilidades percibidas en un marco de personalidad.

Esta clase de instrumentos de evaluación permiten obtener un índice de la inteligencia emocional percibida. Se ocupan de las creencias y expectativas que poseen los individuos, respecto de si pueden apreciar, expresar y regular sus propias emociones

y las de los demás. Entre las principales medidas de evaluación basadas en cuestionarios de autoinformes se destacan: el EQ-i desarrollado por Bar-On (1997), el ECI que es un instrumento sugerido por Boyatzis, Goleman y Hay-McBer (1999). El de más reciente aparición es el TEIQue, instrumento presentado por Petrides y Furnham (2001). A continuación se presentan sus características.

2.7. Cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional-rasgo

Los británicos Petrides y Furnham (2001) desarrollaron el cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional-rasgo, denominado TEIQue. Esta prueba se creó con base en instrumentos validados anteriormente, de manera que cubre un amplio y comprensivo dominio del constructo de la inteligencia emocional-rasgo. La forma completa del TEIQue ha sido traducida y validada por los mismos autores a 25 idiomas, en colaboración con colegas e investigadores de universidades de todo el mundo que apoyan con las traducciones.

En el caso de este instrumento, la traducción al español la realizaron los mismos autores Petrides y Furnham, en colaboración con Pérez-González (2007) tanto en la versión original 1.0 de Petrides y Furnham (2001) que consta de 144 ítems, así como en la versión 1.5 de Petrides (2009), conformada por 153 ítems.

En ambas versiones se valoran cada uno de sus componentes con una escala de respuesta tipo Likert de siete puntos, que miden quince facetas distintas organizadas bajo cuatro factores principales: el bienestar, el autocontrol, la emocionalidad y la sociabilidad, además de dos facetas independientes: la adaptabilidad y la motivación. La sumatoria de todas las facetas proporciona una puntuación global de la inteligencia emocional – rasgo.

Cabe resaltar que las quince facetas del TEIQue se detallaron en el capítulo correspondiente a los modelos de la inteligencia emocional, por lo que en este apartado, se indica cuántos ítems le conciernen a cada una de ellas y sus valores de Alfa de Cronbach correspondientes.

En la Tabla 8 se presentan las sub escalas y sus respectivos valores.

Tabla 8

Sub escalas y valores de Alfa de Cronbach del test TEIQue

Sub escalas	Ítems por sub escala	Alpha de Cronbach
Expresión emocional	10	.89
Empatía	9	.71
Automotivación	10	.67
Autocontrol – Autorregulación emocional	12	.67
Felicidad – satisfacción vital	8	.92
Competencia social	11	.80
Estilo reflexivo, baja impulsividad	9	.61
Percepción emocional	10	.81
Autoestima	11	.91
Asertividad	9	.83
Dirección emocional de otros	9	.61
Optimismo	8	.86
Habilidades de mantenimiento de las relaciones	9	.66
Adaptabilidad	9	.78
Tolerancia al estrés	10	.78
Inteligencia Emocional – Puntuación global	144	.90

Fuente: Elaboración propia con base en *Petrides y Furnham. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. European Journal of Personality, 15. P.425-448.*

Diversos autores como Freudenthaler, Neubauer, Gabler y Schell (2008), Gardner y Qualter (2010) y Martins, Ramalho y Morin (2010), consideran que es conveniente preferir el cuestionario TEIQue sobre cuestionarios relacionados con este constructo, por tres razones principales: la primera, que ofrece una ruta directa a la teoría subyacente de la inteligencia emocional rasgo; la segunda, que provee una cobertura completa del dominio de muestreo de la IE rasgo y en tercer lugar, tiene mayor validez predictiva que los otros instrumentos.

La consistencia interna de la escala total es adecuada (Schmitt, 1996) y ha demostrado que es una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales. Es así que surge el cuestionario TEIQue-SF que es una versión corta del cuestionario original, diseñado para medir la inteligencia emocional-rasgo.

Está basado en la versión completa del test TEIQue (Petrides y Furnham, 2001), donde para cada faceta de la inteligencia emocional, los autores del instrumento seleccionaron dos preguntas, con base en la correlación de cada una de ellas con la

puntuación global de la inteligencia emocional. De manera posterior, Petrides, Pérez-González y Furnham (2007) diseñaron la versión reducida del test TEIQue-SF que abarca el dominio de muestreo de la inteligencia emocional-rasgo de manera integral.

Este es un cuestionario de 30 ítems que se basa en la forma completa y tiene como objetivo el proporcionar una cobertura completa de los dominios de la inteligencia emocional-rasgo; incluye dos elementos para cada una de las 15 facetas del TEIQue.

Los ítems fueron seleccionados principalmente por sus correlaciones con las puntuaciones totales de las facetas, lo que garantiza una amplia cobertura del dominio de muestreo. Las preguntas se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, lo que permite obtener un índice global de la inteligencia emocional-rasgo, que correlaciona con una amplia gama de criterios.

Como por ejemplo, estilos de afrontamiento, satisfacción vital, trastornos de la personalidad, la satisfacción laboral, entre otros. Además, el cuestionario TEIQue-SF proporciona perfiles completos de la emocionalidad. Por lo que puede ser recomendado para realizar una evaluación fiable de las relaciones de la emoción con las diferencias individuales, en una variedad de contextos.

Petrides (2010) señala que este instrumento es utilizado por instituciones educativas y otras organizaciones para predecir el rendimiento académico y el comportamiento pro-social en los alumnos vulnerables, así como el logro ocupacional y el compromiso organizacional de los empleados, entre otros fines.

Tomando en consideración que esta herramienta permite realizar una evaluación confiable de las relaciones de la emoción con otros contextos como los educativos, es que se utilizó en esta investigación el test TEIQue-SF como instrumento de valoración de la inteligencia emocional-rasgo.

En la siguiente sección, con el propósito de ejemplificar las diferentes vías de valorar la inteligencia emocional, se presentan diferentes estudios realizados con esta intención.

2.8. Investigaciones sobre la inteligencia emocional

En esta sección, se discuten brevemente ejemplos de aplicaciones del constructo de la inteligencia emocional por sexo y por edad, así como en el campo de la educación en estudiantes y docentes. Cabe destacar que las organizaciones del siglo XXI deben prepararse para el cambio en materia de gestión del talento humano considerando el

aspecto demográfico, de acuerdo con el Grupo de Asesoramiento de Boston y la Federación Mundial de Asociaciones de Gestión de Personal (2008).

Es en este sentido que Petrides y Furnham (2006) realizaron un estudio con el fin de identificar la existencia de relación entre la inteligencia emocional-rasgo y cuatro variables relacionadas con el trabajo: control del trabajo percibido, estrés laboral, satisfacción laboral y compromiso organizacional. La muestra estuvo compuesta por 167 participantes de los cuales 87 eran mujeres. Con una edad media de 39 años (DS=10 años). Se recogieron datos durante un período de 6 meses, en una muestra conformada de adultos empleados en diversas ocupaciones profesionales.

Los encuestados fueron invitados a completar el test TEIQue-SF diseñado por Petrides y Furnham (2004). Este procedimiento se utilizó con el fin de asegurar una adecuada consistencia interna así como una amplia cobertura del constructo de la inteligencia emocional. El cuestionario consta de 30 preguntas, las cuales fueron contestadas con base en una escala de Likert de 7 opciones de respuesta.

Luego de que los autores aplicaran la prueba *t* de Student para dos grupos (hombres y mujeres), identificaron que en el caso de las encuestadas mujeres, existe una diferencia significativa entre las variables *inteligencia emocional-rasgo* y el *desempeño*.

En la Tabla 9 se presentan las correlaciones entre las variables en estudio y se destaca que la diferencia más significativa se presenta en la variable *estrés*, donde el valor para la media y la desviación estándar reflejó ser más alto en las mujeres (55.6; 11.2) que en los hombres (51.1; 10.4), donde $t(169) = 2.69, p < .01$, así como los resultados obtenidos respecto de las correlaciones por sexo para las variables: edad, inteligencia emocional-rasgo, logro ocupacional, control, estrés, satisfacción y compromiso organizacional.

Para ambos grupos, la influencia más fuerte sobre el *compromiso organizacional* se encontró en la variable *satisfacción en el trabajo*, con un valor beta para el coeficiente de regresión, para los hombres de $\beta = .70$ y para las mujeres de $\beta = .81$. Así mismo, en ambos casos, el *compromiso organizacional* presenta un coeficiente de regresión positivo con el *desempeño* para los hombres de $\beta = .37$ y para las mujeres de $\beta = .57$. Los resultados de la investigación reflejaron que la consistencia interna es satisfactoria para ambos grupos ($\alpha_{\text{hombres}} = .84, \alpha_{\text{mujeres}} = .89$).

Tabla 9

Correlaciones por sexo para las variables en estudio

Variables	<i>E</i>	<i>IE</i>	<i>DE</i>	<i>CO</i>	<i>ES</i>	<i>SAT</i>	<i>COM</i>
Edad	-	.389**	.440**	.195	.179	.082	.033
Inteligencia Emocional-Rasgo	.183	-	.334**	.401**	.167	.215*	.310**
Desempeño	.491**	.033	-	.552**	.202	.243*	.344**
Control	.281*	.254*	.530**	-	.281**	.539**	.439**
Estrés	.066	.475*	.034	.351**	-	.499**	.401**
Satisfacción	.145	.385**	.205	.628**	.512**	-	.720**
Compromiso organizacional	.235*	.112	.377**	.572**	.308**	.664**	-

Nota. Edad = E, Inteligencia emocional rasgo = IE, Desempeño = DE, Control = CO, Estrés = ES, Satisfacción = SAT, Compromiso = COM. Las correlaciones debajo de la diagonal son para los hombres (n = 80). Las correlaciones arriba de la diagonal son para las mujeres (n = 87). *p<.05. ** p<.01. Fuente: Elaboración propia con base en Petrides y Furnham (2006). *The role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2. 552-569.

La *inteligencia emocional-rasgo* tiene una relación estadísticamente significativa, positiva en el *control percibido del trabajo*, tanto para los hombres ($\beta = .31$) como para las mujeres ($\beta = .32$). Por otro lado, la *inteligencia emocional-rasgo* presenta una relación negativa con el *estrés* en la muestra de los hombres, con un valor $\beta = -.54$, es decir, que a medida que se incrementa el nivel de la inteligencia emocional, se reduce el nivel de estrés en los hombres. El efecto total de la *inteligencia emocional-rasgo* en el *compromiso organizacional* fue más fuerte en los hombres ($\beta = .32$), que en las mujeres ($\beta = .14$).

También se detectó un efecto positivo del *compromiso organizacional* en el *control percibido del trabajo*, con un valor de $\beta = .61$ para el grupo de hombres y para el grupo de mujeres $\beta = .82$. El efecto del *control percibido del trabajo* en la *satisfacción en el trabajo* exhibió valores de $\beta = .58$ para los hombres y de $\beta = .42$ para las mujeres, que reflejan un efecto positivo, es decir, si aumenta el *control percibido del trabajo* se incrementa la *satisfacción en el trabajo*.

En cambio, el *control percibido del trabajo* refleja un efecto positivo en el *estrés* para el grupo de los hombres de $\beta = .24$ y un efecto negativo en las mujeres de $\beta = -.34$, o sea, que si aumenta el *control percibido del trabajo* se incrementa el estrés en el grupo de hombres, por el contrario, si aumenta el *control percibido del trabajo* se reduce el nivel de *estrés* en el grupo de las mujeres.

Finalmente, identificaron para ambos grupos un efecto negativo del *estrés* en la *satisfacción en el trabajo*, con un valor para los hombres de $\beta = -.44$ y para las mujeres de $\beta = -.38$, lo que significa que si aumenta el nivel de *estrés*, en ambos grupos se reduce el grado de *satisfacción en el trabajo*.

En otro estudio realizado por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006), cuya finalidad fue el examinar la posible existencia de diferencias entre las variables: inteligencia emocional, sexo y edad de los encuestados; para ello aplicaron el cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional MSCEIT, en la versión en español, a una muestra de 946 estudiantes de nivel medio (426 hombres, 520 mujeres), que participaron en la investigación de manera voluntaria y anónima, cuyas edades se encontraban en un rango de los 16 a los 58 años de edad, con una media de 19.78 y una desviación estándar de 5.6.

El instrumento MSCEIT se basa en el modelo de Mayer y Salovey (1997), mide cuatro ramas de la inteligencia emocional: percibir las emociones, usar las emociones para facilitar el pensamiento, entender las emociones y gestionar las emociones. Los resultados de este estudio reflejan que el instrumento presenta un coeficiente de confiabilidad variable para todas las ramas y sus componentes, que van desde .63 a .90. Por otro lado, los resultados de ANOVA para un nivel de significancia $p < .01$, reflejan que en la rama uno que corresponde a percibir las emociones, la puntuación fue $F = 28.13$, en la rama dos que trata del uso de las emociones el valor fue $F = 22.26$, para la rama tres que trata de entender las emociones, la puntuación reflejada fue $F = 24.71$ y para la rama cuatro correspondiente a la gestión de las emociones, el valor fue $F = 24.71$.

Así mismo, la puntuación para el área experiencial fue $F = 36.80$, para el área estratégica de $F = 32.01$ y para la inteligencia emocional de manera global fue de $F = 48.06$. De estos resultados se interpreta que sí existen diferencias entre los niveles de inteligencia emocional respecto del sexo; los investigadores identificaron que las mujeres presentan promedios más altos que los hombres, en todos los factores de la inteligencia emocional. Los resultados exhibieron una relación positiva entre la inteligencia emocional total $F = .20$; $p < .01$ con la edad. Así mismo, identificaron la existencia de relación positiva que presentó valores de $F = .13$; $p < .01$ para el factor experiencial y $F = .21$; $p < .01$ para el factor estratégico, respecto de la edad de los participantes del estudio. Por lo

tanto, los investigadores identificaron la existencia de diferencias significativas en todas las ramas de la inteligencia emocional respecto de la edad de los participantes del estudio, donde el nivel de inteligencia emocional aumenta con la edad de los individuos. Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006) explican que estos resultados pueden deberse a la variabilidad en el rango de edad de los participantes del estudio, por lo que recomiendan que para futuros estudios en esta área, se utilicen grupos de diferentes edades.

De igual manera, en el estudio realizado por Al Noor, Uddin y Sharmin (2011), los autores examinaron la relación existente entre tres variables distintas: sexo, estilo de liderazgo e inteligencia emocional. Dos estilos de liderazgo se exploraron: transaccional y transformacional. La muestra estuvo conformada por 51 participantes, de los cuáles 29 fueron hombres, que tenían cargos como gerentes generales, subgerentes y supervisores. Se les aplicaron dos cuestionarios, uno para medir el estilo de liderazgo y el otro para medir la inteligencia emocional.

Se utilizó una combinación de un formato de 360⁰ de observadores así como un cuestionario de autoinforme sobre los estilos de liderazgo, diseñado por Northouse (2007) que se compone de 20 enunciados que evalúan tanto el estilo transaccional como el transformacional. Los enunciados fueron clasificados en una escala de cinco puntos, que va desde el uno que equivale a nunca hasta el cinco que corresponde a siempre. Para evaluar la inteligencia emocional, estos autores utilizaron el cuestionario diseñado por Weisinger (2000) el cual se compone de 45 enunciados clasificados en una escala de siete puntos, donde el número uno indica baja capacidad y el siete representa alta capacidad.

Los enunciados fueron clasificados en dos componentes principales: intrapersonal³⁸ e interpersonal³⁹ y luego en cinco dimensiones, de las cuales, tres corresponden al aspecto

³⁸ El componente intrapersonal actúa como una escala para evaluar el yo interior. El individuo que alcanza una puntuación alta en esta escala se considera que está en contacto con sus sentimientos, se siente bien consigo mismo y tiene una manera optimista de ver la vida (Bar-On, 1997).

³⁹ El componente interpersonal, es característico de individuos responsables y confiables que tienen buenas habilidades para relacionarse con las personas. El individuo que obtiene calificaciones altas en esta escala comprende, interactúa y se relaciona bien con los demás (Bar-On, 1997).

intrapersonal: autoconciencia, gestión de emociones, automotivación y dos corresponden al aspecto interpersonal: relaciones y consejería emocional.

Al examinar el grado de asociación entre las variables de este estudio, los autores no encontraron diferencias significativas respecto del sexo con los estilos de liderazgo. Los resultados mostraron la existencia de un bajo grado de asociación entre liderazgo transaccional y transformacional, con un coeficiente de correlación de .22. En general, se identificó que el coeficiente de correlación entre las variables es positivo y significativo, demostrando que existe un solo grado de asociación entre los estilos de liderazgo, pero también entre el estilo de liderazgo y la inteligencia emocional, así como entre los diversos componentes de la inteligencia emocional. En la Tabla 10 se presentan las correlaciones obtenidas en el estudio.

Tabla 10

Correlaciones entre las variables en estudio

	LTS	LTF	AC	GE	AM	RE
Liderazgo Transaccional	-					
Liderazgo Transformacional	.22	-				
Autoconciencia	.51	.25	-			
Gestión de las emociones	.31	.41	.56	-		
Automotivación	.58	.44	.55	.79	-	
Relaciones	.44	.43	.67	.54	.71	-
Consejería emocional	.46	.33	.60	.52	.69	.97

Nota. Liderazgo Transaccional = LTS, Liderazgo Transformacional = LTF, Autoconciencia = AC, Gestión de las emociones = GE, Automotivación = AM, Relaciones = RE. Fuente: Elaboración propia con base en Al Noor, Uddin y Sharmin (2011). *Leadership Style and Emotional Intelligence: A Gender Comparison. European Journal of Business and Management. Vol 3, No.10. 27-53.*

Los resultados exhibidos en la Tabla 10 reflejan que los coeficientes de correlación fueron más altos entre el *liderazgo transaccional* y la *autoconciencia* ($r = .51$). Así mismo, se encontró una asociación moderada entre el estilo de *liderazgo transaccional* y la *automotivación* ($r = .58$), mientras que se identificó que la relación más débil es entre el estilo de *liderazgo transformacional* y la *autoconciencia* ($r = .25$). El vínculo entre el *liderazgo transformacional* y la *gestión de las emociones* presenta una asociación mayor ($r = .41$) que con el *liderazgo transaccional* ($r = .31$). Así mismo, la correlación entre la dimensión *relaciones* y los estilos de liderazgo, resultó ser casi igual para los dos estilos, para el *liderazgo transaccional* $r = .44$ y para el *liderazgo transformacional* $r = .43$. Por

último, *consejería emocional* presenta una correlación mayor ($r = .46$) con el *liderazgo transaccional*, que la exhibida con el estilo de *liderazgo transformacional* ($r = .33$).

Por último, los investigadores identifican que el grado de asociación entre las variables con los estilos de liderazgo, puede caracterizarse en general como moderado, pero entre los diversos componentes de la inteligencia emocional puede considerarse como fuerte, donde los coeficientes de correlación se acercan a una perfecta correlación lineal positiva ($r = .97$) entre *relaciones* y *consejería emocional*. También existe un alto grado de asociación entre las variables *gestión de las emociones* y *automotivación* ($r = .79$), así como entre la *automotivación* y *relaciones* ($r = .71$).

En este mismo orden de ideas, Madureira (2006) realizó un estudio de tipo cuantitativo para identificar las habilidades que componen la inteligencia emocional, a las que denomina mapeo del cociente emocional. Para ello utilizó el instrumento denominado EQ-Map que fuera desarrollado por Cooper y Sawaf (1997). Presentó la propuesta de formar a los docentes en las competencias emocionales básicas para la vida. En este estudio Madureira (2006) utilizó tablas de puntuación con cuatro niveles: óptimo, eficiente, vulnerable y requiere atención. Con esta información obtuvo las frecuencias y porcentajes del índice de vulnerabilidad y atención, los que facilitaron la clasificación de los encuestados en cada nivel.

La muestra seleccionada estuvo compuesta de doce estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura de Educación Física de la Universidad Presbiteriana de Mackenzie en Canadá, en el período de agosto a septiembre del 2006. El propósito de este estudio fue analizar las características del comportamiento de los profesores en el salón de clases, quienes pueden asumir un rol favorable o desfavorable, en la búsqueda del mejoramiento de las relaciones personales en el salón de clases.

Madureira (2006) estableció puntuaciones que señalan en qué nivel se encuentran las habilidades de los individuos, en función del estudio de dimensiones como: la postura frente al entorno, capacidad de conocimiento del otro, capacidad de lidiar con las emociones, conocimiento de valores y la capacidad de asumir las consecuencias de los actos. En la Tabla 11 se exhibe la clasificación de las habilidades que exhiben los docentes, en función de la frecuencia de aparición en las respuestas de los componentes que corresponden a cada una de estas habilidades.

Tabla 11

Competencias básicas para la vida

Habilidades	Componentes	%	Positivo (+) Negativo (-)
Ocurrencias de vida	Despido, jubilación, nuevo empleo	78%	(-)
	Mudanza, cambio de institución educativa		
	Víctima de crimen, problemas legales		
	Enamoramiento, noviazgo, casamiento, divorcio		
	Proceso de adopción, nacimiento de un hijo, cuidar a un anciano		
	Accidente o enfermedad grave		
	Algún otro cambio que cause sufrimiento		
Presiones en el trabajo	Estabilidad laboral	71%	(-)
	Relaciones con colegas, directores, profesores		
	Oportunidades de progreso y crecimiento, flexibilidad de horario		
	Trabajo monótono, ir diariamente a trabajar		
	Desarrollo de Monografía, Tesis y trámites		
	Manifestación de los sentimientos y emociones		
	Expresión de los sentimientos, ocultar los sentimientos, no mostrar los sentimientos o expresarlos solo cuando son negativos		
Conciencia emocional	Voz interior alineada con la búsqueda del destino, honrar los compromisos	78%	(-)
	Fuerte sentido de integridad es esencial para el amor propio y para la credibilidad en los negocios y para la vida		
	Desánimo, energía reprimida debido a insatisfacción personal	78%	(-)
	Quejas ignoradas		
	Intento de cambio o resistencia al cambio, sentirse golpeado y humillado o temor a sentirse golpeado y humillado		
	Capacidad de perdonar	90%	(-)
	Percibir el sufrimiento humano		
Intuición	Presentimiento	89%	(-)
	Percepción clara e inmediato discernimiento		
	Consigue hacer que las cosas sucedan o están fuera de control		
Poder personal	Inútil luchar con estructura jerárquica de la institución educativa, fácil gustar de mí	99%	(-)
	Tengo el control de mi vida		
	Se lo que quiero y lucho para conseguirlo, me siento amenazado con los cambios		
	La vida es de derrotas y victorias, puedo estar feliz o infeliz de una hora a otra		

(Continúa)

Habilidades	Componentes	%	Positivo (+) Negativo (-)
Salud general	Síntomas físicos: Dolores en general, problemas de peso, gastritis, alguna otra enfermedad crónica	75%	(-)
	Comportamentales: Ser víctimas, estrés, beber, fumar,, dormir poco o demasiado, otros		
	Emocionales: Solitario, distraído, confuso, sin esperanza, deprimido por el trabajo o por los estudios		
Desempeño óptimo	Satisfacción con el desempeño en el trabajo, estudios	75%	(-)
	Dificultades para prestar atención, cumplir las tareas o los plazos		
	Sentirse comprometido con su carrera		

Fuente: Elaboración propia con base en *Madureira. (2006). O fator emocional e o professor de educação física no início de carreira. Revista Mackenzie De Educação Física e Esporte - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Brasil. 83-92.*

Los resultados del estudio de Madureira reflejan que existe una alarmante presencia de expresiones negativas de los componentes emocionales en el comportamiento de los profesores en el salón de clases. Tales como presiones en el lugar de trabajo, así como dificultades en la gestión de tareas, de los trabajos académicos e inseguridad laboral. Así mismo, los contratiempos de la vida que pueden ser de orden financiero, cambios en general, accidentes, enfermedades, entre otros motivos.

Respecto de la expresión emocional, una persona con una fuerte capacidad de expresión de sentimientos invariablemente afecta el estado de ánimo de una persona más pasiva. Así como el porcentaje de aparición de cada uno de estos componentes, en los resultados, sea en un sentido positivo como negativo.

Este aspecto es importante en un entorno educativo, donde existe una interacción constante entre docentes y estudiantes. A menudo, el hecho de no expresar las emociones en el momento adecuado puede generar la acumulación de energía negativa y la posible explosión en un momento inoportuno. Los factores mencionados deben ser trabajados en el docente no sólo a través de la reflexión, sino mediante la educación y la construcción de un locus interno, convirtiéndose en puntos positivos con el fin de crear un entorno propicio para una buena relación tanto con los estudiantes así como con los colegas.

Por otro lado, Madureira (2006) indica que las habilidades que reflejaron mayor fortaleza fueron: perspectiva, integridad, calidad de vida, habilidades interpersonales, conciencia emocional de los demás, estas habilidades se refieren a las cualidades intrapersonales de un individuo y son las que colaboran al generar una buena relación

entre los futuros profesores y sus estudiantes. Además, expresa que los seres humanos que componen las organizaciones están sujetos a diversos acontecimientos del acontecer diario que lo pueden afectar en forma positiva o negativa, por lo que es recomendable utilizar la inteligencia emocional como un instrumento para mejorar las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes.

Es en este sentido que Madureira (2006) señala que las exigencias sociales son cada vez más demandantes como efecto del aumento poblacional y la democratización de la enseñanza, hecho que motiva a un mayor número de personas a participar de la educación, mostrando un comportamiento crítico y creativo. Por otro lado, los estudios que se centran en las diferencias por sexo en función de la inteligencia emocional auto-informada y la inteligencia emocional medida a través de pruebas de ejecución, revelan que los hombres auto informan una inteligencia emocional superior a la que posteriormente ejecutan.

En esta misma línea pero utilizando otro instrumento de investigación, Clariana, Cladellas, Del Mar Badía y Gotzens (2011) realizaron un estudio con 212 estudiantes de psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Illes Balears de España. Utilizaron como herramienta el test del Emotional Quocient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997) que fuera traducido al catalán por los mismos investigadores. Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva y los resultados expresados por la media y el error típico (entre paréntesis) de las variables dependientes por sexo, tomando como covariable la edad, reflejan que las mujeres puntúan más alto en inteligencia intrapersonal con un valor de $F(1,189) = 5.49; p = .020$. Y también en la inteligencia interpersonal con un valor de $F(1,189) = 9.09; p = .003$. Mientras que los hombres obtienen mejores resultados en manejo del estrés, con un valor para $F(1,189) = 15.55; p < .0001$ y en el estado de ánimo $F(1,189) = 4.11; p = .044$.

Los autores consideran que las diferencias entre sexos están condicionadas por la edad de los individuos en una relación inversa. Lo que pone de manifiesto que a mayor edad menor inteligencia emocional. Estos resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Clariana et al. (2011), cuyos resultados reflejan que las diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre sexos están condicionadas por la variable edad, al menos en su estudio, puesto que los hombres de la muestra eran significativamente

mayores que las mujeres. Esta situación refleja que hacen falta más estudios con muestras de ambos sexos y distintas edades para examinar particularmente este aspecto.

Por lo tanto, al considerar la revisión bibliográfica se pone de manifiesto que al estudiar la relación entre sexos, edad e inteligencia emocional los investigadores no han llegado a un consenso puesto que los estudios sobre el papel del sexo y su relación con la inteligencia emocional exhiben resultados contradictorios. Unos estudios reflejan que las mujeres exhiben niveles más altos de inteligencia emocional y otros estudios reflejan una relación significativa entre la inteligencia emocional y la edad, de lo que se percibe que se requieren más estudios en este campo.

En este sentido, el estudio de Nikoopour, Amini-Farsani, Tajbakhsh y Sadat (2012), examinó la relación entre la inteligencia emocional rasgo de profesores de profesores de inglés como lengua extranjera y su nivel de autoeficacia. Los participantes de este estudio fueron 336 profesores, de los cuales 102 eran hombres, que enseñaban en diferentes institutos lingüísticos de Teherán, que fueron seleccionados sobre la base de la disponibilidad y el consentimiento de los funcionarios de los institutos. Los investigadores aplicaron el cuestionario de inteligencia emocional rasgo en su forma abreviada-TEIQue-SF (Petrides y Furham, 2006), conformado por cuatro dimensiones, tales como: bienestar, autocontrol, sociabilidad y emocionalidad.

Al mismo tiempo aplicaron la escala del sentido de eficacia del profesor-TSES (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001), que consta de tres subescalas: la eficacia en el compromiso de los estudiantes, la eficacia en las estrategias de instrucción y la eficacia en la gestión del aula. Las edades de los participantes oscilaban entre los 19 y los 60 años de edad, con una media de 28.60 y una desviación típica de 6.86. En cuanto a los años de experiencia en la enseñanza, presentaban de uno a 27 años, con una media de 6.04 y una desviación típica de 4.99.

Los resultados del estudio reflejaron la existencia de una correlación significativa entre la *inteligencia emocional rasgo* y la *autoeficacia* ($r = .549$; $p < .05$). Además, el ANOVA para investigar la influencia de la edad, el género y los años de experiencia docente de los maestros sobre la *inteligencia emocional-rasgo* y la *autoeficacia*, mostraron que los maestros con más años de experiencia docente han logrado niveles más altos tanto en la *inteligencia emocional rasgo* como en la *autoeficacia*. Sin embargo, no

se observó ningún efecto de la edad ni del sexo en la *inteligencia emocional rasgo* ni en la *autoeficacia* de los profesores.

Nikoopour, Amini-Farsani, Tajbakhsh y Sadat (2012), identificaron una correlación fuerte entre los componentes de la *inteligencia emocional rasgo* con los de la *autoeficacia*. Es así que el componente *bienestar* exhibe la correlación más alta con la *eficacia en la gestión del aula* ($r = .39$), el *autocontrol* con la *eficacia en la gestión del aula* ($r = .37$), la *sociabilidad* con la *eficacia en el compromiso de los estudiantes* ($r = .34$), la *emocionalidad* con la *eficacia en las estrategias de instrucción* ($r = .34$) y la *inteligencia emocional rasgo* de manera global con la *eficacia en la gestión del aula* ($r = .34$). Sin embargo, el *autocontrol* exhibe la correlación más baja con la *eficacia en el compromiso de los estudiantes* ($r = .22$; $p < .05$).

En relación a los componentes de la *inteligencia emocional rasgo*, éstos presentan una correlación que va de moderada a fuerte con la variable *autoeficacia*, de modo que la correlación del *bienestar* con la *autoeficacia* es ($r = .42$), el *autocontrol* con la *autoeficacia* ($r = .39$), la *sociabilidad* con la *autoeficacia* ($r = .40$), la *emocionalidad* con la *autoeficacia* ($r = .40$) y la *inteligencia emocional rasgo* de manera global con la *autoeficacia* ($r = .38$; $p < .05$). Para investigar el posible efecto del sexo, la edad y los años de experiencia de los profesores iraníes y sus interacciones con la *inteligencia emocional rasgo* y la *autoeficacia*, los investigadores aplicaron un análisis ANOVA de tres vías con la *inteligencia emocional rasgo* y la *autoeficacia* como variables dependientes.

El análisis ANOVA mostró un fuerte efecto de la *experiencia docente* en la *inteligencia emocional rasgo* de los profesores ($F_{(2,243)} = 4.62$, $p < .05$). Sin embargo, se observó que los maestros que contaban con uno a siete años de experiencia en la enseñanza, resultaron ser significativamente menos inteligentes emocionalmente que los profesores que contaban con ocho o más años de experiencia en la enseñanza ($p = .05$, $\eta^2 = .007$); edad ($F_{(2,243)} = 1.05$, $p = .35 > .05$, $\eta^2 = .009$); sexo y edad ($F_{(2,243)} = .58$, $p = .55 > .05$, $\eta^2 = .005$); sexo y años de experiencia docente e interacción docente ($F_{(2,243)} = 1.02$, $p = .35 > .05$, $\eta^2 = .008$); edad y años de experiencia docente e interacción docente ($F_{(4,243)} = .17$, $p = .95 > .05$, $\eta^2 = .003$); en la relación entre el sexo, la edad, los años de experiencia docente y la interacción docente ($F_{(4,243)} = .44$, $p = .77 > .05$, $\eta^2 = .007$).

El análisis ANOVA además mostró un fuerte efecto de la experiencia docente en la autoeficacia de los profesores ($F_{(2,243)} = 7.17, p < .05, \eta^2 = .056$), como es el caso de los profesores con ocho o más años de experiencia en la enseñanza, que exhibieron el nivel más alto de autoeficacia ($M = 94.48, SD = 2.2$). Sin embargo, se observó que no hay un efecto fuerte de los años de experiencia en la enseñanza ni para el sexo ($F_{(1,243)} = 7.1, p = .398 > .05, \eta^2 = .003$), ni para la edad ($F_{(2,243)} = .02, p = .97 > .05, \eta^2 = .000$); ni para la relación sexo y edad ($F_{(2,243)} = .07, p = .55 > .05, \eta^2 = .003$).

El estudio tuvo como objetivo investigar la relación entre la inteligencia emocional rasgo de los profesores de inglés como idioma extranjero y su autoeficacia en los programas de lengua inglesa. Se encontró que sí existe una correlación positiva significativa entre la inteligencia emocional rasgo de los maestros y su autoeficacia. Pero no hubo diferencias en términos de la inteligencia emocional rasgo entre maestros de diferente sexo y edad. Sin embargo, los resultados revelaron una fuerte relación entre el nivel de inteligencia emocional rasgo de los maestros con los años de experiencia en docencia que poseían.

De manera que los profesores más experimentados exhibieron poseer mayor nivel de inteligencia emocional. También identificaron que los profesores más experimentados son más autoeficaces. Se puede afirmar que la capacidad de reconocer y manejar las emociones tiene una relación directa con un mayor sentido de eficacia que tendría efectos poderosos sobre el comportamiento de los profesores. El uso de discusiones en el aula y prácticas de enseñanza innovadoras; la capacidad de ofrecer respuesta a las interrogantes de los alumnos, son habilidades específicas que debe poseer un profesor.

Por lo tanto, se requiere hacer coincidir los perfiles individuales con trabajos específicos que necesitan individuos con perfil y características específicas. Esto ayuda a los programas de educación de maestros eligiendo candidatos con niveles más altos en los niveles de la inteligencia emocional rasgo que pueden conducir directamente a niveles más altos de autoeficacia en las aulas.

En otro estudio realizado por Mikulic, Crespi, sobre Caruso, Elmasian, García, Radusky y Vitoli (2012), buscan la existencia de diferencias significativas entre el nivel de la inteligencia emocional respecto del sexo. Para lo que seleccionaron una muestra intencional conformada por 270 estudiantes, de los cuales más de la mitad (56%) eran

mujeres. Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 20 y los 35 años, siendo la media de edad de 26 años y la desviación típica de cuatro.

El instrumento utilizado para medir el constructo de la inteligencia emocional fue el cuestionario de inteligencia emocional rasgo–TEIQue de Petrides y Furnham (2001). Para las demás variables se utilizaron diversos instrumentos; el coeficiente alfa de Cronbach para la inteligencia emocional global presenta una puntuación de .80 por lo que el instrumento se consideró adecuado.

Los resultados del estudio reflejan que los estudiantes que tienen altos niveles de inteligencia emocional, exhiben mayores niveles de satisfacción vital así como mayor nivel de emociones positivas, tales como: la felicidad, la valoración positiva de sí mismo y el optimismo. Así mismo, los resultados demuestran la existencia de una correlación positiva entre las variables inteligencia emocional y satisfacción vital ($r = .35; p < .01$).

De hecho, existen asociaciones positivas entre satisfacción vital y cuatro factores de la inteligencia emocional, correspondientes a: bienestar psicológico ($r = .37; p < .01$) habilidades sociales ($r = .21; p < .01$) autocontrol ($r = .28; p < .01$) y sociabilidad ($r = .20; p < .01$). De modo que a medida que aumenta el nivel de inteligencia emocional de los participantes también se incrementa el nivel de satisfacción vital experimentado.

Los investigadores evaluaron la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional según el sexo y el estado ocupacional (trabajo/no trabajo). En relación al sexo, no se han encontrado diferencias significativas en la inteligencia emocional rasgo de los participantes hombres, respecto de las mujeres ($t = .18; p > .05$). Al efectuar la contrastación según el estado ocupacional de los participantes en el estudio, no se registraron variaciones significativas en la inteligencia emocional en el grupo de aquellos que trabajan y estudian y entre el grupo de los que se dedican solo a estudiar ($t = .40; p > .05$).

La inteligencia emocional constituye un componente vital para el bienestar humano y el éxito de cualquier profesión. Puesto que otorga a los individuos las herramientas para hacer frente a la presión del mundo contemporáneo y mejorar las condiciones para el éxito tanto en la vida personal como profesional. Por lo tanto, como la profesión docente también es modelo de inteligencia emocional en la formación de profesionistas y que en virtud de tratarse de una labor principalmente de interacción con personas diversas, ha

destacado la importancia que requiere la docencia como una profesión que requiere un alto nivel de inteligencia emocional.

Puesto que los actores en el proceso de enseñanza–aprendizaje, se encuentran en una constante interacción. Por lo tanto, es conveniente que se desarrolle la inteligencia emocional en los docentes (Syiem, 2012).

En estos tiempos, aspectos como las emociones, el afecto y la razón se integran y complementan, por lo que se puede decir que las emociones pueden trabajar de forma conjunta con las funciones docentes y las decisiones para el talento humano.

CAPÍTULO 3. DESEMPEÑO

3.1. La evaluación del desempeño laboral

El proceso de evaluar el desempeño de los trabajadores no es nuevo así como no son recientes los sistemas formales de evaluación del desempeño. Datos históricos señalan que en el siglo XVI, San Ignacio de Loyola ya utilizaba un sistema que consistía de informes y notas de las actividades realizadas por cada uno de los jesuitas que conformaban la orden.

Este sistema consistía de autclasificaciones realizadas por cada miembro, además de informes de cada supervisor acerca de cada uno de sus subordinados y también incluían informes especiales realizados por aquellos jesuitas que acreditasen tener información acerca de su propio desempeño o del de sus compañeros. A pesar de ello, solo después de la segunda guerra mundial fue cuando el uso de los sistemas de evaluación del desempeño se divulgaron de manera amplia entre las organizaciones (Chiavenato, 1997).

La evaluación del desempeño según Terry y Franklin (1986), es un proceso que se debe llevar a cabo en las organizaciones de manera continua, integral y objetiva, de modo que se pueda medir y evaluar el desempeño de los empleados de una organización frente a los requisitos del puesto en el que se desenvuelven y que al mismo tiempo proporcione retro alimentación de los resultados obtenidos en la evaluación con el propósito de que esta actividad contribuya a generar planes de acción que fomenten el desarrollo de los trabajadores.

La gestión de personal compone un sistema de diversas actividades interdependientes, donde todas las actividades influyen de una u otra manera en las demás, una de estas actividades es la evaluación del desempeño. En este sentido, Werther y Davis (2000) definen la evaluación de desempeño como el proceso mediante el cual se estima el rendimiento global de un empleado en un cargo. Este proceso consiste en la identificación, medición y gestión del rendimiento humano en la empresa.

Por este motivo, Alles (2005) resalta la importancia de que las organizaciones realicen la evaluación del desempeño de sus trabajadores como una práctica continua e integrada dentro de una filosofía de comunicación entre superior y subordinado, para expresar juicios acerca del trabajo de los empleados de acuerdo con los más valiosos criterios, sustituyendo los juicios de valor ocasionales.

Coincide con este criterio Puchol (2005) quien hace énfasis en la existencia de una relación entre el desempeño y el tiempo. Puchol señala que la evaluación del desempeño es un proceso continuo que se debe realizar de manera sistemática y consiste en emitir juicios acerca del personal de una organización respecto de su trabajo habitual con una óptica que puede ser histórica o prospectiva, con el propósito de integrar los objetivos organizacionales con las metas individuales. En este mismo sentido, Cuesta (2005) señala que la evaluación de desempeño es una actividad clave del proceso administrativo que gestiona el talento humano, considera que es una actividad decisiva de la cual depende la supervivencia de la organización.

En cambio, Munich (2005) hace hincapié en la presencia de una relación entre la evaluación del desempeño y la remuneración que percibe el trabajador. Afirma que es un proceso que permite valorar el desarrollo laboral e identificar el potencial del empleado y constituye una base para que la dirección de la organización tome decisiones respecto de la promoción, necesidades de capacitación, otorgar premios o incentivos y promover el desarrollo del trabajador.

De manera particular, los autores Gómez-Mejía, Balkin y Cardy (2006) consideran que el desempeño laboral varía de persona a persona puesto que para la ejecución de las actividades encomendadas en el trabajo se requiere de un conjunto de habilidades y destrezas, además de la motivación que cada persona tenga. Por tanto, el esfuerzo aplicado en la ejecución de una tarea depende de cada trabajador. De ahí que Martínez y Zapata (2007) hagan hincapié en el hecho de que a lo largo de la historia de las organizaciones siempre ha existido la necesidad de medir el desempeño de los trabajadores y a pesar de ello, la forma de medirlo y gestionarlo ha cambiado en forma significativa. Aguinis (2008) y Cabal y Salgado (2011) coinciden al definir al desempeño laboral como el conjunto de acciones y conductas de los trabajadores durante su actividad laboral y no lo que el empleado produce.

Además, señalan que el desempeño se caracteriza por ser evaluable y multidimensional (desempeño de la tarea, desempeño contextual y las conductas contra productivas). Estas dimensiones se deben considerar en forma independiente ya que son entidades diferentes, relacionadas entre sí pero que no siempre se complementan. Así mismo, Fernández-Palma (2009) enfatiza que el propósito de la evaluación del desempeño

es medir en forma objetiva el resultado actual de los empleados para establecer la brecha existente entre el desempeño real y el esperado.

Lo que permite generar planes de acción para mejorar las percepciones de justicia sobre el proceso de evaluación en los empleados y por ende sus actitudes asociadas al proceso de evaluación e implementar procesos orientados al crecimiento y al mejoramiento del empleado.

De la revisión de las definiciones anteriores se puede observar que éstas pueden agruparse según el énfasis que se le da a la evaluación del desempeño y a las repercusiones que este proceso tiene para los trabajadores y para las organizaciones. Algunas definiciones resaltan la importancia de identificar el potencial del empleado para generar planes de carrera y de fin de carrera, de mejoramiento o de capacitación acorde al potencial identificado.

Otras definiciones destacan la importancia de hacer la evaluación del desempeño pasado (Caiden y Caiden, 2001), (Sánchez-Henríquez y Calderón-Calderón, 2012), lo que permite verificar el cumplimiento de los objetivos propuestos. También existen definiciones que se enfocan en medir el desempeño para establecer un sistema de retribuciones acorde a los resultados obtenidos por los empleados. Las definiciones más recientes presentan un enfoque integrador al considerar la evaluación del desempeño como un proceso dinámico que sirve como herramienta integrada a nivel organizacional para la gestión del talento humano.

Por lo que se considera que el desempeño laboral está constituido por el conjunto de acciones y conductas evaluables que los trabajadores presentan durante su vida laboral, realizadas con el fin de alcanzar las metas propuestas tanto a nivel individual como organizacional. Con el propósito de evaluar el grado de cumplimiento de estas metas propuestas es que existen diversos enfoques para la evaluación del desempeño.

3.2. Enfoques de la evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño laboral es un componente de los procesos de gestión del talento humano, el cual se describió de manera detallada en el capítulo correspondiente a la gestión del talento humano. Este componente se aplica tanto en el proceso de selección de personal como en la gestión del desempeño. Por lo tanto, Milkovich y Boudreau (1994) señalan que el desempeño laboral es un componente que varía de persona a persona

debido a que cada individuo posee sus propias habilidades, motivación, nivel de capacitación, calificación, además de que los individuos reciben la influencia de factores situacionales.

Es por ello que con el fin de evitar la subjetividad al momento de evaluar el desempeño laboral se utilizan criterios⁴⁰ bajo la figura de indicadores, tasas o datos del resultado deseado para determinada actividad. Hay que hacer notar que uno de los factores situacionales que influye en el desempeño de los individuos, son las diferencias culturales. Hampden-Turner y Trompenaars (2004), coinciden con Hofstede (1990), en la identificación de diferencias culturales entre países en las actividades laborales y para ello utilizaron dimensiones culturales que describen los contrastes entre los individuos de las diferentes nacionalidades, un detalle de los perfiles culturales se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12

Definición de perfiles culturales contrastantes

Contrastes culturales			
<i>Orientales del sur</i>		<i>Occidentales del norte</i>	
Características	Definición	Características	Definición
Colectivistas	Con orientación al grupo/ a la sociedad	Individualistas	Con orientación hacia la propia persona
Particularistas	Los individuos involucrados hacen que las acciones cambien	Universalistas	Se aplican las mismas reglas en todas las situaciones
Estatus adscriptivo	Dar trato a las personas dependiendo de quién es	Estatus adquirido	Alcanzar el estatus a través de logros
Dirigidas hacia afuera	Factores externos influyen en los resultados	Dirigidas hacia adentro	Actitud de que todo es posible, determinada por la convicción de que la gente controla los resultados
Distancia del poder alta	Se destaca la jerarquía y la autoridad	Distancia del poder baja	Menos diferenciación por niveles y los procesos son democráticos
Países que se aproximan al perfil de culturas orientales del sur: Japón, China, Egipto, Indonesia, Turquía, Brasil, Venezuela, Corea del Sur, Francia, Grecia, Italia, España, Arabia Saudita, India, Rusia, México, Ecuador.		Países que se aproximan al perfil de culturas occidentales del norte: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Países Bajos, Francia y Australia.	

Fuente: Elaboración propia con base en Hampden-Turner y Trompenaars (2004). *Managing people across cultures*. San Francisco. John Wiley y Sons.

⁴⁰ Los criterios describen las funciones y actividades a realizar en un puesto de trabajo y además señalan las metas que el empleado debe lograr al realizar su trabajo.

Ninguna cultura coincide de manera exacta con alguno de los perfiles señalados en la Tabla 12, por lo tanto, de manera independiente de la cultura de la que se trate, Hampden-Turner y Trompenaars (2004) hacen hincapié en que las diferencias culturales tienen un impacto directo en las estrategias y programas del área de gestión del talento humano. Por lo tanto, estas diferencias representan un reto para la gestión del talento humano respecto de la manera en que se define, evalúa y comunica el desempeño de los trabajadores puesto que ello impacta en su nivel de motivación.

Al ser las organizaciones cada vez más globalizadas, emplean fuerza laboral de diversas nacionalidades, por lo que es culturalmente diversa. Sea que estos empleados provengan de sedes que las organizaciones mantienen en otros países o que sean contratados en su propio país por organizaciones que provienen de otro país. En consecuencia, las organizaciones que deseen atraer, retener, motivar y satisfacer a una fuerza laboral diversa, deben reconocer las diferencias culturales, respetarlas y conciliarlas (Hampden-Turner y Trompenaars, 2004).

Por ende, Greene (Greene, 2005) hace énfasis en que las diferencias culturales representan un reto para los profesionales del área de gestión del talento humano, puesto que las evaluaciones del desempeño así como los sistemas de recompensas resultan difíciles de implementar de la misma manera en algunas partes del mundo, ya que el concepto de la diferenciación individual con fines de administración de la remuneración, no tiene aceptación universal. Además, la forma en que se delimite, valore y comunique el desempeño tendrá impacto en el nivel de motivación de los trabajadores.

En el mundo occidental, especialmente en los Estados Unidos, existe un vínculo entre la competencia del empleado, el desempeño y los resultados obtenidos en su labor. Pero resulta difícil lograr que la remuneración de acuerdo con el desempeño laboral funcione en culturas como la asiática o latinoamericana, precisamente por causa de las diferencias que caracterizan a los grupos humanos y representan el estilo particular de vida de un grupo específico de personas (Gelles y Levine, 2000).

Es en este sentido que Hampden-Turner y Trompenaars (2004) considera que no existen categorías diferenciadas rígidas en las que se pueda clasificar a las culturas de los países ya que ninguna cultura encaja al 100% en los perfiles de occidente-norte o de

oriente-sur. Pero al mismo tiempo presentan altos grados de similitud que permiten clasificar a los países considerando las mayores coincidencias.

De manera que las distintas formas que las organizaciones utilizan para realizar el proceso de evaluación del desempeño se conocen como enfoques, mismos que se utilizan de manera integrada. Los enfoques más conocidos son: la evaluación de las personas, la evaluación de los resultados y la evaluación mixta. En las organizaciones educativas es frecuente el enfoque por competencias con el fin de evaluar tanto la conducta como el desempeño de los educadores. El enfoque de la evaluación de las personas se basa en evaluar a la persona y los resultados relacionados con su capacidad para lograr su mejor rendimiento (Sánchez-Henríquez y Calderón-Calderón, 2012).

El enfoque de la evaluación de los resultados se concentra en la importancia de las funciones que realiza un trabajador, en los resultados obtenidos. En cambio, el enfoque de evaluación mixta combina los enfoques de evaluación de las personas y el enfoque de evaluación de resultados. Tiene la ventaja de que no se centra solo en las características y actitudes propias de la personalidad de los trabajadores ni en los indicadores de resultados del cargo, sino que se hace una combinación para enunciar ambos factores. De manera que las evaluaciones del desempeño pueden reflejar resultados más objetivos (Chiavenato, 2011).

3.3. Métodos de evaluación del desempeño

Existen diversos métodos para evaluar el desempeño, los cuales pueden tener base en el objetivo de medición: de acuerdo con las características, los resultados esperados o por la conducta del individuo. Éstos constituyen un sistema de evaluación que a pesar de tener un enfoque antiguo, hasta la presente fecha son los de uso más popular. Alles (2005) señala que existen ventajas de aplicar los métodos de evaluación del desempeño de acuerdo con el objeto de medición, tales como:

- Permiten a la organización tener una adecuada planificación del talento humano.
- Facilitan que en el área de talento humano se identifiquen las necesidades de capacitación y desarrollo del personal de la organización.
- Ofrecen una plataforma que facilita el valorar y recompensar de un modo coherente al personal.

- Brindan un mecanismo de retroalimentación de los logros obtenidos así como las fortalezas que poseen los individuos en una organización así como de sus fallas y puntos débiles, con el fin de que una vez que los identifique, trabaje para mejorarlos o fortalecerlos.

Dicho de otra manera, cuando un individuo conoce cuáles son las competencias que requiere desarrollar para cumplir de manera eficiente con su responsabilidad en su puesto de trabajo, sabe lo que la organización espera de él y de esta manera no habrán sorpresas al momento de realizar la evaluación del desempeño. También existen los métodos de evaluación del desempeño con base en las características. Como por ejemplo, existe un método denominado de escalas mixtas, que consiste en ofrecer al evaluador tres opciones de valoración para cada característica que se desea comparar en un individuo respecto del estándar: superior, medio e inferior (Alles, 2005).

Otro de los métodos de evaluación del desempeño basado en características, es el método de las escalas gráficas de calificación. Constituye un método subjetivo de evaluación del desempeño de los empleados. Según Werther y Davis (2000), Dolan, Valle, Jackson y Schuler (2007) y Dessler (2009), este método se basa en categorizar las características individuales por evaluar. Utilizando para ello una escala en la que el evaluador señala hasta qué grado un empleado posee determinada característica, con base en factores y grados de evaluación del desempeño previamente definidos en la organización.

También existe el método de selección forzada que nace con el propósito de eliminar los defectos de las escalas gráficas al reducir las distorsiones que puede introducir el evaluador. Consiste en conceder proporciones obligatorias a cada valor de una escala, el evaluador está obligado a seleccionar de entre varias afirmaciones, aquella que describa de mejor manera el desempeño del individuo evaluado (Raich y Dolan, 2010). Por otro lado, también se utiliza el método de formas narrativas, en el que se realiza la evaluación del desempeño mediante la elaboración un ensayo, en el que el evaluador describe al empleado. Para Dessler (2009) los resultados obtenidos dependen de la habilidad de expresión del evaluador y de la impresión que tenga del evaluado, lo que refleja su carácter subjetivo.

Otro método utilizado para evaluar el desempeño es aquel que se basa en resultados, el cual se centra en evaluar los logros alcanzados por los empleados de una organización, a través de medir la productividad o el cumplimiento de objetivos. Fomenta el establecimiento de metas conjuntas, por lo que resulta un método apropiado para aplicar mecanismos de recompensa y promoción. Puesto que el hecho de comparar los resultados esperados con los resultados reales, permite al personal de talento humano identificar los puntos fuertes así como los puntos débiles de los individuos con el fin de aplicar mecanismos de capacitación y desarrollo.

Este método presenta la ventaja de ser menos subjetivo que otros métodos gracias a que utiliza criterios de desempeño⁴¹, así mismo permite informar a los trabajadores respecto del progreso por ellos alcanzado, frente a las metas establecidas, de manera que esta retroalimentación puede incrementar la productividad del empleado. Sin embargo, tiene como desventajas, en primer lugar, el hecho de que para su aplicación consume mucho tiempo y esfuerzo y en segundo lugar, que asume una perspectiva de corto plazo.

En esta misma línea, aparece el método de mediciones de productividad, que se basa en la productividad de los trabajadores. Promueve la alineación del personal con los objetivos organizacionales, con base en indicadores de productividad que pueden tener un enfoque cuantitativo o cualitativo. Las mediciones de productividad cuantitativas siempre se basan en un cociente entre cantidad y tiempo empleado. Las mediciones de productividad cualitativas se basan en la calidad del producto o servicio que se ofrece.

Proporciona mayor énfasis a la eficiencia de la productividad y no en la cantidad que se produce. Este método no es de fácil aplicación en todo tipo de puestos de trabajo y puede distorsionar el objetivo final de la evaluación ya que en la productividad intervienen muchos factores sobre los cuales el trabajador no puede accionar e inciden directamente en los resultados de su desempeño. Por lo que resulta injusto evaluar a un trabajador por resultados influenciados por dichos factores externos que están afectando su desempeño (Alles, 2005).

⁴¹ Los criterios de desempeño son indicadores, tasas o datos del resultado deseado en el cumplimiento de una tarea o actividad. Estos criterios se relacionan con las funciones de un puesto de trabajo y describen sin ambigüedades lo que un individuo debe lograr en el desempeño de su puesto (Cunningham, 1986).

Así mismo, se utiliza un método conocido como evaluación por objetivos que consiste en el cumplimiento de metas fijadas en acuerdo previo entre los trabajadores y la organización. Este método presenta seis etapas. En la primera se produce la formulación de objetivos consensuados entre subordinados y los directivos de una organización. Se realiza una declaración del resultado que se desea alcanzar en un periodo determinado. El desempeño se enfoca en la consecución de los objetivos propuestos de lo cual depende la evaluación. En la segunda etapa, la directiva de la organización busca obtener el compromiso pleno de los trabajadores. Que acepten enteramente los objetivos organizacionales y se comprometan a alcanzarlos. La tercera etapa consiste en puntualizar con qué recursos y medios se contarán para realizar las actividades necesarias para cumplir las metas propuestas.

En la cuarta etapa se refiere a la actitud que despliega cada trabajador al momento de realizar sus actividades con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos. De manera que en la quinta etapa se requiere monitorear los resultados y compararlos con los objetivos trazados y verificar la relación costo-beneficio del proceso. Finalmente, en la sexta etapa se produce una retroalimentación intensiva que consiste en hacerle conocer al personal, los resultados alcanzados. Esto se realiza con el fin de que el evaluado aprecie el esfuerzo-resultado alcanzado y saque conclusiones (Alles, 2008).

En este sentido y considerando que la innovación es la piedra angular que posibilita que las organizaciones avancen acorde a las exigencias del entorno, nace la evaluación por competencias. Senge (2005) señala que la evaluación por competencias es el método más utilizado hoy en día no solo para medir el desempeño sino para valorar los resultados de procesos de capacitación e incluso se utiliza para la selección de personal. La herramienta utilizada para realizar la evaluación del desempeño por competencias se denomina evaluación de 360 grados⁴², que se focaliza en el saber actuar del individuo. De

⁴² Es un método de evaluación que se centra en valorar las competencias de una persona a través de varias fuentes. Este método promueve el uso de un lenguaje común y se centra en las acciones que corresponden a un puesto de trabajo, las cuales realiza un individuo y que conducen al cumplimiento efectivo de las funciones a él encargadas. Esta técnica también es conocida como feedback de 360 grados. Levy-Leboyer (1997), con un enfoque constructivista, señala que una competencia no nace de la función sino que para definirla se debe considerar al ser humano, sus aspiraciones, objetivos y posibilidades, pensando qué habilidades se requiere poner en práctica para alcanzar un resultado. Existen algunas competencias que son más fáciles de desarrollar que otras y hace referencia a las individualidades que presentan las personas. Aquellas competencias vinculadas con la parte emocional del individuo, sus

ahí que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) destaca que este enfoque se apoya tanto en recursos psicosociales: destrezas y actitudes en un contexto determinado, como en el manejo de herramientas físicas, socioculturales así como la comprensión y adaptación a los propios fines de las personas.

Del mismo modo, Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi y Wagenaar (2007), a través del Proyecto Tuning en Europa y América Latina, han contribuido a la expansión del enfoque basado en competencias. Cuyo propósito es favorecer la creación de espacios de entendimiento y cooperación mutua para acordar las estructuras educativas de los diferentes países integrantes del grupo. Los puntos comunes de referencia entre los distintos programas se centran en las competencias expresadas en resultados de aprendizaje. Con el fin de respetar la diversidad, la libertad y la autonomía de cada institución y país, así como para identificar los distintos papeles de los actores más importantes: los profesores y los estudiantes.

Por tanto, de la revisión de la literatura se deriva que las organizaciones pueden desarrollar y utilizar diversas técnicas con el fin de evaluar el desempeño de sus trabajadores. Estas técnicas pueden variar de una organización a otra e incluso dentro de una misma organización, al evaluarse el desempeño de niveles de personal diferentes o de diversas áreas de actividad. Por lo que los numerosos métodos de evaluación del desempeño, deben ser analizados por los profesionales del área de gestión del talento humano, para adoptar aquél método que se adecue a determinados tipos de cargos y situaciones. Tal es el caso de las instituciones de educación superior que aplican diversos métodos de evaluación del desempeño docente, en función de las políticas educativas que regulan su accionar.

aspiraciones, valores y preferencias, son más difíciles de formar que aquellas competencias técnicas como las habilidades y destrezas propias de un puesto de trabajo. Levy-Leboyer (1997) señala que se utilizan formatos de evaluación para cada tipo de puesto en forma de un cuestionario que facilita obtener la autodescripción de las competencias de la persona que está siendo evaluada, además de una descripción de las competencias de la persona que está siendo valorada, realizada por otras personas que la conocen. Posteriormente se presenta un informe que facilita comparar los resultados de la autodescripción con la descripción ofrecida por terceros con el propósito de establecer políticas de reclutamiento interno para cerciorarse de identificar al candidato adecuado para un puesto vacante. Además, permite definir planes de capacitación y desarrollo para el personal actual.

En este sentido y con el fin de cumplir el objetivo de la presente investigación, a continuación se detalla la manera de realizar la evaluación del desempeño en instituciones de educación superior.

3.4. Evaluación del desempeño docente en instituciones de educación superior

Existen diversos métodos para medir el desempeño docente, pero una de las técnicas más utilizadas es evaluar el desempeño del docente a través de la opinión de los estudiantes. Este método tuvo su origen en Estados Unidos en los años veinte y se realizaba para fomentar el perfeccionamiento docente. Identificando las cualidades del buen profesor y a partir de esas cualidades generar políticas educativas que permitieran su generalización (Feldman, 1997).

Siguiendo esta misma línea, Fresán (2000) señala que es importante considerar tanto el aspecto emocional como las destrezas de los profesores y no limitarse a los atributos del proceso cognitivo de la actividad docente, por lo que la técnica de evaluar el desempeño docente mediante la opinión de los estudiantes, se diferencia de otras herramientas de investigación ya que considera todos estos aspectos. Así mismo, Kellaghan y Greaney (2001) hacen notar que desde los años ochenta las instituciones educativas están implementando con mayor énfasis la evaluación del desempeño docente a través de sus políticas educativas.

Al desempeño docente no se lo puede resumir en el hecho de aplicar un conjunto de procedimientos predeterminados para impartir su cátedra, ya que el quehacer docente en la actualidad representa asumir el rol de facilitador para la realización del proceso de enseñanza–aprendizaje. Apoyando la construcción del conocimiento que lleve a los educandos hacia un aprendizaje significativo por sí mismos (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Es en este sentido que Flores (2003) señala que la docencia es una actividad humana en la que coexisten dos grandes compromisos que permiten que los educadores cumplan su rol social. El primero es responder a las demandas dinámicas de la sociedad, el segundo consiste en promover las transformaciones que posibiliten el desarrollo de los educandos, por lo tanto, el rol del docente se presenta como el de un agente de cambio.

De acuerdo con Murillo (2008), los resultados académicos deben mostrar un progreso en sus resultados acorde a los estándares fijados. Para medirlo existen múltiples métodos

de evaluación docente, tanto en los países de la OCDE⁴³ como en América Latina. Los métodos más conocidos para evaluar el desempeño docente son: a través de los logros alcanzados por el alumno, a través de instrumentos estandarizados que miden habilidad docente, a través de la opinión de los alumnos (heteroevaluación), con base en la opinión de los docentes (autoevaluación) y también con base en la opinión de los supervisores, directores y otras autoridades docentes (coevaluación).

La evaluación a través de los logros alcanzados por el alumno es un procedimiento en el que se trata de evaluar el desempeño docente mediante los logros de sus estudiantes. Puede parecer que constituye la mejor forma para evaluar el desempeño docente ya que establece una relación directa entre la eficiencia de un docente y el éxito alcanzado por sus alumnos. Sin embargo, el éxito o fracaso académico de un estudiante no depende exclusivamente de la acción positiva o negativa de su profesor, sino que depende de diversos factores, tales como: las características del plan de estudio, las características de la institución docente, el medio ambiente de donde proviene el alumno y la capacidad y actitud del alumno, donde, la variable docente es una más.

En cambio, la evaluación a través de instrumentos estandarizados mide la habilidad docente respecto de sus conocimientos sobre: cultura general, Pedagogía, didáctica, técnicas de enseñanza y evaluación, resolución de situaciones problemáticas en el salón de clases y comprensión lectora. Por otro lado, la evaluación del desempeño docente a través de la opinión de los estudiantes, es un procedimiento importante para evaluar el desempeño docente. Sin embargo, es también el que ofrece mayor polémica, puesto que nace la interrogante de si es válido el evaluar al docente con base en la opinión de los educandos.

En este sentido, se han esgrimido argumentos en contra de este tipo de evaluación, tales como: que los estudiantes no están capacitados para juzgar el desempeño docente y que este tipo de evaluación tiende a crear competencia de popularidad entre profesores.

⁴³ La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE, 2005), agrupa 34 países miembros (Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Israel, Italia, Japón, Corea, Luxemburgo, México, Holanda, Nueva Zelanda, Noruega, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia, España, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido y Estados Unidos), su misión es desarrollar políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo a través de un foro en el que los gobiernos participantes pueden trabajar de manera conjunta para buscar soluciones a los problemas comunes.

Además, Van de Grift (2007) hace hincapié en que los cuestionarios de opinión de los alumnos, que se han venido utilizando desde el siglo XX, podrían presentar sesgos ya que las opiniones de los educandos pueden ser subjetivas. Por lo que, a pesar de que existen diversos instrumentos para realizar la evaluación del docente, su elección depende de las variables que se elijan. En esta línea, Steiman (2008) señala que los tipos de evaluación del desempeño docente más utilizados a nivel mundial son: la heteroevaluación, la autoevaluación y la evaluación mixta.

- **Heteroevaluación:** En este tipo de evaluación participan los estudiantes y los instrumentos utilizados son: opiniones breves, trabajos grupales, cuestionarios abiertos, escalas de valoración.
- **Autoevaluación:** Es la evaluación realizada por el mismo docente donde los instrumentos usados son: frases incompletas, registros textuales y problemas focalizados.
- **Evaluación mixta:** Es una combinación de los dos tipos de evaluación anteriores, lo que permite que se apliquen cualquiera de estos instrumentos, de acuerdo con las necesidades.

En todo caso, Chaparro, Romero, Rincón y Jaime (2008) señalan que la evaluación del desempeño docente no debe generar temor ni rechazo y tampoco debe realizarse con el propósito de vigilar o castigar sino que debe buscar el perfeccionamiento y desarrollo docente. Consideran que la evaluación del desempeño docente es un medio para valorar el grado de cumplimiento de las responsabilidades del educador respecto del proceso de enseñanza–aprendizaje, los logros y el desarrollo de los estudiantes. La evaluación debe considerar los saberes, habilidades, actitudes y valores propios de la actividad docente.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior utilizan diferentes métodos para realizar la evaluación de los docentes: autoevaluación, evaluación basada en pares, evaluación basada en la opinión de los estudiantes, basada en la aplicación de instrumentos estandarizados para medir capacidades específicas de los docentes, métodos apoyados en el análisis de los logros alcanzados por los educandos y el modelo de evaluación por competencias (Bolívar, 2008).

Hoy por hoy la evaluación del desempeño docente es un componente de la mejora interna de las instituciones de educación. Permite calificar la calidad profesional con la

que se espera que el docente realice su actividad de enseñanza y mide cualidades tales como: conductas en el trabajo, puntualidad, disposición para el trabajo, compromiso institucional, desarrollo pedagógico e innovación (Bolívar, 2008). Por lo que se considera que la medición del desempeño de los docentes es un elemento estratégico para mejorar la calidad de la educación superior.

De lo que se deriva que la evaluación docente es un proceso continuo⁴⁴ que se realiza para obtener valoraciones que permiten efectuar mejoras en el proceso de enseñanza–aprendizaje y regular los factores que participan en este proceso (Daura y Amarante, 2012). Lo que revela la necesidad de atender a todos los actores del proceso: profesores, estudiantes, contenidos, la clase y el entorno académico y con base en los resultados obtenidos aplicar acciones de mejora sobre determinadas prácticas del proceso de enseñanza–aprendizaje.

La diversidad de estrategias de evaluación adquiere mayor relevancia al considerar las cinco tendencias principales en el contexto global de la educación superior que señala Sánchez-Mariñez (2012).

- Aparición de nuevas necesidades sociales y la diversidad del estudiantado.
- Tendencia a la hiper especialización y al mismo tiempo la integración multi/ inter/ trans–disciplinaria.
- Demandas de la sociedad de mayor contribución de conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación de parte de las instituciones de educación superior.
- Exigencias del Estado de rendición de cuentas y demostración del logro de calidad en las instituciones de educación superior.
- Presiones para el logro de la acreditación de las instituciones de educación superior y alcanzar prestigio internacional en un entorno cada vez más competitivo en condiciones históricas desiguales.

Ante esta realidad y con el afán de atender estas tendencias a través de la creación de conocimientos y la necesidad de producir capital intelectual con la característica de ser aplicable de manera rápida, a nivel global en el ámbito universitario se ha impuesto el

⁴⁴ Según Delgado y Oliver (2009) la evaluación continua permite hacer un seguimiento a la formación y valoración de las competencias deseadas en el docente, haciéndose durante un período de tiempo específico un seguimiento personalizado sobre los progresos realizados.

Modelo de Research University. Es un modelo americano que se basa en el concepto de la gran universidad⁴⁵ con enfoque en la movilidad social. Basado en la educación e investigación, generando un acercamiento entre la academia, la producción y el empleo (Bernardez, 2008). Ante este escenario las universidades latinoamericanas, entre ellas, las ecuatorianas han tomado medidas e incluso a nivel de Política de Estado se ha modificado el marco legal para lograr este propósito.

3.5. Estudios de la evaluación del desempeño de docentes

Para empezar, se detalla el estudio realizado por Mariño-Vivar (2011) que aborda la aplicación de un rediseño para el análisis de los puestos de trabajo en la Dirección Provincial de Deportes de Santiago de Cuba (DPD). Los participantes fueron profesores de la Facultad de Cultura Física. Utilizó técnicas estadísticas, de solución de problemas, de consulta a expertos, de diseño estratégico, encuestas, entrevistas, muestreo y el modelo de características del puesto. Las preguntas sobre el desempeño docente que se utilizaron, se referían a la manera que usa el docente para explicar el programa, sobre la planificación del curso, el cumplimiento de horarios, la metodología seguida, la claridad de las explicaciones, el cumplimiento de objetivos planteados, disponibilidad del docente para ofrecer tutorías, entrega de resultados de evaluaciones, la retroalimentación de los resultados y el trato del docente.

La evaluación de los profesores tuvo como objetivo dar a conocer a los evaluados sus fortalezas y también los aspectos que requieren ser mejorados en las diferentes áreas de la organización. Esta metodología permitió encontrar las variantes de diseño de puestos de trabajo considerando las diferencias de cada escenario, que aseguren eficiencia y eficacia a nivel de las organizaciones que administran la actividad física y el deporte.

⁴⁵ Cole (2009) señala que durante la segunda guerra mundial Vannevar Bush era asesor del Presidente de los Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt y Coordinador del Trabajo Científico de las universidades. Bush hace notar que la guerra ya no era un enfrentamiento de tropas sino que el resultado de ésta depende de las capacidades tecnológicas de cada país con base en el conocimiento y que el origen del conocimiento es en las universidades. Bush escribe el reporte *Science the Endless Frontier* donde se fijan las bases para la política nacional de ciencias y tecnología. Hax y Ugarte (2014) comentan el nacimiento del Modelo Research University, que se basa en el concepto de no solo transferir conocimientos sino que la universidad pasa a ser una entidad que además de crear el conocimiento participa en la economía del país, extendiendo su campo de acción desde la docencia hacia la investigación, convirtiéndose en el origen de grandes oportunidades para el desarrollo económico y social del país.

Según Mariño-Vivar (2011) el estudio se enfocó en el análisis de los puestos de la organización, con base en dos escenarios: los dirigentes y los técnicos que laboran en ella.

En términos generales, los resultados obtenidos en el estudio de Mariño-Vivar, muestran que los trabajadores se encuentran desmotivados y que realizan funciones que no están enmarcadas dentro de las tareas diarias de su puesto laboral. Esto permitió detectar problemas de organización del trabajo que afectan el desarrollo eficiente del mismo. Lo que confirma la necesidad de realizar el rediseño de los puestos con el fin de promover el crecimiento de la eficiencia para instituciones sin fines de lucro. Situación que incide en la reducción de los gastos planificados, sin afectar la calidad del servicio brindado.

En este sentido, los autores Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) realizaron una investigación de tipo mixto, de procedimiento secuencial comprensivo-correlacional en dos fases. La primera fase, de corte cualitativo, se enfocó en explorar el objeto de estudio de acuerdo con la perspectiva de los participantes; mientras que la segunda fase con enfoque cuantitativo, permitió rechazar o no rechazar las hipótesis planteadas. La primera fase del estudio se desarrolló en el Sector Educativo 25, contando con una muestra de 135 sujetos; que desempeñaban funciones de docentes frente a grupo, directores, asesores técnicos pedagógicos y supervisores escolares.

Para recabar información cualitativa se aplicaron entrevistas a profundidad. La información obtenida se trabajó con el método de la teoría fundamentada, apoyándose en el software Atlas ti. La segunda fase se dirigió por un enfoque cuantitativo, el diseño utilizado fue no experimental, transeccional, correlacional. La población a quien se aplicó este estudio fueron los profesores de la Zona Escolar 121, localizada en Chihuahua, conformada por 53 docentes, pero solamente 48 ellos decidieron participar; la muestra probabilística fue de 42 profesores escogidos al azar.

También se recabó información sobre el rendimiento de los profesores en evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño docente, tal es el caso de los exámenes aplicados por carrera magisterial, así como las puntuaciones de los alumnos en evaluaciones de gran escala. Con los datos que se pudieron obtener el investigador realizó pruebas paramétricas y no paramétricas con el fin de poder dar respuesta a las preguntas planteadas.

Los resultados reflejan que los profesores piensan que es necesario contar con el plan anual, con el fin de conocer las debilidades y fortalezas que presentan sus alumnos. Así mismo, señalan que para tener un buen desempeño docente, se debe realizar una planificación que permita atender las necesidades de los alumnos. Esta planeación debe contemplar una evaluación con enfoque formativo.

Los docentes consideran que su desempeño docente no se debe evaluar solo con un examen nacional del rendimiento escolar que homogeniza a todos los alumnos sin tomar en cuenta las individualidades. Así mismo, señalan que no es válido valorar su desempeño con un examen diseñado para determinar su dominio de contenidos, enfoques y propósitos. En cambio, están de acuerdo con una evaluación que considere su labor dentro del aula y que debe existir una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; esto permitiría triangular la información obtenida con los resultados de los exámenes realizados.

Los resultados cuantitativos del estudio de Martínez-Chairez y Guevara-Araiza (2015) reflejan que un mínimo porcentaje (2.4%) de los profesores presenta un excelente desempeño y casi una décima parte (7%) presenta un mal desempeño docente. Además, la mitad (51%) de los docentes observados, se ubica con un buen desempeño docente, de los cuales el 12% son mujeres. En relación con el nivel de carrera magisterial de los docentes y su desempeño laboral, se buscó la existencia de asociación entre estas variables, para ello se aplicó la prueba de Chi cuadrada. De acuerdo con la regla de decisión planteada, el valor obtenido es de .487 siendo éste menor al valor crítico de 26.3, por lo que se acepta la hipótesis nula de que no existe asociación entre el nivel de carrera magisterial y el desempeño docente.

De manera posterior, Jaik, Villanueva, García y Tena (2011) realizaron otro estudio sobre el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior. Para ello utilizaron algunas variables sociodemográficas, tales como: la edad, el sexo, el tipo de licenciatura, el nivel máximo de estudios, la antigüedad, el régimen de la institución, el tipo de plaza, el estímulo al desempeño, la relación de pareja y el número de hijos. El análisis de las variables sociodemográficas descritas arriba, se realizó utilizando los estadísticos r de Pearson, t de students y ANOVA de una sola vía, según el caso.

Los resultados obtenidos reflejan que el 79% de los docentes de la institución de educación superior participante tiene estudios de posgrado, lo que pone de manifiesto que existe la intención de mejorar la calidad educativa tanto por parte de las autoridades educativas así como de los docentes. En cuanto a las variables sociodemográficas estudiadas, no se advierte correlación ni diferencia significativa entre los grupos participantes. Además, los resultados muestran que el 50% de los docentes participantes pertenecen a cada sexo y su edad fluctúa entre los 23 y los 67 años. Así mismo, el estudio identifica que el 21% de los docentes participantes poseen grado de doctor, el 49% tienen grado de maestría y el 30% posee un nivel máximo de estudios de licenciatura.

Otro dato obtenido es que el 52% de los docentes corresponde al área técnica, en la cual, los hombres poseen el mayor porcentaje de profesionistas con grado de doctor (8%) y las áreas restantes, de manera independiente del sexo, tienen un 2,7% de profesionistas con grado de doctor. Por otro lado, las mujeres del área técnica, tienen la mayor proporción de docentes con grado de maestría (14%). Así mismo, Jaik, Villanueva, García y Tena (2011) señalan que los docentes con nivel de doctorado reflejan un mejor desempeño al igual que los profesores con formación normalista. Este último resultado coincide con el hallazgo de Jaik, Tena-Flores y Villanueva (2010), sobre el desempeño diferenciado de aquellos docentes que tienen en su haber una formación normalista.

De ahí que Jaik et al., (2011) señalan que esta situación era de esperarse ya que un maestro normalista dispone de más elementos didáctico–pedagógicos para utilizar en sus clases estrategias que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, es necesario considerar que en el desempeño intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad y motivacionales, cuya relación no es siempre lineal, sino que esta modulada por factores como el sexo, aptitudes, nivel de escolaridad, hábitos de estudio, intereses, autoestima, entre otros.

3.6. La actividad docente en Ecuador

La nueva Constitución ecuatoriana (2008) presenta una reforma constitucional, que fue generada con el espíritu de lograr la profesionalización de los docentes. En esa reforma se garantiza el derecho a la gratuidad de la educación de tercer nivel en las universidades

públicas. Cambio enmarcado en el concepto del buen vivir⁴⁶. La Asamblea emitió nuevas leyes o reformó las ya existentes con base en la nueva Constitución, con el propósito de regular la educación superior del Ecuador. De ahí surge la Ley Orgánica de Educación Superior⁴⁷ LOES. La cual señala la obligatoriedad de que las instituciones de educación superior realicen la evaluación periódica del desempeño académico de los profesores.

Otra base legal para regular la educación superior en Ecuador está dada por el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior⁴⁸, que trata sobre la evaluación, el perfeccionamiento y la evaluación del desempeño del cuerpo docente de las instituciones de educación superior. Este Reglamento determina el objeto, instrumentos, procedimientos, garantías, componentes, ponderaciones, actores y recursos de apelación que se deben observar en la evaluación del desempeño del personal académico. Es un proceso sistemático que permite la construcción de conocimientos a partir del desempeño docente.

Se basa en una evaluación integral, compuesta por: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación del docente, donde cada componente tiene sus

⁴⁶ El *Buen Vivir* es un principio constitucional que está basado en el concepto del *Sumak Kawsay*, que es un término quichua que tiene una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social. En palabras textuales tomadas del Plan Nacional para el Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo-SENPLADES, 2009, p.10), el buen vivir es: “La satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida y muerte digna, el amar y ser amado, el florecimiento saludable de todos y todas, en paz y armonía con la naturaleza y la prolongación indefinida de las culturas humanas. El Buen Vivir supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios, las diversas identidades colectivas y cada uno -visto como un ser humano universal y particular a la vez- valora como objetivo de vida deseable (tanto material como subjetivamente y sin producir ningún tipo de dominación a otro”.

⁴⁷ Ley Orgánica de Educación Superior – LOES, publicada en el Registro Oficial Número 298 de octubre de 2010, que se encuentra disponible en la página web: <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/rloes1.pdf>

⁴⁸ El Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, norma la actividad académica de todas las instituciones de educación superior del país, sean estas de carácter público o privado. Este Reglamento está disponible en la página web: http://www.ces.gob.ec/doc/gaceta_ces/reglamento/reglament%20037-265.pdf. Este Reglamento establece parámetros de evaluación de las actividades de docencia, donde la autoevaluación tendrá un peso del 20%, la coevaluación de pares un 20%, la evaluación de directivos un 20% y la heteroevaluación un 40%. En el caso de la evaluación de las actividades de investigación, la mitad de la ponderación (50%) corresponde a la coevaluación de pares, que se complementa por la evaluación de directivos (30%) y la autoevaluación (20%). Finalmente, la evaluación de las actividades de gestión académica presenta los siguientes porcentajes: la autoevaluación tendrá un peso del 20%, la coevaluación de pares un 20%, la evaluación de directivos un 40% y la heteroevaluación un 20%. La heteroevaluación será realizada por los representantes ante el consejo directivo de los docentes y estudiantes de cada unidad académica.

indicadores de logro (ver Apéndice C). Es un tipo de evaluación sumativa⁴⁹, por lo tanto, la profesión docente subyace en el reconocimiento de que hay un conjunto de factores que inciden en el desempeño, tales como: la formación inicial, el desarrollo profesional en servicio, las condiciones de trabajo, los niveles salariales, la salud, la autoestima, el compromiso profesional, el clima organizacional, la valoración y prestigio social de la profesión, el capital cultural, los estímulos e incentivos, la carrera profesional y la evaluación del desempeño (Almuiñas y Galarza, 2013).

El fin de la evaluación del desempeño es el de ofrecer de manera oportuna una retroalimentación sobre los resultados obtenidos por los docentes. Además de suministrar a la directiva de las instituciones de educación superior las herramientas necesarias para valorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje así como facilitar la toma de decisiones y la generación de planes de mejoras que viabilicen el desarrollo del personal académico (Almuiñas y Galarza, 2013). Una vez realizada la evaluación del desempeño del personal académico, se archivan los resultados de la evaluación en los expedientes individuales de los docentes.

Esta información es de carácter confidencial, por lo que para obtenerla, se solicitó con oficio dirigido al Vicerrector Académico de la universidad participante, que autorice a la autora de este estudio para que pueda aplicar los instrumentos de investigación, tales como: entrevistas y encuestas. Además, que se brinden todas las facilidades para obtener la información requerida. La respuesta obtenida de la autoridad de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, fue positiva, de manera que se procedió a realizar el trabajo de campo necesario. Cabe destacar que debido a la naturaleza de la presente investigación y por los criterios de evaluación del desempeño docente, donde existen diferencias atribuibles a factores demográficos como: la edad, el sexo, los años de experiencia en docencia y el nivel de escolaridad, fue necesario tomar estos elementos en consideración.

⁴⁹ La evaluación sumativa está orientada al logro de los resultados previstos, con énfasis sancionador que se enmarca en el modelo pedagógico conductista. En contraposición a este esquema surge el paradigma cualitativo propuesto especialmente por Scriven (1967) en los años sesenta. Este enfoque se centra en la persona, en sus criterios y opiniones, por lo que la evaluación pone énfasis en los procesos, asumiendo de que si éstos están bien, lo estarán los resultados. Este tipo de evaluación es participativa, sus resultados se enfocan a la implementación de mejoras y es de carácter formativo.

Así pues, luego de realizada la revisión bibliográfica respecto del desempeño de los docentes tomando en consideración variables sociodemográficas, se procedió a plantear la metodología de investigación para el presente estudio.

CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

4.1. Formulación del problema

En la revisión de la literatura referente a la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y del desempeño de los docentes de instituciones de educación superior, se encontró que el talento humano constituye un componente relevante del desarrollo económico para las organizaciones. Así pues, López y Chaparro (2006) señalan que las competencias que deben poseer los trabajadores para responder a las condiciones requeridas por los mercados nacionales e internacionales, también han evolucionado.

De manera que en el nuevo milenio las cosas se miran a través de un cristal diferente en relación a un siglo atrás, donde lo importante era principalmente obtener bonanza económica con la suposición de que llevaría al desarrollo y bienestar de las personas, ahora, se han notado problemas graves con esta visión. La bonanza económica ocurre a costa de estrechez de muchos más y permanece la insatisfacción económica, social y personal. La preocupación central es conseguir que los integrantes de una sociedad estén satisfechos con sus vidas como parte de un mejor desarrollo social, siendo las universidades las que tendrían un papel protagonista durante la formación de profesionistas que aprenden una actividad que les permitirá contribuir a la sociedad y satisfacer sus necesidades.

Una manera de alcanzar el anhelado bienestar en la sociedad es inculcar la inteligencia emocional en los individuos desde la escuela, lo que permite introducir y desarrollar las habilidades emocionales y sociales requeridas para este fin, de acuerdo con Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elías (2003), Fernández y Teruel (2005) y Marina (2005). Es en este sentido que Loredo (2000) señala que los docentes poseen un rol de agentes transformadores en esta sociedad. Donde, el nivel de formación, la capacidad, la experiencia, la responsabilidad y la actitud del cuerpo docente son factores determinantes de la calidad de las instituciones de educación superior.

Así mismo, Fernández y Teruel (2005) indican que para las instituciones de educación superior es importante contar con docentes que regulen sus emociones en el aula y que tengan un eficiente desempeño laboral. Por ende se vuelve necesario gestionar el talento humano de tal manera que permita alcanzar los objetivos organizacionales y al mismo tiempo cumplir con las exigencias de la sociedad en un mundo globalizado.

Logrando entregar a la colectividad, profesionales que cuenten con las competencias requeridas para cumplir con dichas exigencias.

Por otro lado, al momento de abordar el desempeño laboral de los profesores en instituciones de educación superior, Palma (2005) señala que es preciso tomar en cuenta las variables que intervienen en su desarrollo: las condiciones físicas, la remuneración, las políticas administrativas, las relaciones sociales, el desarrollo personal, el desempeño de tareas y la relación con la autoridad. Es así que cabe la reflexión sobre cuánto influye una eficiente gestión del talento humano en el desempeño de los trabajadores y preocuparse de la importancia de las competencias emocionales en el contexto de la enseñanza a nivel superior, ambiente en el que se debe ejercer una fuerte aplicación de las relaciones interpersonales.

Al ser el salón de clases un espacio que requiere la interacción entre estudiantes y docentes, donde existe la necesidad de expresar opiniones y emociones, se abre la posibilidad de que con el tiempo surjan resentimientos que minen las relaciones interpersonales, se produzcan conflictos y se afecte el proceso de aprendizaje. Brinda la oportunidad de mostrar y poner en práctica habilidades sociales para su manejo, para la mejor comprensión y recuperación de las metas, en este caso de aprendizaje. En este sentido, Garizurieta y Sangabriel (2005) señalan que es necesario contar con un nivel alto de inteligencia emocional ya que ello permite desarrollar una óptima relación personal y social.

En la sociedad actual que se encuentra sujeta a cambios dinámicos, influenciada por la aparición de nuevas y mejores tecnologías, los docentes enfrentan un doble reto: el primero es enseñar al mismo tiempo que aprenden y el segundo reto es articular estas actividades en el salón de clases. Los autores Zabalsa (2006), Palomero-Fernández (2009), Méndez, Figueredo, Chirinos, Goyo y Rivero (2011) y Madrid (2012), consideran que en la actividad docente se entra al dominio de lo interpersonal, de lo intangible y que es difícil de abordar pero que son aspectos presentes, que ameritan ser estudiados para ordenar el trabajo que se realiza en el salón de clase.

Así mismo, señalan que los cambios organizacionales en la sociedad de la información generan exposición de los docentes a diferentes percepciones de riesgo laboral. Ya que no solo existe riesgo físico, a pesar que la actividad docente no tiene

exigencias físicas como otro tipo de tareas, pero no por ello los docentes están menos expuestos a riesgos laborales como el síndrome de estar quemado, más conocido como burnout o distrés⁵⁰, que se manifiesta mediante agotamiento físico y psíquico, también se presentan trastornos del sueño, disfonía, cefalea tensional, trastornos de tipo: músculo–esqueléticos y lumbares. También está el riesgo intelectual que se pone de manifiesto en la obsolescencia del conocimiento debido a los cambios asociados con la tecnología.

Este último riesgo se puede agravar si la institución o el docente no mantienen el mismo ritmo para su actualización, lo que puede provocar en el educador, disminución de su salud y de su desempeño, con síntomas como: ansiedad, depresión y sentimiento de incompetencia. La temática de las relaciones entre las variables relativas a la formación de los universitarios, constituye un tópico que está en auge a nivel global, como por ejemplo, en las universidades tanto en Estados Unidos como en Europa, ocupan la cultura operante del Modelo Research University⁵¹ que es parte integral de la educación superior global con un espíritu de vinculación con el entorno social.

De manera que Altbach, Reisberg y Rumbley (2009), señalan que ese modelo se enfoca en el desarrollo de profesores investigadores y en la investigación en sí misma, con el propósito de entregar a la sociedad graduados capaces de estar al frente de las mejores organizaciones. A fin de cuentas, el fenómeno de la globalización conduce a una noción del talento humano que no puede desarrollarse de manera improvisada, sino que se requiere de una gestión de este talento que permita potenciar al docente. De esta forma,

⁵⁰ Según Ribera, Cartagena de la Peña, Reig, Romá, Sans, Ferrer; Ferri; Vañó y Caruana, (1993), el distrés es una forma de estrés ocupacional, que se pone de manifiesto en la población laboral de servicios directos a otras personas. Sin embargo, el término también se ocupa de manera amplia para referirse al estrés negativo o que produce alteración de la persona y desgaste físico, a diferencia del eustrés o estrés positivo relacionado a estados de activación agradable como en entusiasmo y la energización.

⁵¹ Research University es una institución de educación superior que se basa en un conjunto de ideas y principios con carácter único. Es un modelo utilizado por las universidades de los Estados Unidos que están centradas en la investigación y que mantienen un fuerte vínculo con la sociedad. Estas universidades se enfocan en la producción de capital intelectual y humano que tiene la capacidad de ingresar rápidamente al mundo laboral. Se utiliza una categoría formal que la Fundación Carnegie concede a las universidades que se dedican a la formación de investigadores. Con el fin de identificar los grupos de universidades, la Fundación Carnegie para el Progreso de la Enseñanza en 1973 crea la Clasificación Carnegie. La primera publicación de la clasificación se realizó en 1973. Utiliza datos empíricos sobre lo que hacen las instituciones, permite el análisis secundario de los datos existentes y compara las funciones de las instituciones así como las características de los estudiantes y de las facultades.

el objetivo principal de una institución de educación superior debe ser potenciar el desempeño del docente, tratando de que su acción tenga un efecto multiplicador.

Así mismo, se considera que la inteligencia emocional hace de las organizaciones un lugar más agradable y estimulante debido a que este constructo implica mantener el equilibrio, reconocer y aceptar los sentimientos propios y los de los otros, además permite a los individuos salir airoso de situaciones problemáticas sin dañarse o dañar a los demás. Esto se debe a que la inteligencia emocional es una destreza que permite al individuo sentirse satisfecho, ser eficaz en la vida y crear hábitos mentales que favorecen su propia productividad.

En este mismo orden de ideas, al considerar que el docente es uno de los actores principales de las instituciones de educación superior y por ello, la evaluación de su desempeño con base en procedimientos definidos con claridad, pasa a ser la piedra angular que permite elevar la calidad de los resultados del trabajo académico. A fin de cuentas, la evaluación del desempeño hace hincapié en las competencias relevantes para un puesto de trabajo, lo que influye en el clima laboral y en los resultados obtenidos al mejorar la comunicación, por lo que se debe utilizar como estrategia organizacional para potencializar el crecimiento profesional del talento humano.

4.2. Delimitación del problema

Desde una perspectiva científica, la realización del presente trabajo de investigación contribuye con mayores conocimientos empíricos sobre las posibles relaciones y diferencias significativas entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior. Lo que permite ahondar en la comprensión del rol de algunas características de la gestión del talento humano en el desempeño de los docentes de estas instituciones.

Además, permite identificar los componentes emocionales con mayor relación en el desempeño de los docentes. Por el tipo de estudio de carácter mixto se busca aportar mayor conocimiento sobre las posibles características y relaciones existentes entre las variables de estudio, la gestión del talento humano por un lado, la inteligencia emocional y el desempeño docente, por otro. En este sentido, los autores Gardner (1983), Kay (1993), Kamoche y Muller (1998), Goleman (1999), De Haro (2003) y Jericó (2008) concuerdan al señalar que la gestión del talento humano es de carácter estratégico porque los

individuos constituyen la base para el progreso de las competencias laborales que a su vez son el nexo entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional.

De modo que al recoger lo más importante de los trabajos de investigación realizados por Cardona (2011) y Sánchez-Maríñez (2012), quienes señalan que en el marco de la sociedad del conocimiento, ante la presencia de una sociedad dinámica y cambiante, ésta demanda cambios en el rol de las instituciones educativas y por ende de sus profesores y estudiantes, lo que requiere de una eficiente gestión del talento humano en la enseñanza universitaria.

En estudios realizados respecto de la inteligencia emocional, se encontró que desde los años 90, los autores Salovey y Mayer (1990), además de desarrollar la teoría sobre este constructo, establecieron instrumentos para su medición. Estos trabajos sirvieron de plataforma para Goleman (1995), quien estableció la existencia de dos categorías de inteligencia personal que relacionan el conocimiento y las emociones, las cuales explican los diferentes niveles de éxito alcanzado por los individuos.

En este sentido, Schmidt y Hunter (1998), García, García y Ramos (2007) estudiaron las variables que determinan el rendimiento de los trabajadores en su puesto de trabajo, con enfoque no solo en los predictores clásicos: personalidad y aptitudes, sino que añadieron la autoeficacia y la inteligencia emocional. En este orden de ideas, Bar-On (1997), Boyatzis, Goleman y Hay-McBer (1999), Law, Wong y Song (2004), así como Jamali, Sidani, Abu-Zaki (2008), consideran a las habilidades de la inteligencia emocional como predictores del éxito profesional.

Pérez, Petrides y Furnham (2005) consideran que para que un individuo alcance el éxito en la vida además de conocimientos y competencias personales, requiere contar con la actitud y el deseo de utilizar su propio talento, lo que viene dado por los valores, por lo que se requiere profundizar la investigación para encontrar las características personales que predicen altos niveles de inteligencia emocional en el individuo. Numerosos estudios señalan que existen diferencias con la inteligencia emocional respecto del sexo.

De igual manera, Salovey y Mayer (1990), Mayer, Salovey y Caruso (2000), Salovey (2006), señalan que como un conjunto de habilidades cognitivas, encontraron que las mujeres presentan mayores puntuaciones que los hombres en el uso, la comprensión y el manejo de las emociones. En el caso de las competencias emocionales utilizando medidas

autopercebidas, Bar-On (2006) encontró diferencias en algunas de sus subdimensiones. Bar-On señala que las mujeres tienden a mostrar puntuaciones superiores a los hombres en atención y expresión emocional, en cambio, los hombres presentan mayor puntuación en la regulación de las emociones.

Por otro lado, los resultados de la investigación de Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011), señalan que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres en la inteligencia intrapersonal e interpersonal, mientras que los hombres obtuvieron puntuaciones superiores en el manejo del estrés, estado de ánimo y la adaptabilidad. Así mismo, Sala (2002) estudió la manera en que las competencias emocionales inciden en el estilo educativo, creencias, actitudes y valores de los docentes. Así pues, el estilo de docencia punitivo se relaciona con niveles más bajos de habilidades interpersonales de la inteligencia emocional y el perfil asertivo se relaciona con un buen estado afectivo del individuo en general.

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) consideran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debe aprender por dos razones: porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional que ejerce mayor impacto para los alumnos y porque unos adecuados niveles de inteligencia emocional permiten afrontar los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los docentes durante la realización de su actividad docente.

Es así que una revisión documental de los estudios realizados por Muñoz de Morales (2005), Bisquerra (2005), Obiols (2005), López Cassá (2007), permitió identificar que la mayoría de las propuestas de desarrollo de la inteligencia emocional están destinadas a los estudiantes como únicos beneficiarios. Así mismo, los estudios realizados por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), Mestre y Fernández-Berrocal (2007), se centraron en la identificación de carencias en las habilidades de la inteligencia emocional en los estudiantes.

Mientras que Valles y Valles (2003), Vásquez (2005), Sutton y Wheatley (2003), Palomero (2009), Cabello, Ruíz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), Torrijos y Martín (2014) señalan que la actividad docente constituye una labor indivisible entre enseñanza–aprendizaje, donde las competencias interpersonales, la conciencia emocional, la empatía y las habilidades sociales, juegan un rol primordial para garantizar una educación integral.

Así pues, el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes es necesario no solo para promover la efectividad y calidad de la tarea docente, sino para alcanzar el bienestar personal y social, como estrategia que le permitirá al docente afrontar los eventos estresantes que se pueden generar en el ámbito educativo. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2005), esta situación permite apreciar la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en los docentes. Porque su ámbito de acción en el salón de clases se convierte en modelo de aprendizaje socio-emocional con mayor impacto en los estudiantes. Y porque adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar la vida cotidiana y el estrés laboral que enfrentan los docentes en su labor.

Por otro lado, Montenegro (2003) señala que el desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones. Por lo tanto, éste se encuentra determinado por factores asociados al propio docente, así como al estudiante y a su entorno. Además, al considerar que el accionar del docente se despliega en diferentes campos, tales como: el contexto sociocultural, el entorno institucional, el ambiente de aula y sobre el propio docente mediante una gran acción reflexiva.

El desempeño se evalúa para mejorar la calidad educativa y cualificar la profesión docente, mediante estándares que sirven de base para realizar el proceso de evaluación. Sin ir más lejos, los estudios enfocados en docentes universitarios tratan del desempeño o de la inteligencia emocional por separado y no se han integrado las tres variables tema de este estudio, lo que pone de manifiesto algunos problemas no investigados con el suficiente nivel de detalle:

- Falta comprensión sobre la relación entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior.
- Falta conocimiento acerca de la relación entre los componentes de la inteligencia emocional que son importantes de comparar con los perfiles establecidos en el proceso de gestión del talento humano para el cargo de docente de una institución de educación superior y el desempeño alcanzado por los docentes.
- Desconocimiento sobre las barreras que pueden frenar la incorporación de las variables con mayor incidencia en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el día a día de los procesos de gestión del talento humano de las instituciones de educación superior.

- Falta determinar qué características emocionales de los docentes son las que más influyen en su desempeño.

Una vez revisada la literatura respecto a la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes, se denota que faltan investigaciones que relacionen estas variables, puesto que los pocos estudios que tocan estos aspectos, están principalmente dirigidos a docentes del nivel básico o nivel medio. De lo que se deduce que profundizar en las relaciones entre la gestión del talento humano, el constructo de la inteligencia emocional y el desempeño del cuerpo docente de instituciones de educación superior, pueden constituir un tema clave para el proceso de selección así como para la promoción y el desarrollo de los docentes.

De manera que el establecer las relaciones existentes entre las variables estudiadas permite valorar la importancia que tiene la consideración de estas variables para alcanzar los objetivos organizacionales. A la vez que admite el hecho de identificar las variables con mayor incidencia en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en el cuerpo docente de instituciones de educación superior. Por lo tanto, el problema científico de la presente investigación se centra en la necesidad de identificar y analizar las relaciones existentes entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior. De lo expuesto, se deriva una interrogante científica.

4.3. Preguntas de investigación

La pregunta general de esta investigación se formula de la siguiente manera:

¿Se relacionan la gestión del talento humano y la inteligencia emocional con el desempeño laboral del cuerpo docente de instituciones de educación superior?

A partir de la pregunta general surgen las siguientes preguntas específicas que delimitan la investigación en función del estudio empírico:

- **Pregunta 1:** ¿Se relacionan el desempeño laboral del cuerpo docente de instituciones de educación superior con la gestión del talento humano y la inteligencia emocional?
- **Pregunta 2:** ¿Cuáles son los componentes de la inteligencia emocional relacionados con el desempeño de los docentes?
- **Pregunta 3:** ¿Existe diferencia entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior?

superior respecto de factores tales como: la edad, el sexo, el nivel de educación formal y los años de experiencia en docencia?

- **Pregunta 4:** ¿Existe relación entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior con el nivel de educación formal y con los años de experiencia en docencia?
- **Pregunta 5:** ¿Existe relación entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior con el nivel de educación formal y con los años de experiencia en docencia?

4.4. Objetivos

A continuación y derivados de las preguntas planteadas anteriormente, se recogen tanto el objetivo general como los objetivos específicos de la investigación para cada fase de la investigación.

4.4.1. Objetivo General de la fase cualitativa

Obtener información sobre los procesos de la gestión del talento humano desde la perspectiva del personal que labora en la unidad de talento humano de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

4.4.2. Objetivos Específicos de la fase cualitativa

- **Objetivo 1**

Develar la manera en que se llevan a cabo los procesos de la gestión del talento humano en la de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

- **Objetivo 2**

Identificar los subprocesos de la gestión del talento humano en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

4.4.3. Objetivo General de la fase cuantitativa

El objetivo general de este estudio para la fase cuantitativa, consiste en analizar la relación entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional, con el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior.

4.4.4. Objetivos Específicos de la fase cuantitativa

En términos del estudio empírico se establecen los siguientes objetivos específicos de la fase cuantitativa de la investigación:

- **Objetivo 1**
Determinar la relación que existe entre el desempeño laboral del cuerpo docente de instituciones de educación superior, la gestión del talento humano y la inteligencia emocional.
- **Objetivo 2**
Definir qué componentes de la inteligencia emocional explican que unos docentes exhiban un desempeño diferenciado.
- **Objetivo 3**
Identificar la existencia de diferencias entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.
- **Objetivo 4**
Determinar la existencia de diferencias entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.
- **Objetivo 5**
Identificar la existencia de diferencias entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.
- **Objetivo 6**
Determinar la existencia de diferencias entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.
- **Objetivo 7**
Identificar si existe relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

- **Objetivo 8**

Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

4.5. Hipótesis de la investigación y resultados previstos

Derivadas tanto de la pregunta y objetivo general como de las preguntas y objetivos específicos, a través del estudio empírico propuesto, se establecen las siguientes hipótesis de investigación:

- **H₁:** Las variables gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior tienen una relación positiva.
- **H₂:** La inteligencia emocional explica el desempeño diferenciado de los docentes.
- **H₃:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.
- **H₄:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.
- **H₅:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.
- **H₆:** Existen diferencias estadísticamente significativas entre la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.
- **H₇:** Existe relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.
- **H₈:** Existe relación positiva entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Las hipótesis de investigación planteadas permiten prever la siguiente conclusión: la gestión del talento humano y la inteligencia emocional son factores clave para que los docentes de instituciones de educación superior alcancen un desempeño superior. Si esta hipótesis se demuestra, se fortalece la necesidad de incluir en el proceso de selección del cuerpo docente de instituciones de educación superior así como en los programas de capacitación y desarrollo, las competencias emocionales identificadas como clave para alcanzar un eficiente desempeño laboral.

En la Tabla 13 se presenta una recopilación de las principales definiciones de las variables analizadas en el presente estudio: la gestión del talento humano, la inteligencia emocional y el desempeño laboral. Así como algunas variables demográficas: edad, sexo, grado académico y años de experiencia.

Tabla 13

Definición conceptual de las variables de estudio

VARIABLES		DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Independientes	Gestión del talento humano	Collings, Scullion y Caligiuri (2010, p.106) definen la gestión del talento humano como “todas las actividades que la organización realiza con el fin de atraer, seleccionar, desarrollar y retener a los mejores empleados en los roles más estratégicos (los roles necesarios para alcanzar las prioridades estratégicas de la organización) a escala mundial”.
	Inteligencia emocional	Mayer y Salovey (1997) señalan que la inteligencia emocional es la habilidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, así como la capacidad de manejar ese conocimiento para guiar los actos y el pensamiento propio.
Dependiente	Desempeño laboral	Cuesta (2005) señala que la evaluación de desempeño es una actividad clave del proceso administrativo que gestiona el talento humano, considera que es una actividad decisiva de la cual depende la supervivencia de la organización. Para el Comité de Ayuda al Desarrollo-CAD (2002) el desempeño es el grado en el cual un actor del desarrollo opera de acuerdo con ciertos indicadores ⁵² estándares, pautas de acción o logra resultados según los planes establecidos.

(Continúa)

⁵² Cuesta (2005) señala que la evaluación de desempeño es una actividad clave del proceso administrativo que gestiona el talento humano, considera que es una actividad decisiva de la cual depende la supervivencia de la organización. Para el Comité de Ayuda al Desarrollo-CAD (2002) el desempeño es el grado en el cual un actor del desarrollo opera de acuerdo con ciertos indicadores, estándares, pautas de acción o logra resultados según los planes establecidos.

VARIABLES		DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Covariables	Edad	Variable demográfica que mide la edad biológica y es el tiempo transcurrido a partir del nacimiento de un individuo.
	Sexo	El concepto de sexo se refiere a una característica biológica que define a hombres y mujeres (Organización Mundial de la Salud, 2006).
	Grado académico	Variable demográfica que señala los grados académicos o los títulos obtenidos por un individuo.
	Experiencia docente	Variable demográfica que refleja el tiempo que un individuo ha dedicado a la actividad docente.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Estas variables han sido definidas conceptualmente por diversos autores, de acuerdo con la teoría revisada en capítulos anteriores, lo que viabiliza su operacionalización lo que a su vez permite desarrollar la investigación propuesta.

4.6. Operacionalización⁵³ de las variables

Para el desarrollo del estudio se utilizaron diversos instrumentos de investigación, es así que para operacionalizar la variable independiente gestión del talento humano, se aplicó una entrevista semi estructurada a personal de la unidad de talento humano de la Universidad.

Así mismo, se aplicó a los docentes un cuestionario que consta de tres secciones. La sección uno del cuestionario, corresponde al test TEIQue en su versión reducida que contiene treinta preguntas.

En la sección número dos de la encuesta, se incluyen veintitrés preguntas que tratan de la gestión del talento humano y finalmente en la sección tres se incluyeron diecinueve preguntas que generan información de tipo descriptivo.

La operacionalización de las variables se exhibe en la Tabla 14.

⁵³ La operacionalización de variables es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse y de observarse, al reemplazar unas variables por otras más específicas que las representan (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006).

Tabla 14

Operacionalización de las variables en estudio

VARIABLES	OPERACIONALIZACIÓN
Gestión del Talento Humano	Entrevista semi-estructurada, instrumento aplicado a personal de la Unidad de talento humano ⁵⁴ (ver Apéndice D) ya que poseen información relevante respecto de los procesos de reclutamiento, selección, formación y desarrollo y la medición del desempeño del personal docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, como por ejemplo: ¿Existen indicadores que midan la GTH de la Universidad? Además, se realizaron preguntas respecto de la gestión del talento humano dentro del instrumento de investigación aplicado a los docentes de la institución participante (Sección 2 del Apéndice F, ítems del 31 al 53).
Inteligencia emocional	Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo - TEIQue (<i>The Trait Emotional Intelligence Questionnaire</i>) de Petrides y Furnham (2001) instrumento a ser aplicado a los docentes seleccionados (Sección 1 del Apéndice F, ítems del 1 al 30).
Desempeño laboral	Tabla de resultados de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, aplicados al cuerpo docente de manera directa por la institución de educación superior participante del estudio. Se considerará el dato del promedio total del desempeño, correspondiente a cada uno de los docentes seleccionados para formar parte de la <i>muestra aleatoria</i> (Dato obtenido de la Unidad de Evaluación y Acreditación de la Universidad participante, por lo tanto no constituye un dato de opinión sino que es el resultado del proceso de evaluación del desempeño docente, este dato fue incluido al final de la encuesta al momento de procesar la información en SPSS versión 23).

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Cabe resaltar que antes de iniciar el estudio de campo, se les solicitó a los entrevistados que otorguen su autorización para participar de las entrevistas así como para grabar las mismas (ver Apéndice E).

4.7. Diseño de la investigación

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque mixto porque se busca explicar las razones y motivos del comportamiento de los encuestados, es por ello que se realizó un estudio cuantitativo con diseño transversal, correlacional, no experimental (Ritchey, 2014) que permitió identificar las relaciones existentes entre las variables estudiadas mediante el uso de coeficientes de correlación. La investigación se complementó al realizar de manera simultánea un estudio cualitativo que permitió comprender la estructura, procesos y las fuerzas que motivan al objeto de estudio. Para ello se trabajó

⁵⁴ Se encuestó y entrevistó a personal de la Unidad de Talento Humano porque son más accesibles de manera física y están dispuestos a cooperar brindando con precisión, información de interés y a la vez necesaria para el desarrollo de la investigación.

con diversas técnicas de investigación empíricas que permitieron describir las variables de estudio y determinar la posible existencia de asociación entre ellas.

Esto facilita el identificar patrones de comportamiento en su ambiente físico y social, así como: el detallar relaciones plenamente, identificar motivos, opiniones y los sentimientos de las personas, para lo que la investigadora realizó entrevistas semi estructuradas al personal a cargo de la gestión del talento humano de la universidad participante, debido a que son los administradores y conocen sobre la gestión del talento humano que se lleva a cabo en cada área: reclutamiento y selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo del personal.

Los autores Marradi, Archenti y Piovani (2011) consideran que se debe realizar la prueba de las hipótesis con base en la recolección numérica de datos y al análisis estadístico de éstos. Lo que permite obtener información respecto a la existencia de relaciones y diferencias entre las variables. En el presente estudio, se obtuvo información de las variables independientes: gestión del talento humano y la inteligencia emocional, así como de la variable dependiente: desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior. Además, se analizaron las relaciones y diferencias con las covariables demográficas: edad, sexo, nivel de educación formal, años de experiencia en docencia y el nivel socioeconómico.

4.7.1. Instrumentos

Se utilizaron diversas técnicas para obtener información de las variables independientes: gestión del talento humano y la inteligencia emocional, así como de la variable dependiente: desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior. Además para analizar las relaciones y diferencias con las covariables demográficas: edad, sexo, nivel de educación formal y años de experiencia en docencia.

En primer lugar se realizó una investigación documental, para lo que se consultaron artículos científicos y libros relacionados con el tema de estudio, así como documentación y registros que se consideraron pertinentes. Para el levantamiento de la información de campo se elaboraron dos instrumentos: el primero consistió de un cuestionario de entrevista semiestructurado (ver Apéndice D) de catorce preguntas abiertas de las cuales se derivaron varias sub preguntas que dependieron de las respuestas obtenidas.

Este instrumento se utilizó para hacer entrevistas a personal de la unidad de talento humano de la universidad participante en el estudio; debido a que son quienes conocen sobre la gestión del talento humano que se lleva a cabo en la universidad: reclutamiento y selección, evaluación del desempeño, formación y desarrollo del personal, con la finalidad de reconocer tanto sus percepciones como sus experiencias, así como garantizar la confidencialidad de la información de acuerdo con el Código de Ética de la Asociación Americana de Psicología (2010).

De acuerdo con este Código, el entrevistador debe tener una base ética para conducirse como persona y como profesional. En este sentido, la norma de confidencialidad de la Asociación Americana de Psicología (2010) involucra respetar y guardar la información que nos brinda el entrevistado, salvo excepciones en las que exista riesgo para la vida del entrevistado o de terceros o cuando se atenta contra la propiedad pública o privada. De ahí que el entrevistador debe garantizar el mantenimiento de la seguridad de la información obtenida mediante las entrevistas, para ello se requiere que los entrevistados hayan dado su consentimiento por escrito, de igual manera se precisa de la autorización por escrito, para realizar la grabación de la entrevista (ver Apéndice E).

Dicho de otro modo, el entrevistador mantendrá la confidencialidad de los participantes de una entrevista, al crear, almacenar, acceder, transferir y disponer de los registros de la información bajo su control, sean de manera escrita o automatizada, para ello, debe hacer uso de la técnica de la codificación que permite evitar la inclusión de identificadores personales. Así mismo, la Asociación Americana de Psicología (2010) presenta la norma de veracidad y la norma del consentimiento informado (ver apéndice E), que consisten en asumir que se va a trabajar con la verdad y en el hecho de generar un compromiso en el cual el entrevistador admite que va a entregar información suficiente y adecuada al entrevistado para que éste tome la decisión voluntaria de si acepta o no participar en la entrevista. En caso de aceptar conceder la entrevista, debe estar informado de que tiene la libertad para no responder o abandonar en el momento que lo desee.

En este sentido, Del Cid, Méndez y Sandoval (2007) hacen hincapié en que la entrevista es la forma que tiene el investigador de interactuar con el entrevistado, ya que permite aplicar la escucha activa, utilizando no solo el sentido del oído sino que se requiere establecer contacto visual. Puesto que al escuchar se puede comprender no solo

el contenido de las palabras sino también el lenguaje corporal que muestra el entrevistado. Por lo tanto, es un medio utilizado para obtener información especialmente de tipo cualitativo, instrumento que fue de utilidad en el presente trabajo de investigación porque permitió identificar la percepción directa de los involucrados.

Así mismo, al considerar los diversos tipos de entrevistas señalados por Flick (2004), tales como: entrevista focalizada, semiestructurada, centrada en el problema, de expertos y etnográfica, la autora del presente trabajo considera que de acuerdo con los objetivos de la investigación, el tipo de entrevista apropiado para este estudio es la semiestructurada. De manera que al contemplar una guía para su realización, en la cual se consideran las áreas de interés, permite captar y profundizar en las claves a partir de las cuales se facilita el descubrir la forma y los procesos y el porqué de los procesos de la gestión del talento humano utilizados en la universidad participante del estudio.

Ahora bien, según Flick (2004) la entrevista semiestructurada se inicia con una pregunta abierta y se finaliza con una pregunta de confrontación. Esto quiere decir que las preguntas abiertas son aquellas que el entrevistado responde a partir del conocimiento que tiene de primera mano. Así mismo, existen las preguntas guiadas por los presupuestos teóricos del investigador. Este tipo de preguntas permiten hacer más explícito el conocimiento empírico del entrevistado. Y por último, la pregunta de confrontación o de verificación de la información, que se realiza con el fin de asegurar que el entrevistado no tiene nada más que añadir y que la información brindada es comprobable, para lo que se le solicitan pruebas y datos objetivos al entrevistado.

El método de análisis seleccionado para las entrevistas es el tradicional (Strauss & Corbin, 2002) que consiste en desglosar el contenido y agruparlo en temas, luego en categorías o subcategorías. La unidad de análisis se consideró respecto de la recurrencia de los elementos de investigación, de acuerdo con el número de apariciones y las similitudes del sentido del material de análisis por pregunta, con lo que se pretende establecer una categoría.

El segundo instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado (ver Apéndice F) compuesto por tres secciones, donde la primera sección contiene 30 preguntas destinadas a medir la inteligencia emocional de los docentes, la segunda sección tiene 23 preguntas dirigidas a realizar un diagnóstico de la gestión del talento humano desde el punto de vista

del docente y la tercera sección contiene 19 preguntas de tipo descriptivo con datos generales, tales como: la edad, el sexo, títulos alcanzados, entre otros datos. El uso de estas técnicas permitió cumplir el objetivo de la investigación, el cual es analizar la existencia de relaciones entre las variables.

La medición de la inteligencia emocional se realizó con base en un modelo mixto de la inteligencia emocional y la herramienta seleccionada con este fin fue el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo-TEIQue en su versión reducida, diseñado por: Petrides, Vernon, Schermer, Ligthart, Boomsma y Veselka (2010). Este es un inventario de autoinforme que permite valorar cuatro factores principales: bienestar, autocontrol, emocionalidad y la sociabilidad. Estos factores son predictores de comportamientos y logros en el lugar de trabajo. Por último, para medir el desempeño de los docentes, se utilizaron datos de los resultados obtenidos en la última evaluación del desempeño docente realizada por la misma institución de educación superior participante en el período académico abril-agosto del 2015, puesto que la evaluación de los docentes se realiza una vez cada semestre.

Para ello, la universidad evalúa de manera sistemática el desempeño de los docentes, mediante un conjunto de técnicas, tales como: la autoevaluación que es un cuestionario que se le aplica a cada docente para que auto califique su propio desempeño, la heteroevaluación que consiste en la evaluación que realizan los educandos acerca de los docentes que les han impartido cátedras durante un curso y la coevaluación que es la evaluación realizada por los jefes de departamento a los docentes que tiene a su cargo. Estos instrumentos permiten realizar una estimación por parte de los evaluadores respecto de la manera en que es percibido el evaluado al momento de interrelacionarse con los que le rodean y se suman todos los resultados y se obtiene un valor total en función al peso que tiene asignado cada elemento.

4.7.2. Marco muestral

El universo a estudiar en el presente trabajo de investigación fue delimitado en base de cinco criterios de selección:

- La autorización para aplicar en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, el cuestionario dirigido a docentes, el cuestionario dirigido a personal de la unidad

de talento humano y realizar de manera simultánea las entrevistas en la mencionada unidad.

- Contar con la anuencia del Vicerrector Académico de la ESPE para obtener y utilizar los resultados de la medición del desempeño docente, valoración realizada directamente por la Universidad.
- La heterogeneidad de departamentos y carreras en la institución, respecto del perfil de los docentes, requerido en cada una de ellas.
- La posibilidad de acceder al listado de los docentes de la Universidad participante del estudio.
- Se incluyeron todos los docentes que tenían un año y medio o más, de experiencia en la docencia, hombres o mujeres que laboran como docentes de tiempo completo o de tiempo parcial en la institución de educación superior participante, en todas las categorías de docentes: titulares principales, agregados, auxiliares o bajo contrato ocasional.

Para elaborar el marco muestral se utilizó el listado general de docentes de la universidad participante en el estudio, que se constituyó en el marco de referencia para realizar la selección de la muestra. Se filtró la información del listado con base en los criterios de selección, descartando a aquellos docentes que no cumplían dichos requisitos.

A continuación, se realizó una selección por conveniencia de diez docentes para que participasen en la prueba piloto de los instrumentos de investigación, los cuales fueron excluidos del listado final de docentes de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, institución ubicada en la ciudad de Sangolquí, Cantón Rumiñahui, Provincia de Pichincha, que se identifica por ser la única universidad con carácter militar que existe en Ecuador. De esta población se obtuvo una muestra representativa de tipo probabilístico, de acuerdo con la fórmula del tamaño muestral conociendo la población de estudio (Fernández, 2004).

4.7.3. Muestra

Lo que se pretende al observar la población es analizar características que pueden estar sometidas a variaciones en periodos de tiempo cortos. Suárez y Tapia (2013) señalan que en tales circunstancias la observación parcial, mediante una muestra representativa, es el procedimiento más indicado. Además, estos autores indican que el nivel de confianza

y el error muestral aceptable, queda a criterio del investigador, siendo que los niveles de confianza más utilizados oscilan entre el 95% y el 99% y que el margen de error aceptable tiene un valor máximo del 10%.

Por lo tanto, para este estudio, se llevó a cabo la selección de una muestra probabilística representativa con referencia a la población de docentes de la universidad, respecto de dos propiedades: el sexo y el departamento al que pertenecen. Para realizar el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó la fórmula de Fernández (2004) que sirve para la estimación de una proporción con población finita:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{e^2(N - 1) + Z^2 pq}$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Nivel de confianza

p = Probabilidad a favor

q = Probabilidad en contra

N = Población finita

e = Margen de error

Se conoce que la población de docentes de la universidad es de 620 educadores luego de suprimir a aquellos docentes que no cumplen con los criterios de selección. Además, se retiraron de los listados por departamento a los diez docentes que participaron en la prueba piloto. Se determinó un porcentaje del 3.6 % para el error muestral, lo que significa la diferencia que puede haber entre el resultado conseguido preguntando a una muestra de la población versus preguntar al total de ésta.

Una vez fijada la precisión, se seleccionó un nivel de confianza del 95% lo que equivale a un valor para Z de 1,96 en la distribución normal, el nivel de confianza muestra la probabilidad de que el parámetro y el estimador difieran por menos que la precisión deseada. En el caso de la proporción de la población, como no se tiene su valor, se utilizó un valor constante de 0,5. Por lo tanto, al aplicar la fórmula y reemplazar los datos, se obtuvo como resultado que el tamaño de la muestra debía ser de 338 elementos.

Reemplazando datos:

$$N = 620$$

$$Z = 1.96$$

$$p = 0.5$$

$$q = 0.5$$

$$e = 3.6 \%$$

$$n = \frac{(1.96)^2 \cdot (0.5)^2 \cdot 620}{(0.036)^2(620 - 1) + (1.96)^2 \cdot (0.5)^2} = 338$$

En consecuencia, se aplicó el instrumento de investigación a 338 docentes de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, utilizando estratos en forma ponderada debido a la posibilidad de clasificar la población, ya que interesa obtener información respecto de las subpoblaciones. Para garantizar la independencia de los errores y evitar la presencia de sesgos en su estimación, se realizó un muestreo aleatorio estratificado, utilizando una muestra aleatoria proporcional, de acuerdo con el método propuesto por Marradi, Archenti y Piovani (2011).

Es así que se obtuvo una muestra representativa de la población de docentes de la universidad, respecto de dos características: el sexo de los docentes y el departamento o estrato al que pertenecen. Para ello, se dividió a la población en grupos relativamente homogéneos respecto de estas características, pero que al mismo tiempo son heterogéneos entre sí, por la aleatorización, conformados por los docentes de los diferentes departamentos de la Universidad.

De manera posterior, con base en el listado definido como marco de referencia para realizar la selección de la muestra, se estableció el número de docentes de cada sexo, que laboran en cada departamento. Con el fin de respetar la precisión y confianza establecidas, se realizó la selección al azar de los docentes, utilizando la función de números aleatorios sin repeticiones del software Excel, lo que permitió definir cuáles serían los docentes que conformaban la muestra, dentro del rango requerido para cada departamento, de forma aleatoria, sin reposición, por sexo y de manera proporcional.

Se obtuvieron nuevos listados de los docentes seleccionados aleatoriamente, por departamento y por sexo, con el fin de aplicarles el instrumento de investigación. Se siguió

el orden de las listas pero si después de una segunda visita no se encontraba al docente escogido o el individuo se negaba a responder el instrumento de investigación, se le sustituyó por la siguiente persona ubicada de manera inmediata en el listado correspondiente a su departamento, hasta completar el total de la muestra determinada.

Se obtuvieron los porcentajes y así se estableció el número de docentes, por sexo, a ser encuestados en cada departamento, lo que se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15

Muestreo estratificado de los docentes por departamento y sexo

Estrato especialidad	a	b	c	d	e	f	G	h	i
COM	60	0,097	32	44	16	0,73	0,27	23	9
EM	32	0,052	17	31	1	0,97	0,03	17	1
CST	44	0,071	24	31	13	0,7	0,3	17	7
CSV	27	0,044	15	14	13	0,52	0,48	8	7
CEAC	178	0,287	96	117	61	0,66	0,34	65	32
CEX	92	0,148	50	73	19	0,79	0,21	41	10
CHUM	112	0,181	61	57	55	0,51	0,49	31	30
EELEC	56	0,09	30	47	9	0,84	0,16	25	5
SYD	19	0,031	10	18	1	0,95	0,05	9	1
TOTAL	620	1	338	432	188	0,7	0,3	236	102

Nota. Computación = COM, Energía y Mecánica = EM, Ciencias de la Tierra = CST, Ciencias de la Vida = CSV, Ciencias Económicas, Administrativas y del Comercio = CEAC, Ciencias Exactas = CEX, Ciencias Humanas y Sociales = CHUM, Eléctrica y Electrónica = EELEC, Seguridad y Defensa = SYD. Docentes por departamento = a, Porcentaje de docentes por estrato = b, Docentes por estrato = c, Número de docentes hombres por departamento = d, Mujeres x departamento = e, Porcentaje de docentes hombres por departamento = f, Porcentaje de docentes mujeres por departamento = g, Docentes estrato hombres x departamento = h, docentes estrato mujeres por departamento = i. Fuente: Elaboración propia.

De los resultados obtenidos al realizar el muestreo de los docentes por departamento y por sexo, se denota que el departamento que cuenta con el mayor número de docentes es el de Ciencias Económicas, Administrativas y del Comercio, seguido por el departamento de Ciencias Humanas y en tercer lugar está el departamento de Ciencias Exactas. Cabe destacar que el departamento que cuenta con el mayor número de docentes mujeres es el de Ciencias Económicas, Administrativas y del Comercio, seguido por el departamento de Ciencias Exactas.

4.7.4. Procedimiento

Durante el procedimiento de acercamiento, recolección y tratamiento de datos se utilizaron diversas fuentes. Las fuentes primarias específicas utilizadas en el proceso de

recolección de la información fueron las entrevistas realizadas a personal del área de talento humano de la universidad participante en el estudio. Antes de poder realizar las entrevistas o aplicar encuestas, se solicitó consentimiento por escrito al Vicerrector Académico General de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE (ver Apéndice G). Una vez recibida la autorización se procedió a solicitar las citas necesarias para entrevistar al personal del área de talento humano, las cuales no se pudieron realizar de inmediato debido a que en ese momento la universidad estaba pasando por un proceso de evaluación institucional con fines de acreditación. Una vez cumplida esa fase de acreditación, el personal de talento humano concedió de uno en uno la cita para poder llevar a cabo la entrevista.

Cabe destacar que la cantidad de entrevistados, no fue predeterminada por la autora del presente trabajo, sino que quedó delimitada con base en criterios de inclusión, tales como: considerar a personal que labora en la unidad de talento humano en el área docente, el cargo y las funciones que dicho personal desempeña en la universidad y la apertura y disposición para conceder una entrevista relativa al tema de la gestión del talento humano. Una vez que los participantes para las entrevistas fueron seleccionados, se acordaron con ellos las fechas, lugar y el horario para llevarlas a efecto.

Las entrevistas se realizaron de manera simultánea al inicio de la aplicación de la encuesta al personal docente, durante el período correspondiente al semestre que inició el mes de septiembre del 2015 y que finalizó en febrero del 2016. Para la realización de las entrevistas, existió apertura y disposición por parte del personal entrevistado, para coordinar las fechas y el horario⁵⁵.

Una vez coordinadas las fechas, el lugar y el horario para las entrevistas, antes de realizarlas se obtuvo por escrito un consentimiento informado de los entrevistados para poder grabarlas, tal como se indicó en el apartado correspondiente a la operacionalización de las variables (ver Apéndice E), en el cual se garantizó la confidencialidad de la información así como el anonimato de su participación en la investigación. Para ello se

⁵⁵ Se tuvo que reprogramar la fecha de las entrevistas en tres ocasiones, debido a que el personal al que estaba previsto realizarle la entrevista, fue convocado a reuniones no planificadas, que tenían carácter de obligatorio y de asistencia inmediata.

les ofreció libertad total para no responder o abandonar la entrevista en cualquier momento que lo desearan.

Las entrevistas se realizaron en la sala de reuniones del área de talento humano, de manera individual, en diferentes fechas y horarios, de acuerdo a la disponibilidad de tiempo de los participantes. Antes de iniciar con las entrevistas, se instruyó a cada entrevistado, sobre el uso que se daría a la información para la presente investigación y que los resultados se entregarán en la institución con el fin de aportar con nuevos conocimientos. Se inició con las preguntas de acuerdo a la guía preparada en el cuestionario semi estructurado pero en casi todos los casos surgían sub preguntas que permitieron profundizar en aspectos que no estaban claros.

En determinados casos se requirió una muestra de algún formato o un documento que evidencie que se cumplía con lo señalado por el entrevistado. Una vez completada cada entrevista, se realizó un parafraseo con el fin de verificar que las conclusiones de la entrevista estuvieran correctas para el entrevistado y se paraba la grabación. Cabe destacar, que en todos los casos, una vez que se paraba la grabación, los entrevistados conversaban con más soltura y manifestaron sentirse relajados y ofrecían información adicional que complementó los resultados obtenidos.

Por otro lado, se solicitó al Director de la Unidad de Acreditación de la universidad, información respecto del desempeño de los docentes, con los datos correspondientes al último semestre valorado mediante procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Para medir el desempeño de los docentes se utilizaron los resultados del proceso de evaluación realizado directamente por la universidad participante del estudio, durante el semestre abril–agosto del 2015, con base en los componentes del proceso de evaluación del desempeño docente: la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

En cuanto a la encuesta que se aplicó a los docentes de la universidad, se realizó una prueba piloto en dos fases, en la primera se buscó la revisión de la encuesta por parte de tres expertos en investigación que cuentan con experiencia en la validación y construcción de instrumentos de investigación: dos Doctoras que laboran en la ESPE y un Doctor externo a la institución. Esto se hizo con el fin de que sugieran cambios o mejoras a los instrumentos de medición respecto de la claridad de los reactivos para el contexto

ecuatoriano, la pertenencia al constructo investigado y su pertinencia para lo que pretenden medir.

Luego de realizadas las correcciones, se inició una segunda fase en la que se aplicó la encuesta a diez docentes seleccionados por conveniencia. Una vez confirmado que el instrumento funcionaba correctamente, se procedió a su aplicación en la muestra seleccionada aleatoriamente, el proceso de muestreo se detalla en la sección de muestreo. La aplicación de encuestas a los docentes se inició de manera simultánea a la realización de las entrevistas al personal del área de talento humano.

Casi todos los docentes encuestados participaron con agrado y pidieron conocer los resultados porque les llamó mucho la atención el tema de la investigación. El acercamiento fue organizado por departamento y se utilizaron listados con el nombre y el departamento en el que se encontraba laborando el docente seleccionado de manera aleatoria. Existían docentes renuentes a participar, a los que se les mostró la autorización escrita para aplicar la encuesta. Se les explicaba a cada encuestado cómo era el procedimiento, se les recordaba los objetivos de investigación, se les indicó que no existían respuestas correctas o incorrectas y se les pidió que sean sinceros al contestar el cuestionario.

Los docentes procedían a contestar la encuesta ese momento y se les agradecía su colaboración. Como se indicó antes, las encuestas se comenzaron a aplicar de manera simultánea a la realización de las entrevistas. Se inició en el mes de septiembre de 2015 que corresponde al inicio del semestre, hubo un receso de 20 días en diciembre de ese mismo año y se continuó aplicando las encuestas hasta el mes de febrero del 2016 que coincide con la finalización del semestre. De manera posterior se procedió a realizar el análisis de las entrevistas con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). También se tabuló la información obtenida de las encuestas en el programa estadístico SPSS, lo que facilitó realizar el análisis de los resultados.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. Resultados de la fase cualitativa

En atención al objetivo de investigación para la fase cualitativa, que es recolectar información sobre los procesos de la gestión del talento humano desde la perspectiva del personal que labora en la unidad de talento humano de la universidad participante del estudio. Se realizaron las entrevistas con base en el cuestionario semiestructurado que se diseñó con ese fin. Se definió la fuente de información que estuvo conformada por participantes informantes de la unidad de talento humano de la universidad colaboradora para este estudio.

Una vez realizadas las entrevistas fueron transcritas, para desglosar los documentos en unidades de significación por pregunta. El trabajo de campo realizado, proporcionó información y datos sobre la gestión del talento humano en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, desde la perspectiva del personal que trabaja en la unidad de talento humano. De manera que la interpretación fruto de la reflexión y análisis, orientada a responder las preguntas de investigación establecidas, son de responsabilidad exclusiva de la autora del presente trabajo de investigación.

Así mismo, se debe señalar que las respuestas de los entrevistados están sujetas al momento y circunstancia que éstos viven y lo comentado en el presente puede sufrir modificaciones en el futuro, en parte debido a lo que cada individuo desea, necesita o le interesa comentar. Por tanto, lo expresado en las entrevistas, constituyen sus opiniones en ese momento.

De igual manera, es necesario indicar que en el entorno ecuatoriano no es común que se investigue la gestión de las organizaciones, por lo tanto, no existe la costumbre de proporcionar información. Además de la imposibilidad de controlar el temor de que trasciendan aspectos estratégicos de la gestión de una organización, aunque se ofrezca guardar la confidencialidad respectiva, para procurar limitarlo.

Realizar las entrevistas tomó tres semanas, se inició con la primera entrevista durante la primera semana del mes de diciembre, pero las posteriores se tuvieron que suspender porque toda la universidad se cierra de manera obligatoria por motivo de las fiestas de

celebración de la Navidad. Se retomó el proceso de entrevistas en el mes de enero del 2016. La transcripción de la información tomó tres semanas adicionales.

5.2. Etapas del análisis cualitativo

Para desarrollar el presente trabajo se tomó en consideración la convergencia que existe entre la investigación cualitativa y el enfoque constructivista que es la base de la evaluación por competencias de los docentes. Por este motivo, se utilizó el método cualitativo que permite generar el conocimiento, partiendo de lo que el individuo observa e interpreta en cada momento de su realidad, haciéndola coherente con su mirada personal, en respuesta a las tensiones del ambiente e internas del individuo (Guidano, 1994).

De manera que cada percepción de la realidad, será una interpretación influida, no tan sólo por los estímulos que rodeen al objeto, sino también por la historia de experiencia personales. Situación que explica la presencia de puntos de vista diferentes frente a una misma situación. Además, la investigación cualitativa provee descripciones detalladas del individuo y su interacción con el entorno; facilitando información que no está fragmentada, lo que permite comprender a profundidad, tanto el fenómeno como los significados que las personas les otorgan a esa experiencia.

En este sentido, el método cualitativo permite rescatar la perspectiva del individuo como protagonista del fenómeno. De este modo se le devuelve la palabra al individuo entrevistado y el investigador se transforma en un facilitador de esta experiencia. Esta fase de la investigación finaliza cuando se haya levantado un conjunto suficiente de información, con base en las entrevistas, observaciones, grabaciones y anotaciones que se consideren suficientes para realizar la categorización de la información; lo que a su vez, permite llegar a resultados valiosos para la comprensión del fenómeno, de acuerdo con Rodríguez (1996) y Kvale (1996).

Otro aspecto que destaca la pertinencia de utilizar el enfoque cualitativo es la posibilidad de integrar en la investigación el mundo interno del individuo, generando un acercamiento a sus emociones, sentimientos y conductas inconscientes, aspectos que enriquecen el estudio (Maturana, 1997). De manera que la investigación cualitativa se realizó en tres etapas, la primera consiste de la codificación y categorización de los datos, la segunda etapa trata de la formulación y descripción de las categorías interpretativas y

finalmente la tercera etapa se refiere a la formulación del modelo teórico – explicativo (Strauss y Corbin, 2002).

5.2.1. Primera etapa: codificación y categorización de datos

El proceso de codificación y categorización de los datos se realizó en dos fases denominadas por Strauss y Corbin (2002) como: codificación abierta y codificación axial. Estos autores definen a la codificación abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

Así mismo, definen a la codificación axial como “el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías” (Strauss y Corbin, 2002, p. 136); es por ello que en un primer momento se realizó la fase de codificación y categorización de los hallazgos encontrados a partir de la información cruda, lo que consiste en un análisis microscópico (frase por frase) de los datos. En la Tabla 16 se detalla la información obtenida fruto de las opiniones de los entrevistados.

Tabla 16

Categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas

Categorías	Subcategorías
Orientación sobre la gestión del talento humano	Indicadores Organismos de control
Proceso de selección de personal	Cultura organizacional Selección Mapa de competencias Comunicación Similitudes y diferencias con otras universidades
Proceso de formación y desarrollo	Respeto a la diversidad Diagnóstico de necesidades Plan de capacitación Socialización Presupuesto Desarrollo de conocimientos Utilidad de la capacitación Acuerdos con el personal Transmisión de conocimientos Motivación hacia la capacitación Satisfacción del personal Cumplimiento de metas organizacionales Inducción del personal nuevo

(Continúa)

Categorías	Subcategorías
Proceso de medición del desempeño	Incentivos Programa de mantenimiento del personal Grado de ejecución del programa de mantenimiento Calidad del servicio Iniciativas y aportes de los docentes Instrumentos de evaluación Mantenimiento del personal

Fuente: Elaboración propia con base en la transcripción de las entrevistas.

Para realizar el análisis microscópico de los datos se utilizó un sistema que Strauss y Corbin (2002) denominan rotulación, con el fin de codificar segmentos de texto referidos a un mismo tema. De manera que se optó por asociar cada concepto identificado con un color para cada categoría y subcategoría concreta, así como también para las notas realizadas. Este proceso permitió identificar y describir los temas clave, así como las categorías y subcategorías obtenidas de cada entrevista realizada.

La codificación abierta permitió identificar algunas categorías que a su vez permiten entrever las subcategorías, tales como: las orientaciones generales de la gestión del talento humano (en color café) el proceso de selección del personal (en color azul) el proceso de formación y desarrollo (en color verde) y el proceso de medición del desempeño (en color morado). Con el fin de realizar este proceso, se utilizó un sistema de códigos para identificar a cada entrevistado y poder realizar la transcripción textual de cada entrevista. Los códigos se designaron en función del orden cronológico en el que se realizaron las entrevistas, tales como:

- “E1” equivale a la primera persona en entrevistarse.
- “E2” se designó la segunda persona entrevistada.
- “E3” es el código asignado a la tercera persona entrevistada.
- “I” fue asignado a la autora del presente trabajo de investigación.

Una vez establecidos los códigos, se procedió con la transcripción textual de las entrevistas realizadas y a realizar la codificación abierta de las mismas, lo que sirvió para realizar la descripción de las categorías interpretativas.

5.2.2. Segunda etapa: descripción de las categorías interpretativas

Es importante realizar la agrupación de los fragmentos de las entrevistas realizadas a los integrantes de la unidad de estudio que se obtuvieron a partir del proceso de rotulación por colores que se realizó en la codificación abierta. Estos fragmentos se asociaron de acuerdo con sus características y propiedades, a una categoría y subcategoría en particular.

Este proceso facilitó describir finalmente cada una de las categorías y subcategorías obtenidas con base en la primera etapa de codificación (Strauss y Corbin, 2002). En la segunda etapa se formularon las categorías interpretativas que tienen como finalidad contribuir a la interpretación de los hallazgos que surgieron al momento de realizar el cruce de las categorías y subcategorías obtenidas para cada unidad de estudio, las cuáles se agruparon considerando sus semejanzas.

En la Tabla 17 se organizó la información más relevante sobre las orientaciones de la gestión del talento humano. Se agrupan los comentarios de los entrevistados que guardan relación con los indicadores y también con los organismos de control que regulan la educación superior en el país, tales como: la *SENESCYT* y el *CEAACES*.

Tabla 17

Categoría 1: orientaciones sobre la Gestión del Talento Humano

Entrevistado 1	Unidades de estudio		Subcategoría
	Entrevistado 2	Entrevistado 3	
“A nivel académico, se manejan indicadores de cada carrera que tiene su estructura, su necesidad, su pertinencia, con base en ello van generando indicadores, tales como: la calidad del gasto, el número de estudiantes en cada una de las aulas, el número de docentes que tienen el cuarto nivel”.	“Existen algunos indicadores, tanto en los Departamentos como a nivel institucional, procesos liderados por la Unidad de Acreditación y por la Unidad de Desarrollo Institucional (UDI)”.	“La universidad debe entregar toda la información que los organismos de control solicitan”.	Indicadores
“En el caso de los indicadores macro, vienen dados por los organismos de control, en líneas generales CEAACES, SENESCYT y otros como la Contraloría, dependiendo de cada aspecto fundamental”.	“La universidad es pública y su base legal está dada por la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Servicio Público, así como su reglamento y la Ley Orgánica de Educación Superior LOES”.	“Se mide a través de los indicadores que implementa el CEAACES y también el Ministerio del Trabajo”.	Organismos de control

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas

En la Tabla 17 se aprecia que al interior de la universidad participante del estudio, los indicadores sobre la gestión del talento humano están alineados con los establecidos en la normativa legal. Pero dependiendo de los procesos, éstos nacen desde los departamentos o vicerrectorados. Los fragmentos de las respuestas de los entrevistados que tienen relación con el proceso de selección del personal y sus diferentes subcategorías, tales como: la cultura organizacional, el mapa de competencias, la comunicación efectiva, socialización, contratación, inducción, reinducción, así como las similitudes y diferencias de la gestión del talento humano de la universidad de las Fuerzas Armadas con otras universidades, se detallan en la Tabla 18.

Tabla 18

Categoría 2: proceso de selección de personal

Entrevistado 1	<u>Unidades de estudio</u>		Subcategoría
	Entrevistado 2	Entrevistado 3	
<p>“Se han perdido tradiciones que pueden ser propias de la universidad”.</p>	<p>“No todo el personal está consciente de la cultura organizacional de la universidad, se han perdido tradiciones como por ejemplo la participación en el momento cívico”</p>	<p>"Es el director de departamento quien toma la decisión final respecto a la selección de los docentes".</p>	<p>Cultura organizacional</p>
<p>“Los procesos de selección actualmente tienen una estructura bien definida en la normativa legal (Reglamento Interno de Régimen Académico y de Estudiantes de la Universidad). La norma establece que los postulantes deben participar de un concurso de méritos y de oposición en el que deberán demostrar que poseen el perfil requerido para ser docente, a ello se añade el desempeño, su trayectoria, la experiencia profesional, número de publicaciones y que esté vinculado a algún tipo de proyecto de investigación en instituciones tanto públicas como privadas que contribuyan directamente a la universidad”.</p>	<p>“Se podría proceder a la contratación, después de que exista el requerimiento o la necesidad de contar con un trabajador y la respectiva certificación presupuestaria. Se puede seleccionar a una persona siempre y cuando cumpla el perfil”.</p> <p>“La Unidad de Desarrollo Educativo – UDE, es la encargada de ejecutar el mapa de competencias en la parte académica”. “La evaluación docente por competencias se va dando en el aula y el maestro tiene que cumplir sus actividades de acuerdo con la planificación desarrollada”.</p>	<p>“Si se quiere vincular personal titular auxiliar, requiere tener la maestría afín al área de conocimiento y otros requisitos como: tener experiencia académica a nivel superior, que son elementos que van diferenciando al candidato más idóneo”.</p> <p>“Por falta de presupuesto, en los últimos tiempos no se han ejecutado concursos, por ende, no se han contratado nuevos profesores”.</p>	<p>Mapa de competencias</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas

(Continúa)

Unidades de estudio

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Subcategoría
<p>“La red socio empleo tiene conexión incluso con los grupos prioritarios, con los colegios de las diferentes profesiones, entre otros, a donde llegan comunicados de que la ESPE está en un proceso de concurso”.</p>	<p>"El proceso de selección debe cumplir específicamente lo que está estipulado en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, a través de una convocatoria abierta”.</p>	<p>“La información se socializa más a nivel interno porque a nivel externo se cuenta con la red <i>Socio Empleo</i> que pertenece al Estado, que tiene bastante publicidad, incluso por la prensa”. “A nivel interno, la estructura jerárquica, demanda que la información pase por varios filtros antes de poder ser socializada”</p>	<p>Comunicación efectiva, socialización,</p>
<p>"La contratación de profesores se hace a través de los concursos de méritos y oposición, con el fin de ocupar las vacantes definitivas".</p>	<p>“El Honorable Consejo Universitario (2015) aprueba la vinculación del personal docente cuando se hace un procedimiento de concurso de merecimiento y oposición en la institución”.</p>	<p>“Se vela por el cumplimiento de la norma”. “En la universidad se está trabajando para tener contratado un 70% de la planta docente con título de cuarto nivel”</p>	<p>Contratación e inducción</p>
<p>"No se realiza"</p>	<p>"No se realiza"</p>	<p>“Es necesario socializar de forma sistemática las políticas y procedimientos de la universidad.</p>	<p>Reinducción del personal</p>
<p>“La Universidad de las Fuerzas Armadas se maneja por departamentos y otras universidades públicas del país se manejan por facultades, eso le da un aire diferente”.</p>	<p>“En la gestión del talento humano, no existen diferencias”. “De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Superior, la parte militar no debe inmiscuirse en ningún momento dentro de lo que es la parte académica como tal”.</p>	<p>“La universidad al hacerse pública debe hacer concursos para atraer docentes que tengan el perfil requerido”. “Está la filosofía de ser la única universidad de las Fuerzas Armadas del país”.</p>	<p>Similitudes y diferencias de la GTH con otras universidades</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas

En las entrevistas se destaca que la comunidad universitaria ha perdido la identidad con la cultura organizacional de la institución, se presume que por causa de su fusión con otras instituciones educativas de las Fuerzas Armadas. Así mismo, se trata del proceso de comunicación efectiva y socialización que se lleva a efecto al interior de la institución. Cabe destacar que los medios de comunicación legales para socializar los procesos de selección del personal docente de las instituciones de educación superior, están definidos en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior. A nivel externo se realiza a través de la *Red Socio Empleo* que tiene un gran alcance a través de diferentes medios de comunicación públicos; a nivel interno, la comunicación se puede realizar una vez que ha pasado por los diferentes niveles de aprobación requeridos.

Así mismo, uno de los entrevistados señala que cuando existe el presupuesto y en la institución hay vacantes que cubrir, los procesos de comunicación de apertura de un concurso para seleccionar al personal docente, se realizan de manera adecuada, así como los procesos de inducción, formación y desarrollo del personal de la institución. También se acentúa el hecho de que a pesar de que la ESPE es la única universidad de las Fuerzas Armadas que existe en el país, el carácter militar que tiene, no influye en los aspectos académicos y de docencia.

Por otro lado, en la Tabla 19 se detalla la categoría tres en la que se identificaron subcategorías derivadas de la categoría principal *proceso de formación y desarrollo*, tales como: plan de capacitación, socialización, presupuesto, utilidad de la capacitación, evaluación de metas operacionales, respeto a la diversidad, equidad de sexo, desarrollo de conocimiento, motivar a la capacitación, acuerdo con el personal, transmisión de conocimiento e inducción del personal nuevo. Además, se resumen aspectos relacionados con el tema de la existencia de un presupuesto asignado por el Estado para financiar las actividades educativas en la universidad, de manera que se pueda entregar el servicio de educación gratuita a tercer nivel, tal como lo establece la Constitución de la República del Ecuador (2008).

Tabla 19

Categoría 3: proceso de formación y desarrollo

Unidades de estudio			
Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Subcategoría
<p>“La universidad cuenta con un sistema de detección de necesidades para la planta docente y para el personal administrativo. Sobre la planta docente talento humano, solicita las necesidades a cada uno de los departamentos.”</p> <p>“Las políticas de la universidad están dirigidas a lograr tener en su planta docente un 70% de docentes a tiempo completo con título de maestría y de doctorado”.</p>	<p>“Es una planificación que nace del Vicerrectorado de Docencia en coordinación con los diferentes departamentos y la unidad de talento humano”.</p> <p>“Cada comité, tales como: el de movilidad docente, el de becas, entre otros, tienen un plan que lo van cumpliendo, tienen un presupuesto y tienen una estructura que observa todos estos aspectos, para cumplir los objetivos organizacionales.”</p>	<p>“Se está tratando de orientar los esfuerzos a ser una universidad de docencia con investigación, esto demanda que un 70% del personal tenga un doctorado, como lo indica la LOES”.</p> <p>“Talento humano recibe los requerimientos de los departamentos y pone en marcha el proceso de formación y desarrollo con el apoyo de un comité conformado entre otras personas, por el director del departamento requirente”.</p>	<p>Diagnóstico de necesidades</p> <p>Plan de capacitación</p>
<p>“La socialización de la oferta de los cursos de capacitación para los docentes, se realiza a través de la página web de la universidad”</p>	<p>“Como medios oficiales de difusión se cuenta con los Reglamentos publicados en la página web de la institución”.</p>	<p>“A través de la página web de la universidad se realizan avisos generales y la difusión de los incentivos dirigidos a los docentes”.</p>	<p>Socialización</p>
<p>“La universidad asigna un presupuesto para otorgar becas al personal docente y para los cursos de perfeccionamiento, tanto a nivel interno (a través de la unidad de educación continua) como a nivel externo e incluso fuera del país”.</p>	<p>“Se asigna el 7% del presupuesto total de la universidad para cumplir con el plan de capacitación y perfeccionamiento docente”.</p>	<p>“El Artículo 37 de la LOES señala que hay que asignar el 6% para publicaciones, capacitación y perfeccionamiento. Y la Undécima disposición general del Reglamento Interno de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador de la ESPE, asigna el 1% para capacitación.</p>	<p>Presupuesto</p>
<p>“La capacitación es una herramienta fundamental para que el personal obtenga mejores resultados y se logren los objetivos organizacionales”.</p>	<p>“Si se reducen los errores en los procesos, significa que la capacitación fue de utilidad, por lo que se debe medir el desempeño, para ello existen formatos pre establecidos”.</p>	<p>“Se busca lograr el efecto cascada, o sea, cuando un empleado de la institución recibe un curso de capacitación, retribuya a la universidad haciendo una réplica del curso a sus colegas.</p>	<p>Utilidad de la capacitación</p>

(Continúa)

Unidades de estudio

Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Subcategoría
<p>“Hoy en día ya no debe haber discriminación, si una persona declarada gay, quiere ingresar a la institución, debe poder entrar independientemente de la orientación sexual que tenga”.</p>	<p>“En las relaciones diarias del personal docente, en el clima laboral, no han existido mayores problemas de discriminación, de la equidad de sexo, entre otros aspectos, al personal docente se lo respeta muchísimo”.</p>	<p>“En lo que se refiere al talento humano, en la parte administrativa por ejemplo, se incluyen situaciones como la intervención de grupos minoritarios o prioritarios”.</p>	<p>Diversidad y equidad</p>
<p>“La capacitación es una herramienta fundamental para que la gente obtenga mejores resultados”.</p>	<p>“Un programa de capacitación y desarrollo si no está orientado a determinar resultados cualitativos y cuantitativos no tiene objeto de aplicarse”.</p>	<p>“Los mecanismos que contempla la LOES, están totalmente regulados, tienen un presupuesto, una estructura y una funcionalidad diversa”.</p>	<p>Desarrollo de conocimiento</p>
<p>“Se determina el objetivo central de profesionalizar al más alto nivel a los docentes y se toman acciones para incentivar a los docentes a participar de un proceso de capacitación continua”.</p>	<p>“Se otorgan licencias y permisos para motivar a los docentes para que se capaciten”.</p>	<p>“Los coordinadores de área de conocimiento reportan las novedades a personal para ahí hacer una retroalimentación, e indicarle a un docente que necesita fortalecimiento en una área determinada”</p>	<p>Motivar hacia la capacitación</p>
<p>“Hay un acuerdo mutuo tanto de la institución como del docente en aras de lograr la excelencia académica”.</p>	<p>“Están incluidos aspectos académico-científicos, inclusive las relaciones humanas del personal docente con estudiantes, con otros trabajadores y el clima organizacional en sí”.</p>	<p>Se insiste en el tema de mantener buenas relaciones humanas entre el personal”.</p>	<p>Acuerdo con el personal</p>
<p>“La universidad tiene la política interna de que cada trabajador que recibe una capacitación, debe socializar dichos conocimientos a través de charlas a sus compañeros”.</p>	<p>“Siempre que hay una capacitación, se busca compartir ese conocimiento a través de charlas o cursos, impartidos por los mismos beneficiarios”.</p>	<p>“Por normativa interna, se exige al personal que asistió a una capacitación a que se dé el efecto cascada o réplica”.</p>	<p>Transmisión de conocimiento</p>
<p>“La Unidad de talento humano ofrece la primera charla de inducción al personal de nuevo ingreso a la institución”.</p>	<p>“Es importante, la inducción, no solamente al momento del ingreso del personal docente universitario sino que necesita una inducción permanente debido a que las normas cambian”.</p>	<p>“Talento Humano da una inducción sobre el código de ética, sobre la página web, quienes serán sus jefes y sobre las actividades que van a realizar. Se le hace un recorrido virtual”.</p>	<p>Inducción del personal nuevo</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas

En la Tabla 19 se refleja que uno de los entrevistados hace énfasis en que la universidad cuenta con un sistema de detección de necesidades de la planta docente, que consiste en recopilar la información de las necesidades de personal directamente a los directores de cada departamento. Otro de los entrevistados señala que el diagnóstico de necesidades del personal docente nace del Vicerrectorado de Docencia en coordinación con los diferentes departamentos y la unidad de talento humano. Un tercer entrevistado señala que todo el proceso de diagnóstico del personal se basa en lo dispuesto en la LOES que señala que para ser una universidad de docencia con investigación, el 70% del personal docente debe contar con un título de cuarto nivel con el grado de doctorado.

En relación al plan de capacitación, dos entrevistados coinciden en que el área de talento humano recopila las necesidades de capacitación que nacen en cada departamento y se gestiona la realización de los programas de capacitación a través del centro de educación continua de la universidad. También coinciden al señalar que existe un comité que se encarga de asegurar el cumplimiento del plan de capacitación. En este orden de ideas, los entrevistados coinciden en que la socialización de los cursos de capacitación disponibles para el personal docente, se realiza a través de la página web de la universidad.

También se expone el tema del presupuesto asignado para la formación y desarrollo, en este caso todos los entrevistados están de acuerdo al señalar que en cumplimiento con lo señalado en la LOES, la universidad está en la obligación de asignar un 6% de su presupuesto general para: publicaciones, capacitación y perfeccionamiento. Y se le añade un 1% proveniente del mismo presupuesto, en cumplimiento de lo dispuesto en el Reglamento Interno de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador de la ESPE, de manera que se asigna un 7% del presupuesto general de la universidad para cumplir con el plan de capacitación y perfeccionamiento docente. También se trata de la utilidad de la capacitación continua para el personal docente, un entrevistado señala que las capacitaciones deben cumplir con los parámetros exigidos por la Secretaría Técnica de Capacitación y Formación Profesional – SETEC, otro entrevistado señala que en la unidad de talento humano se aplican los formatos establecidos por el Ministerio del Trabajo y deben asegurarse de evidenciar que las capacitaciones están surtiendo efecto; y un tercer entrevistado señala que en la universidad se persigue lograr una efectiva transmisión de

los conocimientos adquiridos en los cursos de capacitación, mediante un efecto cascada, donde el individuo que recibió una capacitación debe socializarla a sus compañeros.

En relación con la evaluación de las metas operacionales, los entrevistados coinciden al señalar que el hecho de facilitar la formación docente a través de becas, ayudas económicas, licencias para capacitación, produce efectos positivos en el cuerpo docente, e indican que los resultados se evidencian mediante la gestión del docente en el aula, por ende, en su desempeño. En cuanto a la diversidad y a la equidad de acuerdo al sexo de los docentes, los entrevistados manifestaron que en la universidad no puede haber discriminación por causa del sexo de los docentes y se pone mucho énfasis en la igualdad y en la participación de grupos minoritarios. Así mismo, los entrevistados hacen énfasis en que la capacitación es una herramienta que conduce a mejorar los resultados a través del desarrollo de conocimientos; los cursos de capacitación se encuentran regulados, tienen un presupuesto, una estructura y funcionalidad diversa y están orientados a determinar resultados cualitativos y cuantitativos. En este sentido, los entrevistados complementan la idea al señalar que se otorgan licencias y permisos para motivar a los docentes a que se capaciten.

En relación con los acuerdos con el personal, los entrevistados indican que existe un acuerdo mutuo entre las autoridades de la universidad y los docentes con el fin de lograr la excelencia académica y que se insiste en mantener buenas relaciones humanas en el personal. Los entrevistados concuerdan que siempre que un docente reciba una capacitación, se de la réplica del conocimiento a través de charlas a sus compañeros. Finalmente, se estableció que en la institución se realiza una inducción virtual del personal nuevo, a través de la cual, se les familiariza con las instalaciones de la universidad, así mismo, se les muestra la estructura administrativa y se les indica cuáles serán sus actividades. En la Tabla 20, se detallan fragmentos de las entrevistas que se refieren a la categoría cuatro, correspondiente al proceso de medición del desempeño.

Tabla 20

Categoría 4: proceso de medición del desempeño

<u>Unidades de estudio</u>			
Entrevistado 1	Entrevistado 2	Entrevistado 3	Subcategoría
<p>“La medición del desempeño considera las iniciativas y aportes de los docentes para el mejoramiento y la innovación en los procesos” “Falta coordinación entre las diferentes unidades o departamentos de la universidad y muchas veces el personal realiza el mismo trabajo por separado, lo que produce pérdida de recursos”</p>	<p>“Todas las universidades públicas, deben cumplir con la medición del desempeño a través de la auto, hetero y coevaluación”. “Al final de cada periodo académico se aplica una evaluación al personal docente, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje, a través del mecanismo de la retroalimentación de los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación”</p>	<p>“En el año 2015, talento humano realizó acercamientos en el Ministerio del Trabajo, para que se habilite el sistema de calificación electrónica por parte del usuario al servidor público, pero hasta la presente fecha no hay respuesta”</p>	<p>Calidad del servicio</p>
<p>“La estabilidad laboral que se ha ofrecido al personal docente mediante un proceso de otorgar nombramientos en lugar de mantener el sistema de contratos anuales”</p>	<p>“Cambiar el tiempo de dedicación del 35% de los docentes, los cuales pasaron de tiempo parcial a tiempo completo”</p>	<p>“A través de la entrega de becas la universidad cumple con la exigencia de la LOES de contar con un 70% de docentes a tiempo completo con título de doctorado”</p>	<p>Mantener al personal</p>
<p>“La estabilidad laboral que se ha dado a través del otorgar nombramientos a todos los docentes, además el clima laboral en el campus, con una visión ambiental-ecológica y pertenecer a una universidad que ha logrado consolidar su prestigio durante 93 años”</p>	<p>“Facilitar la formación del personal académico a través de estudios de cuarto nivel, cursos, seminarios, talleres, inclusive mediante la movilidad del docente para exponer un artículo científico a nivel internacional, para lo que se le otorgan los días de permiso necesarios”</p>	<p>“El reglamento exige estímulos obligatorios en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior Reglamento”</p>	<p>Incentivos</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas

(Continúa)

Unidades de estudio

<u>Entrevistado 1</u>	<u>Entrevistado 2</u>	<u>Entrevistado 3</u>	<u>Subcategoría</u>
<p>“La universidad motiva la participación de los docentes en proyectos de investigación y de vinculación con la comunidad, apoyando con dinero a dichos proyectos que son de inversión o con la movilidad para aquellos proyectos de autogestión”</p>	<p>“La iniciativa de los profesores a través de proyectos son apoyadas por la institución, no económicamente pero sí con el tiempo para hacer gestiones y convertirlo en un proyecto externo para obtener recursos”</p>	<p>“La universidad desea que las iniciativas de los profesores no se interrumpan, sino que crezcan y favorezcan definitivamente a la institución”</p>	<p>Iniciativas y aportes de los docentes</p>
<p>“Los instrumentos de medición del desempeño docente son los formales, que están en la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Estos se realizan semestralmente y se los registra en línea. Se mide el cumplimiento de la programación curricular, de los contenidos y de los resultados del aprendizaje”</p>	<p>“A través de los mecanismos de evaluación requeridos por los organismos de control (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) se realiza la medición de desempeño con los reactivos generales establecidos con este propósito y existe el derecho de impugnación”</p>	<p>“Los docentes tienen la evaluación de alumnos, pares y de directivos, respecto del cumplimiento de los resultados del aprendizaje”</p>	<p>Instrumentos de medición del desempeño</p>
<p>“El personal docente debe obtener un 70% del puntaje de la evaluación para mantenerse, pero si saca durante dos períodos académicos consecutivos, un porcentaje menor, el docente tiene que hacerse un autoanálisis y verificar si su contribución es positiva, caso contrario la institución tendrá que desvincularlo”.</p>	<p>“Estamos condicionados al presupuesto. Entonces si vemos que hay algún personal docente que realmente no contribuye de acuerdo con las aspiraciones de la institución, hacemos un seguimiento, los mismos resultados de la evaluación facilitan el tomar las medidas correctivas y el extremo sería prescindir del docente”.</p>	<p>“No se cuenta con un programa de mantenimiento”</p>	<p>Grado de ejecución de programas de mantenimiento</p>

Fuente: Elaboración propia con base en las entrevistas realizadas.

Se identificaron diversas subcategorías, tales como: la calidad del servicio, el programa de mantenimiento del personal, los incentivos, las iniciativas y aportes de los docentes, los instrumentos de medición del desempeño y el grado de ejecución del programa de mantenimiento. Todas estas subcategorías ponen de manifiesto diversos aspectos de la gestión del talento humano que son relevantes para el presente estudio.

Respecto de la calidad del servicio, los entrevistados destacan que la institución está empeñada en mejorar e innovar los procesos. Un mecanismo utilizado en la universidad participante del estudio, es a través del desarrollo de proyectos de investigación, tanto dentro de la universidad como a nivel externo. También se ocupan de capacitar de manera permanente y continua al personal docente. Además, considerando que es una institución pública, han realizado acercamientos con el Ministerio del Trabajo para que habilite en la universidad un sistema de calificación electrónica para que el usuario pueda calificar el servicio recibido de parte de los servidores públicos.

En relación con el tema de mantener al personal, uno de los entrevistados señala que en la universidad se busca lograr la estabilidad laboral a través de otorgar nombramientos a toda la planta docente. Otro entrevistado resalta el hecho de haber iniciado un proceso de cambio del tiempo de dedicación de un 35% de la planta docente, que pasaron de ser docentes de tiempo parcial u hora clase a ser docentes con dedicación a tiempo completo, y otro de los entrevistados señala que la universidad entrega becas a los docentes con el fin de llegar a contar con un 70% de la planta docente con el grado de doctor.

En este orden de ideas, uno de los entrevistados considera que el otorgar nombramientos al personal docente, constituye un incentivo, así como el hecho de ser parte de una prestigiosa universidad. Los otros entrevistados señalan que el hecho de facilitar la formación del personal académico a través de estudios de cuarto nivel, cursos y seminarios, así como el auspiciar la movilidad de los docentes con el fin de que presenten ponencias y publiquen artículos científicos a nivel internacional, constituye un incentivo para los docentes.

Así mismo, los entrevistados señalan que dentro de la universidad se apoyan las iniciativas y aportes de los docentes a través de los proyectos de investigación o de vinculación con la comunidad que éstos generen, a través de otorgar presupuesto para los

proyectos de inversión y facilitando los permisos y la movilidad de los participantes en proyectos de autogestión.

En cuanto a los instrumentos de medición del desempeño, todos los entrevistados señalan que los instrumentos de medición del desempeño docente son los que de manera formal están definidos en la Ley de Educación Superior, tales como: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La evaluación docente se realiza de forma semestral y se realiza en línea. Se mide el cumplimiento de la programación curricular, de los contenidos y de los resultados del aprendizaje.

Sobre el grado de ejecución de los programas de mantenimiento de los docentes uno de los entrevistados señala que la universidad no cuenta con un programa de mantenimiento del personal docente. En cambio, los demás entrevistados expresan que el personal docente debe obtener como mínimo un 70% del puntaje de la evaluación global, para mantenerse como docente, pero si obtiene un porcentaje menor al mínimo esperado, durante dos períodos académicos consecutivos, el docente tiene que hacerse un autoanálisis y verificar si su contribución es positiva, con fines de mejora, caso contrario la institución tendrá que desvincularlo del cuerpo docente de la universidad.

En esta parte del proceso de investigación cualitativa, se realizó una codificación de manera inductiva, que alienta la aparición de códigos en función de la información obtenida. Esto se realizó con base en conceptos teóricos del marco conceptual. Por lo que las categorías obtenidas se han ajustado a los datos y a los conceptos.

5.2.3. Tercera etapa: formulación de la teoría explicativa

Con base en la relación de las opiniones vertidas por los entrevistados se construyeron significados que sirven para explicar la gestión del talento humano. Para lo que se formuló una categoría central que recoge la idea conceptual bajo la cual se agrupan todos los elementos identificados.

5.2.3.1. Orientación sobre la gestión del talento humano

Bajo esta categoría se agrupó toda la información relacionada con el conocimiento sobre la situación de la Gestión del Talento Humano en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, partiendo con preguntas de carácter general, luego preguntas sobre el proceso de selección de personal, el proceso de formación y desarrollo, para finalizar con el proceso de medición del desempeño.

El tema de los indicadores que miden la gestión del talento humano está presente de manera permanente al momento de abordar la evaluación del desempeño docente por competencias. En este sentido, los entrevistados señalan que todas las instituciones de educación superior del país se enmarcan en una base legal dada por la Constitución de la República, la Ley Orgánica de Servicio Público LOSEP y la Ley Orgánica de Educación Superior LOES.

- En la planificación educativa se trabaja en tres niveles, tales como: indicadores macro, meso y micro (Ministerio de Educación, 2015) . El nivel macro que es donde se fijan los lineamientos de la política educacional en el Reglamento de Régimen Académico que emite el Consejo de Educación Superior. Un ejemplo de ello está dado por aquellos indicadores que implementan tanto el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CEAACES así como el Ministerio del Trabajo, con el fin de evaluar el desempeño de los docentes de las instituciones de educación superior. Los indicadores macro, éstos vienen dados por los organismos de control, tales como: El CEAACES, la SENESCYT y otros organismos como la Contraloría General del Estado, dependiendo de cada aspecto fundamental.
- Un segundo nivel que pertenece a una dimensión operativa, se denomina nivel meso y se refiere a un nivel de decisión sobre contenidos, que tiene que ver con los ejes estructurales de la institución de educación. En ellos se concreta el diseño curricular con base en propuestas de intervención didáctica, según el contexto de cada institución, por ejemplo: el modelo educativo de cada institución de educación superior.
- Finalmente, el tercer nivel que corresponde al nivel micro, que es donde se formulan los objetivos de acuerdo con la filosofía de los niveles anteriores, de modo que se establecen los medios así como las secuencias de acciones necesarias para lograr los objetivos (didáctica) por ejemplo: el *syllabus*⁵⁶ que elabora el

⁵⁶ En educación se denomina *syllabus* al programa de un curso. Está compuesto por un listado o catálogo de los temas a abordar, las lecturas, actividades, tareas y objetivos propuestos, así como, de la explicación del sistema de evaluación que será aplicado. El *syllabus* presenta el resumen del curso que se suministra a los estudiantes con la finalidad de que éstos tengan toda la información necesaria para el curso (López-Silva, Armenta-Solís, Illanes-Aguilar y Leyva-Vázquez, 2004).

docente como parte de la planificación de un semestre. A nivel académico, los departamentos se encargan de esta actividad siguiendo los procedimientos establecidos tanto en el Reglamento del Docente, como en el Reglamento Orgánico de Gestión y los demás aspectos académicos normales, y a través de los indicadores que manejan los coordinadores de cada carrera, que tienen su estructura, su necesidad, su pertinencia, con base en ello van generando indicadores, tales como: resultados del aprendizaje, criterios de organización y secuenciación de los contenidos.

Respecto del proceso de selección de personal, los entrevistados señalan que existen dos esquemas: la parte administrativa y la parte docente. En lo que se refiere a la contratación del personal, se debe cumplir con la normativa vigente que trata sobre los nombramientos. Para postular a un cargo administrativo, las personas tienen que aplicar a través de la red Socio Empleo y someterse a un concurso de méritos y oposición.

Cuando los postulantes alcanzan un puntaje de al menos 70% en la parte técnica, pasan a la siguiente fase que corresponde a las entrevistas. Una vez cumplido este proceso, se convierte en ganador del puesto. En cambio, para la contratación de profesores, el candidato a docente de la universidad debe someterse a un concurso de méritos y oposición, aunque en este caso la normativa legal no establece el procedimiento a seguir para el concurso sino que es la misma institución quien define las bases mínimas necesarias para ejecutarlo. Por lo que las bases del concurso las definen los directores de cada departamento.

En relación con la cultura organizacional, los entrevistados coinciden al señalar que la Universidad es una institución pública que tiene una característica muy peculiar. Ya que se maneja por departamentos y otras universidades públicas del país se manejan por facultades, entonces eso le da un aire diferente. Lo poco tajante de la diferencia tiene sentido, ya que a pesar de ello, académicamente funciona como cualquier universidad y cumple las mismas exigencias legales y de instituciones reguladoras que cualquier otra, en un caso dado, lo militar se ciñe a lo académico.

- **Mapa de competencias acorde con las estrategias corporativas:** se está dando una orientación a la universidad para que sea de docencia con investigación, acorde a lo señalado en la Ley Orgánica de Educación Superior LOES, que

demanda que el 70% del personal académico tenga grado de doctor equivalente a PhD., con un enfoque hacia la investigación.

- **Proceso de divulgación de la selección del personal:** existe un mecanismo de publicar los requerimientos de personal en el micrositio de la unidad de talento humano, para que los interesados participen del proceso. A pesar que en la actualidad se ha dejado de lado porque en este momento se está elaborando un nuevo manual de clasificación de puestos, acorde con la normativa legal, hállese del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior y del Reglamento de Régimen Académico⁵⁷ del Consejo de Educación Superior - CES.⁵⁸

Con base en el Reglamento Interno de Régimen Académico de la Universidad de las Fuerzas Armadas, que se encuentra alineado con la normativa general que rige a todas las instituciones de educación superior, se deben realizar concursos de méritos y oposición. El Reglamento Interno de la universidad, establece que el concurso público de merecimientos y oposición mantendrá dos fases: la fase de méritos que se refiere al nivel de instrucción formal de los candidatos, sus grados académicos y la fase de oposición que consta de pruebas teóricas y/o prácticas, orales y escritas, además de una exposición pública de un proyecto de investigación, creación o innovación, que haya dirigido o en el que el postulante haya participado.

En relación con la difusión de una convocatoria para postular a un concurso de méritos y oposición, debe realizarse a nivel interno y a nivel externo. A nivel externo el proceso se realiza con la red del gobierno llamada Socio Empleo que cuenta con bastante publicidad, incluso por la prensa.

⁵⁷ El Reglamento de Régimen Académico del Consejo de Educación Superior – CES, establece las nomenclaturas de los títulos profesionales y los grados académicos que expiden las instituciones de educación superior, estableciendo su estandarización a nivel nacional, con base en parámetros internacionales. Así mismo, es quien regula los títulos y grados académicos, el tiempo de duración, número de créditos de cada opción y demás aspectos relacionados con grados y títulos. Se encuentra en la página web: http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=12&Itemid=496

⁵⁸ El Consejo de Educación Superior – CES, es un organismo de derecho público con independencia administrativa, financiera y operativa, cuyo objetivo es realizar la planificación, regulación y coordinación interna del Sistema de Educación Superior. Tiene como misión el planificar, regular y coordinar el Sistema de Educación Superior del país con el propósito de garantizar a toda la ciudadanía una Educación Superior de calidad que contribuya al crecimiento del país. Este Consejo trabaja de manera coordinada con el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior- CEAACES.

Respecto al proceso de inducción del personal nuevo, la unidad de talento humano imparte una inducción virtual sobre el código de ética, sobre la página web institucional, respecto de quienes serán los jefes inmediatos del personal contratado y de manera general sobre las actividades que los nuevos empleados van a realizar. Una vez incorporados a la universidad, comienza el proceso de formación y desarrollo del talento humano.

- **Proceso de formación y desarrollo:** los entrevistados señalan que el proceso de formación y desarrollo del personal de la universidad contempla un diagnóstico de necesidades de competencias. En la universidad se trabaja con dos grupos, uno para la planta docente y otro para el personal administrativo. En cuanto a la planta docente, desde la unidad de talento humano se solicitan las necesidades a cada uno de los departamentos y con ese insumo se elabora una matriz de necesidades de competencias.

Existe el plan de capacitación que lo administra la unidad de educación continua, cabe destacar que existe una característica fundamental, todos los procesos se inician en los departamentos, desde la construcción de los requisitos hasta la selección del personal más idóneo para cubrir una vacante, la unidad de talento humano se encarga de hacer los trámites y de la formalidad.

- **Programas de formación coadyuvan al cumplimiento de metas:** para garantizar la calidad de la educación, las instituciones de educación superior deben capacitar y formar al docente, de manera que el perfeccionamiento docente se evidencia en el plan de capacitación, el plan de movilidad y el plan de formación. Estos planes permiten detectar las necesidades de capacitación para que el personal tanto docente como administrativo cumpla con los objetivos institucionales establecidos. Esto se realiza con la idea de cerrar la brecha existente entre el individuo y las necesidades del puesto. Con esta base se le ofrece capacitación al personal que lo requiere. Se le da formación para que se vaya cerrando esa brecha y el rendimiento y los objetivos sean más fácilmente alcanzables. De acuerdo con los entrevistados, en la universidad participante del estudio, las necesidades de capacitación de los docentes, se originan en los departamentos y el área de talento humano solo realiza los trámites.

- **La manera de evidenciar la utilidad de la capacitación:** la forma de evidenciar que el plan de formación y desarrollo está dando resultados, según los entrevistados, es a través de dos mecanismos: uno es la evaluación del desempeño, de manera que si un individuo recibe una capacitación y pasado cierto tiempo se lo evalúa, tiene que haber disminuido el índice de errores que se venía dando, entonces ahí se va evidenciando que la capacitación fue efectiva porque ha producido una reducción o eliminación del error. El segundo aspecto consiste en cumplir la normativa interna, ya que la universidad demanda al personal que asistió a una capacitación a que repliquen los conocimientos adquiridos para evitar que una sola persona se beneficie de esos conocimientos. No todas las personas tienen la capacidad para transmitir y replicar, sin embargo se les da el apoyo en ese sentido. De manera que se puede evidenciar al director de cada unidad o departamento que se está replicando el conocimiento que se ha obtenido, por lo que la capacitación se convierte en una herramienta fundamental para que el personal tenga un mejor desempeño.

- **Cumplimiento de los programas de capacitación:** los programas de capacitación para los docentes nacen del requerimiento del director de cada uno de los departamentos. La unidad de talento humano tiene como insumo: la evaluación del desempeño y el requerimiento inmediato de los directores de departamento, en base a eso se genera el plan anual de capacitación.

Al considerar que la planta docente es la parte medular de la institución, ya que sin docentes y sin alumnos la universidad no tiene razón de ser, la universidad tiene el propósito de cumplir con la exigencia de la Ley Orgánica de Educación Superior que demanda que las instituciones de educación superior tengan en su planta docente un 70% de docentes a tiempo completo con título de tercer nivel, tanto en grado de doctor como de maestría.

- **Competencia de las instituciones que brindan capacitación:** en talento humano docente se gestionan las capacitaciones a través de distintas unidades internas de la universidad. Para asignar las becas o el presupuesto para la capacitación de los docentes se trabaja directamente con un comité de becas, para temas de salidas al exterior para presentar artículos científicos, se encarga el

comité de movilidad y para ejecutar el plan anual de capacitación se encarga la unidad de educación continua.

En el área de talento humano militar se gestionan las actividades relacionadas al personal militar que labora en distintas dependencias de la universidad (excepto en la docencia). De manera que tanto los nombramientos así como la designación de cargos o funciones de tipo administrativo, se manejan en la unidad de talento humano en coordinación directa con la Comandancia General de las Fuerzas Armadas. Cabe resaltar que la evaluación del desempeño del docente militar, se maneja con el mismo procedimiento utilizado para los docentes civiles.

Para verificar la competencia de las instituciones que brindan capacitación, la unidad de educación continua se encarga de verificar los niveles de competencia de los capacitadores y de verificar la experiencia de las entidades que vayan a capacitar al personal docente. Los desembolsos económicos por concepto del pago de los servicios prestados, se realizan a través de los sistemas públicos por internet, debido a que se deben cumplir todas las normativas y las formalidades que para eso existen en el medio.

- **Medición del nivel de satisfacción del personal:** para medir la satisfacción del personal se debe aplicar una encuesta de clima laboral.
- **Proceso de Medición del Desempeño:** con base en el Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador de las Instituciones de Educación Superior, los docentes están sujetos a la evaluación de los alumnos mediante la heteroevaluación, la de los directivos y de sus pares a través de la coevaluación y también a la autoevaluación. Los procedimientos formales para evaluar el desempeño se realizan cada semestre y se los registra en línea, de manera que la información obtenida permita el implementar un programa de mantenimiento del personal.
- **Programa de mantenimiento del personal:** en la universidad no existe un plan de incentivos documentado, pero para el personal docente existen incentivos no monetarios, tales como: a los docentes que estudien un doctorado, se les asignará una carga horaria reducida, condición que está sujeta a la aprobación por parte de los directores de departamento, se otorgarán licencias con o sin sueldo para la

realización de estudios de cuarto nivel y se brindarán las facilidades para realizar movilidad docente.

En el tema de los incentivos, todo debe quedar debidamente justificado y documentado, ya que las instituciones de educación superior son sujeto de medición por parte de la Contraloría General del Estado, por lo que son responsables de que toda actividad se encuentre debidamente formalizada y de cumplir con los estándares exigidos en la normativa legal. Las instituciones de educación superior cuentan con un programa de movilidad docente, el cual brinda apoyo a los docentes para que puedan realizar desplazamientos a nivel internacional, con el fin de exponer los resultados de proyectos de investigación y la publicación de artículos científicos, entre otras actividades académicas. Este beneficio se puede otorgar de acuerdo con la disponibilidad de presupuesto de las universidades.

- **Socializar los incentivos hacia los docentes:** los entrevistados consideran que como en todo conglomerado existen docentes que están conscientes de la existencia de los incentivos, otros que no están conscientes de ellos y otros que no acceden a dichos incentivos, por ello, se precisa disponer de distintos medios de difusión. Como medios oficiales de difusión se consideran a los Reglamentos, los cuáles, están publicados en la página web de la institución. Así mismo, a través de la página oficial de la universidad se publican invitaciones a concursos o se realizan avisos generales. A través de correos masivos y las carteleras, se realiza la difusión de los incentivos dirigidos a los docentes, sin embargo, de acuerdo con los entrevistados, estos son insuficientes. También existen los comités permanentes, comité de movilidad y el comité de becas, que atienden al personal de lunes a viernes con el fin de satisfacer cualquier inquietud de los docentes.

La autora del presente trabajo está convencida de que el mejor camino para que las organizaciones cambien y se conviertan en entes proactivos que avanzan acorde con las nuevas demandas de un entorno cada vez más complejo, es que evolucionen, aprendan e innoven de manera permanente y sistemática. En la actualidad, las organizaciones están sujetas a cambios de manera permanente, como sucede en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

Aunque a pesar de que la universidad está inmersa en un proceso de reestructuración y se han realizado cambios, tales como: emisión de nombramientos en lugar de contratos anuales para el 100% de los docentes, cambiar el tiempo de dedicación del 35% de los docentes que pasaron de tiempo parcial a tiempo completo, otorgar becas para estudios de posgrado, estos cambios se han quedado cortos y no se ha logrado generar los mecanismos o procesos que permitan satisfacer plenamente las necesidades organizacionales o de su personal.

En este sentido Nonaka y Takeuchi (1995) consideran que las organizaciones deben facilitar las actividades de formación y desarrollo de su personal, lo que permitirá la creación de conocimiento a nivel individual, el cual puede y debe ser socializado y transmitido a los demás integrantes de la institución, generando un efecto cascada.

Al analizar las condiciones que según Nonaka y Takeuchi (1995) posibilitan la espiral de conocimiento, se identifica que en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, se están realizando esfuerzos en este sentido ya que existe una planificación estratégica de la universidad y la información se socializa a través de la página web institucional que contiene datos necesarios tanto a nivel normativo como operativo.

En relación con la redundancia, en la universidad, de acuerdo con lo señalado en las entrevistas, falta coordinación entre las diferentes unidades o departamentos y muchas veces realizan el mismo trabajo por separado, lo que produce pérdida de recursos como por ejemplo: los servicios básicos (energía eléctrica, agua) materiales de oficina y horas de trabajo del personal.

Otro aspecto que se destaca del análisis de las entrevistas es que en la universidad no existe el dinamismo o la flexibilidad necesaria para enfrentar la complejidad del entorno. Esta es una condición que no se cumple en la universidad debido a que dada su estructura jerárquica, la información pasa por varios filtros antes de poder ser socializada. Por lo tanto, a pesar de que existe un proceso de comunicación masiva mediante el correo institucional, este proceso puede no resultar efectivo tanto por el alto número de filtros por el que debe pasar la información así como por la posible falta de interés del personal de leer las comunicaciones de manera oportuna.

Estos factores representan la importancia del cambio como parte de la cultura de una organización, además que refuerzan la idea de que depende de los directivos de la

universidad el definir las posibilidades para que el aprendizaje sea parte del operar diario de sus integrantes.

5.3. Resultados de la fase cuantitativa

Dado que el enfoque cuantitativo permite examinar datos sobre variables de manera numérica mediante un análisis estadístico, con miras a generalizar los resultados, así como estudiar propiedades y fenómenos, con el fin de establecer patrones de comportamiento o probar una teoría, a partir de ahí se proponen nuevas observaciones para crear nuevas ideas y de esta manera conocer nuevos aspectos del fenómeno en estudio (Cálix, Zazueta, y Macías, 2012).

El objetivo general para la fase cuantitativa es analizar la existencia de relación entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional, con el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior, para esta sección se procesaron los resultados obtenidos luego de haber aplicado la encuesta a la muestra seleccionada de docentes de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.

En el presente estudio se determinó que existen dos tipos de problemas estadísticos: de comparación y de asociación (Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina-Mora, 2003). En el caso del problema de comparación de los grupos se busca comparar la diferencia en la distribución de las variables en función de agrupaciones por sexo, edad, años de experiencia en docencia y el nivel de educación formal de los docentes. Cuando los grupos cumplieron criterios de parametría se ocupó la prueba t de Student para realizar las comparaciones de las muestras independientes equiparadas. Cuando las muestras no presentaron una distribución normal, se utilizó la prueba no paramétricas U de Mann Whitney o la Chi cuadrada, dependiendo de si el nivel de medición de la variable dependiente era ordinal o nominal, respectivamente.

De igual manera, se aplicó el Análisis de Varianza (ANOVA por sus iniciales en inglés), también identificada como *Prueba F*. Es una prueba que agrupa una variedad de métodos para análisis de datos de una vía con el fin de probar una hipótesis basada en las medias de tres o más grupos independientes, donde el nivel de medición de la variable dependiente es escalar. Pero en el caso de que las muestras de más de dos grupos no tuvieran una distribución normal, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis o la Chi cuadrada, que además permiten hacer la comparación de muestras independientes

con un nivel de medición de la variable dependiente, de tipo ordinal o nominal, respectivamente.

Para el caso de los problemas de asociación, para las relaciones entre variables escalares se decidió utilizar la prueba de Pearson (r_p). Para las relaciones entre variables ordinales se utilizó la prueba de Spearman (r_s) y para las relaciones entre variables dicotómicas y escalares u ordinales, el Coeficiente Phi.

Se desea probar el desempeño de los docentes participantes del estudio, para lo cual se cuenta con el valor total del desempeño docente obtenido directamente de la universidad participante del estudio, de acuerdo con los parámetros establecidos en la norma para el efecto. Para ello se requiere hacer un análisis de los datos para obtener los resultados descriptivos de los docentes participantes del estudio.

En este mismo orden de ideas, con el fin de validar el cuestionario TEIQue y verificar que mida aspectos relacionados con la inteligencia emocional–rasgo, se utilizó el juicio de expertos⁵⁹ en el proceso de validación del cuestionario (ver Apéndice H). De manera posterior se realizó la prueba piloto (ver Apéndice I). Luego de haber realizado la prueba piloto, se aplicaron las encuestas, lo que permitió obtener las respuestas directas de los docentes encuestados, se procesaron los datos en el sistema estadístico SPSS. Para ello, se codificaron las respuestas obtenidas (se les asignó un valor) de modo que se pudo realizar los análisis requeridos.

5.3.1. Resultados descriptivos univariados de la encuesta a docentes

El análisis de los datos a través de la estadística descriptiva permitió conocer de manera organizada y resumida las características principales que presenta la muestra. Se revisó cada variable de modo independiente y se trabajó con frecuencias, medidas de tendencia central y medidas de dispersión. Este proceso se aplicó a variables nominales, ordinales e intervalares, que en el caso del presente estudio, corresponden a la encuesta con 72 ítems (ver Apéndice F) que se aplicó a los docentes, la misma que se dividió en tres secciones.

⁵⁹ Los autores Hyrkas, Appelqvist-Schmidlechner y Oksa (2003) señalan que el juicio de expertos es una práctica generalizada en la que se requiere interpretar y poner en práctica sus resultados de manera eficiente y con toda la rigurosidad metodológica con el fin de permitir que un instrumento de evaluación sirva para el propósito para el cual fue diseñado.

La sección uno que corresponde a la inteligencia emocional, para las preguntas de la uno a la treinta, se utilizó una escala tipo Likert, que va desde el número uno que equivale a *completamente en desacuerdo* hasta el número siete que significa *completamente de acuerdo*.

La sección dos de la encuesta corresponde a la gestión del talento humano, y le corresponden las preguntas desde la 31 hasta la 53. La escala va desde el uno que significa *no sabe*, el dos que equivale a *no se cumple*, el tres que significa *se cumple insatisfactoriamente*, el cuatro *se cumple parcialmente*, el cinco significa *se cumple aceptablemente*, el seis es *se cumple en alto grado* y termina con el siete que equivale a *se cumple plenamente*.

Se continuó el análisis con la tercera sección de la encuesta que se compone de 19 preguntas. Estos ítems tratan de las características de los individuos y van desde la pregunta 54 hasta la número 72, donde se solicitó a los participantes que den una sola respuesta.

Algunas de las preguntas utilizadas fueron: *¿Cuál es su sexo?*, *¿Cuál es su edad?*, *¿Cuántos años tiene de experiencia en docencia?*, *¿Cuál es el grado académico más alto que ha obtenido?* Con el fin de identificar la distribución de la muestra se ocupó el programa SPSS, el cual permite obtener información respecto del número de casos, la media o la desviación estándar.

Participaron 338 docentes universitarios de los cuales 236 (70%) eran hombres y 102 (30%) eran mujeres. La información obtenida refleja que la media de la edad de los encuestados fue de 48 años \pm 8.6. La muestra fue segmentada de acuerdo con el departamento de la universidad para el que los docentes trabajan.

De igual manera, se identificó cuáles son los departamentos que cuentan con el mayor número de docentes, el detalle se exhibe en la Tabla 21.

Tabla 21

Número de docentes por Departamento

Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Ciencias de la Computación	32	9.50
Ciencias de la Tierra y la Construcción	25	7.40
Ciencias de la Vida	15	4.40
Ciencias Económicas, Administrativas y del Comercio	95	28.10
Ciencias Exactas	51	15.10
Ciencias Humanas	61	18.00
Eléctrica y Electrónica	31	9.20
Energía y Mecánica	18	5.30
Seguridad y Defensa	10	3.00
Total	338	100.0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Los resultados reflejan que los departamentos que cuentan con el mayor porcentaje de docentes son: el departamento de ciencias económicas, administrativas y del comercio, seguido por el departamento de ciencias sociales y humanas. También se encontró que la mayoría (39%) de docentes cuenta con un título en alguna maestría en ciencias sociales, seguidos por el grupo (22%) de docentes que tienen una maestría en administración de empresas, luego está el grupo (15%) que tiene el grado de doctorado, después viene el grupo (14%) con título en maestría técnica, luego se encuentra el grupo (7%) de docentes con título de licenciatura y con el menor porcentaje (3%) se encuentra el grupo de docentes que ostentan el grado de especialistas.

Se procedió a aplicar un conjunto de pruebas de significación estadística, con base en criterios, tales como: el tipo de problema, determinar si eran muestras independientes o relacionadas, el nivel de medición de las variables a relacionar y el número de grupos existentes.

5.4. Resultados del análisis bivariado de la encuesta a docentes

Antes de aplicar las pruebas estadísticas, se tomó en consideración la necesidad de verificar la normalidad de la distribución de las variables en estudio y de acuerdo con el resultado obtenido, se decidió que tipo de pruebas estadísticas aplicar en el estudio. Para lograr esto, se aplicó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, también conocida como la prueba K-S, que es una prueba no paramétrica que permite determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí, de acuerdo con Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz y Medina-Mora (2003).

El interés de este tipo de análisis se centra principalmente en establecer la bondad de ajuste de las distribuciones de probabilidad. Por lo que en el presente estudio, una vez que se identificó que la distribución de las variables no es normal, ya que en todos los casos se presenta un valor de $p = .000c < \alpha .05$, se ajustó la elección de la prueba a la condición de paramétrica de las variables. Para los problemas de asociación, los cálculos se realizaron utilizando grupos equiparados de docentes hombres y mujeres, debido a la divergencia en el tamaño de los grupos, los cuales fueron segmentados de manera proporcional, de acuerdo al número de docentes por departamento.

Ahora bien, antes de realizar la comprobación de las hipótesis, fue necesario tomar en consideración los resultados de la prueba de Kolmogórov que se reflejan en la Tabla 22, donde se demuestra que las variables involucradas en el estudio no presentan una distribución normal. Por lo tanto, para las relaciones entre variables escalares, se decidió utilizar la prueba no paramétrica denominada Rho de Spearman (r_s), así como para las relaciones entre variables ordinales.

Tabla 22

Prueba no paramétrica Kolmogórov-Smirnov de las variables en estudio

Variables	N = 204		Estadístico de prueba ^c	Sig. asintótica (bilateral)
	Parámetros normales ^{a,b}			
	M	DE		
Gestión del Talento Humano-Global	4.25	1.143	.174	.000 ^c
Selección del personal	3.75	1.347	.191	.000 ^c
Formación y desarrollo	4.2	1.455	.137	.000 ^c
Mantenimiento del personal	4.32	1.280	.166	.000 ^c
Medición del desempeño	4.00	1.540	.145	.000 ^c
Desempeño de los docentes	2.01	.828	.232	.000 ^c
Inteligencia Emocional Rasgo-Global	3.99	.389	.429	.000 ^c
Adaptabilidad	4.31	.953	.402	.000 ^c
Automotivación	1.99	1.17	.266	.000 ^c
Asertividad	4.48	1.065	.187	.000 ^c
Autoestima	6.24	.972	.267	.000 ^c
Empatía	4.51	1.271	.200	.000 ^c

Nota. a. La distribución de prueba es normal, b. Se calcula a partir de datos, c. Corrección de significación de Lilliefors. M = Media, DE = Desviación estándar.

(Continúa)

Variables	N = 204		Estadístico de prueba	Sig. asintótica (bilateral)
	Parámetros normales ^{a,b}			
	M	DE		
Expresión de las emociones	4.40	1.035	.302	.000 ^c
Gestión del estrés	6.04	1.381	.304	.000 ^c
Gestión de la emoción	4.58	1.254	.191	.000 ^c
Relaciones	2.04	1.273	.248	.000 ^c
Regulación de las emociones	4.31	1.084	.242	.000 ^c
Conciencia social	6.22	1.161	.302	.000 ^c
Felicidad	3.37	.852	.386	.000 ^c
Impulsividad	3.89	1.011	.233	.000 ^c
Optimismo	6.37	1.123	.324	.000 ^c
Percepción de la emoción	3.63	1.185	.232	.000 ^c
Emocionalidad	3.39	.598	.364	.000 ^c
Autocontrol	4.55	.738	.252	.000 ^c
Bienestar	4.96	.575	.387	.000 ^c
Sociabilidad	4.94	.770	.249	.000 ^c

Nota. a. La distribución de prueba es normal, b. Se calcula a partir de datos, c. Corrección de significación de Lilliefors. M = Media, DE = Desviación estándar. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En el caso del problema de comparación de grupos, se seleccionaron pruebas no paramétricas: la U de Mann-Whitney que compara muestras independientes de hasta dos grupos y la prueba Kruskal-Wallis, que compara tres o más grupos independientes.

Se examinaron dos hipótesis opuestas sobre una población: la hipótesis nula que es un enunciado que declara que no hay diferencia entre las variables y la hipótesis alternativa que es el enunciado que se desea poder concluir que es verdadero, diseñado en función de las hipótesis de investigación que se plantearon en el capítulo anterior.

La prueba determina si se debe rechazar la hipótesis nula. Para tomar la decisión se utilizó un valor p , si el valor p es menor que o igual al nivel de significancia, que es el punto de corte definido de acuerdo con el nivel de confianza seleccionado del 95%, se puede rechazar la hipótesis nula. Para analizar las muestras independientes correspondientes a la edad, se formaron tres grupos con rangos de edades que van desde los 25 a los 43 años, el segundo grupo va de 44 a 51 años y el tercer grupo es el de los docentes que tienen de 52 años en adelante.

Así mismo, los años de experiencia se los aglomeró en tres grupos, el primero corresponde a los docentes con menos años (1.5 a 12) de experiencia, el segundo va desde los 13 a los 17 años y el tercer grupo corresponde a los docentes que cuentan con 18 a 45 años de experiencia en docencia.

Una vez realizado el análisis de las variables, se procedió a identificar los resultados de las pruebas de hipótesis considerando las características de cada caso estudiado.

5.5. Resultados de las pruebas de hipótesis

Una vez obtenidos los resultados para cada una de las pruebas de hipótesis, se los detalla a continuación:

- **Hipótesis 1:**

H_a1: Las variables gestión del talento humano y la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior tienen una relación positiva.

H₀1: Las variables gestión del talento humano y la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior no tienen una relación positiva.

Este es un caso de asociación, por lo que para comprobar la hipótesis se utilizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman. El resultado obtenido ($r_s = .133, p = .05 \leq .05$), permite rechazar la hipótesis nula.

En consecuencia, se identifica que sí existe una asociación lineal estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional. Es decir que a medida que se incrementa el nivel de eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel de inteligencia emocional de los docentes.

En la Tabla 23 se exhiben los coeficientes de correlación entre los factores de la gestión del talento humano con la inteligencia emocional.

Tabla 23

Matriz de correlación entre los factores de la gestión del talento humano y de la inteligencia emocional

Variables	Gestión del Talento Humano		Selección del personal		Formación y desarrollo		Mantenimiento del personal		Medición del desempeño	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	P
Inteligencia Emocional Global	.133	.050	.110	.117	.206**	.003	.101	.150	.064	.366
Emocionalidad	.022	.753	.085	.227	.029	.685	.061	.388	-.034	.628
Autocontrol	.073	.298	.119	.089	.093	.185	.013	.855	.056	.429
Sociabilidad	.032	.651	.053	.455	.117	.095	.037	.604	-.036	.607
Bienestar	.140*	.045	.154*	.028	.256**	.000	.109	.122	.101	.150
Adaptabilidad	.003	.964	-.048	.494	-.006	.931	-.061	.383	.033	.636
Motivación	.045	.520	.062	.380	.121	.085	-.015	.835	-.008	.904
Asertividad	.069	.328	.103	.145	.067	.345	.038	.590	.066	.348
Autoestima	.027	.700	.057	.415	.065	.359	.064	.362	.034	.632
Conciencia social	.169*	.016	.122	.081	.110	.118	.211**	.002	.141*	.044
Empatía	.084	.235	.140*	.046	.101	.150	.169*	.016	.007	.924
Expresión de las emociones	.037	.598	.002	.980	.036	.611	.115	.101	.022	.758
Felicidad	.116	.098	.110	.116	.180*	.010	.036	.606	.063	.370
Gestión de las emociones	-.101	.150	-.093	.185	.038	.593	-.079	.264	-.109	.122
Gestión del estrés	.106	.131	.098	.164	.051	.465	.056	.424	.139*	.048
Impulsividad	.003	.969	.048	.492	.045	.523	-.097	.168	.028	.696
Optimismo	.078	.269	.120	.088	.037	.599	.112	.110	.066	.345
Percepción de las emociones	-.041	.557	.010	.885	-.060	.394	-.070	.321	-.060	.394
Relaciones	-.024	.738	-.019	.791	.012	.870	-.122	.082	-.030	.671
Regulación de las emociones	.062	.379	.059	.399	.131	.061	.060	.394	.002	.978

Nota. Rho de Spearman = r_s . Sig. Asintótica (bilateral) = p **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Los resultados de la prueba de hipótesis que se detallan en la Tabla 23, permiten identificar la existencia de una relación lineal positiva entre la *gestión del talento humano* ($r_s = .140, p = .045 < .05$) con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*, lo que significa que cuando aumenta la eficiencia en la gestión del talento humano se aumenta el bienestar de los docentes.

Así mismo, se observó que existe una relación baja y directamente proporcional entre el componente de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* ($r_s = .206, p = .003 < .05$) y la *inteligencia emocional* de manera global, en otras palabras, a medida que se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo de los docentes, se incrementa el nivel de inteligencia emocional de éstos.

Lo mismo ocurre con dos de los factores de la gestión del talento humano: *selección del personal* ($r_s = .154, p = .028 < .05$) y *formación y desarrollo* ($r_s = .256, p = .000 < .05$) con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*. Estos resultados permiten deducir que a medida que incrementa el nivel de eficiencia en la selección del personal se aumenta el nivel de bienestar de los docentes. De igual manera, cuando aumenta la eficiencia en el proceso de formación y desarrollo se incrementa el nivel de bienestar de los docentes.

También se observó que existe una relación baja y directamente proporcional, entre la *gestión del talento humano* de manera global y el factor de la inteligencia emocional: *conciencia social* ($r_s = .169, p = .016 < .05$). O sea que a medida que aumenta el nivel de eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel de conciencia social de los docentes.

De igual manera, existe relación lineal positiva entre dos factores de la gestión del talento humano: *mantenimiento del personal* ($r_s = .211, p = .002 < .05$) y *medición del desempeño* ($r_s = .141, p = .044 < .05$) con el factor de la inteligencia emocional: *conciencia social*. O sea, que al incrementarse la eficiencia en el proceso de mantenimiento del personal o en la medición del desempeño, se incrementa el nivel de conciencia social de los docentes.

Así mismo, se observó la existencia de una relación positiva y baja entre el componente de la gestión del talento humano: *selección de personal* ($r_s = .140, p = .046 < .05$) y el componente de la inteligencia emocional: *empatía*. Es decir que en la medida

que aumenta la eficiencia en la selección de personal, se incrementa el nivel de empatía en los docentes.

Otro resultado obtenido es que existe una relación lineal, directamente proporcional entre el componente de la gestión del talento humano: *mantenimiento del personal* ($r_s = .169, p = .016 < .05$) y el componente de la inteligencia emocional: *empatía*. Es decir, que conforme aumenta la eficiencia en el mantenimiento del personal, se incrementa el nivel de empatía en los docentes.

También se identificó la existencia de una relación positiva y baja entre el componente de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* ($r_s = .180, p = .010 < .05$) y el componente de la inteligencia emocional: *felicidad*. En otras palabras, a medida que aumenta la eficiencia en la formación y desarrollo del personal, se incrementa el nivel de felicidad en los docentes.

Otro hallazgo identificado es la existencia de una relación positiva y baja entre el componente de la gestión del talento humano: *medición del desempeño* ($r_s = .139, p = .048 < .05$) y el componente de la inteligencia emocional: *gestión del estrés*. Es decir, que conforme aumenta la eficiencia en la *medición del desempeño* se incrementa la capacidad de gestión del estrés en los docentes.

Hipótesis 2:

H_{a2}: Las variables gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior tienen una relación positiva.

H₀₂: Las variables gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes de los docentes de instituciones de educación superior no tienen una relación positiva.

Se aplicó la prueba no paramétrica del coeficiente de asociación de Spearman, cuyos resultados ($r_s = .152, p = .030 < .05$) reflejan la existencia de asociación lineal positiva y baja, entre el desempeño laboral de los docentes y la gestión del talento humano. Lo que permite rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, a medida que se incrementa la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel del desempeño laboral de los individuos.

Luego de analizar cada componente de la gestión del talento humano y su relación con el desempeño de los docentes, se encontró que existe una relación lineal

estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre el proceso de *formación y desarrollo* y el *desempeño docente* ($r_s = .251, p = .000 < .05$), lo que significa que a medida que incrementa el nivel de eficiencia en la gestión en formación y desarrollo del personal, se incrementa el desempeño docente.

Del mismo modo, se encontró la existencia de relación lineal estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre el proceso de *medición del desempeño* y el *desempeño docente* ($r_s = .188, p = .007 < .05$), lo que significa que a medida que incrementa el nivel de eficiencia en la gestión en la medición del desempeño, se incrementa el nivel del desempeño docente.

- **Hipótesis 3:**

H_a3: Existen componentes de la inteligencia emocional que explican que unos docentes exhiban un desempeño diferencial.

H₀3: No existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen que unos docentes exhiban un desempeño diferencial.

Con el fin de identificar si existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen el desempeño diferencial, se aplicó la prueba no paramétrica del coeficiente de asociación de Spearman, los resultados ($r_s = .016, p = .825 > .05$) reflejan una significancia mayor a .05, lo que conduce a aceptar la hipótesis nula. En otras palabras, se acepta la hipótesis de que no hay componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes.

Los coeficientes obtenidos al realizar la prueba de hipótesis entre la variable desempeño docentes con cada factor de la inteligencia emocional de manera global, tales como: emocionalidad, autocontrol, sociabilidad, bienestar, adaptabilidad, asertividad, autoestima, conciencia social, empatía, expresión de las emociones, felicidad, gestión de las emociones, gestión del estrés, impulsividad, optimismo, percepción de las emociones, relaciones y regulación de las emociones, se exhiben en la Tabla 24.

Tabla 24

Matriz de correlación entre el desempeño docente y la inteligencia emocional

Variables	N = 204	
	Rho de Spearman	Sig. (bilateral)
Inteligencia emocional - Global	.016	.825
Emocionalidad	-.062	.375
Autocontrol	.022	.759
Sociabilidad	.003	.964
Bienestar	.119	.089
Adaptabilidad	-.077	.276
Asertividad	-.013	.857
Autoestima	-.028	.693
Conciencia social	.046	.517
Empatía	-.023	.745
Expresión de las emociones	.035	.616
Felicidad	.128	.068
Gestión de las emociones	-.059	.406
Gestión del estrés	-.075	.285
Impulsividad	.094	.182
Optimismo	-.005	.944
Percepción de las emociones	-.143*	.042
Relaciones	.077	.276
Regulación de las emociones	.025	.725

Nota. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Los resultados de la Tabla 24 reflejan que el componente *percepción de las emociones* presenta una asociación lineal, estadísticamente significativa, baja e inversamente proporcional con el desempeño de los docentes ($r_s = -.143, p = .042 < .05$), es decir, que a medida que aumenta el nivel de la percepción de las emociones de los docentes, se reduce su nivel de desempeño.

- **Hipótesis 4:**

H_{a4}: Existen diferencias significativas en la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

H₀₄: No existen diferencias significativas en la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

Para poder identificar la existencia o no de diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo, se realizó la prueba no paramétrica de U de Mann-Whitney cuyo valor (U de Mann-Whitney = 4853.0, $z = -.855, p = .393 > .05$) permite aceptar la hipótesis nula de igualdad de promedios y concluir que los grupos definidos con la variable sexo proceden de

poblaciones con igual promedio. De modo que se acepta la hipótesis de que no existen diferencias significativas en la eficiencia en la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo. Sin embargo, se encontró que el grupo de docentes hombres tiene un rango promedio mayor (105.92) que el grupo de las docentes mujeres (99.08).

- **Hipótesis 5:**

H_{a5}: Existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

H₀₅: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

En este caso, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para analizar las dos muestras independientes correspondientes al sexo. Los resultados globales (U de Mann-Whitney 5105.0, $z = -.306$, $p = .760 > .05$) permiten aceptar la hipótesis nula de igualdad de promedios, de lo que se deduce que no existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional rasgo de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo. No obstante, el grupo que exhibe el mayor promedio (103.45) corresponde a las docentes mujeres, por ende, el menor promedio (101.55) corresponde a los docentes hombres.

En la Tabla 25 se presenta el detalle de los resultados de la prueba de hipótesis para identificar la existencia de diferencias significativas entre los factores que componen la inteligencia emocional respecto del sexo de los docentes.

Tabla 25

Valores de Chi Cuadrado para la inteligencia emocional y el sexo de los docentes

	<i>N = 204, gl = 2</i>		
	Chi-cuadrado^a	<i>z</i>	Sig. (bilateral)
Inteligencia Emocional-Global	5.105.000	-.306	.760
Emocionalidad	4.661.000	-1.430	.153
Autocontrol	5.044.500	-.407	.684
Sociabilidad	4.896.500	-.786	.432
Bienestar	5.146.500	-.167	.867
Adaptabilidad	4.847.500	-1.107	.268

Nota. a. Prueba U de Mann-Whitney.

(Continúa)

	N = 204, gl = 2		
	Chi-cuadrado ^a	z	Sig. (bilateral)
Asertividad	4.994.000	-.512	.609
Autoestima	4.778.500	-1.109	.267
Conciencia social	4.896.000	-.862	.389
Empatía	5.177.000	-.062	.951
Expresión de las emociones	4.779.500	-1.111	.267
Felicidad	5.062.500	-.406	.685
Gestión de las emociones	5.182.000	-.050	.960
Gestión del estrés	5.144.000	-.153	.879
Impulsividad	5.078.500	-.309	.758
Optimismo	5.173.000	-.079	.937
Percepción de las emociones	4.985.500	-.549	.583
Relaciones	4.259.000	-2.391	.017
Regulación de las emociones	4.426.500	-1.966	.049

Nota. a. Prueba U de Mann-Whitney. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

Los resultados expuestos en la Tabla 25 reflejan que existen diferencias significativas en dos factores de la inteligencia emocional: *relaciones* y *regulación de las emociones*, respecto del sexo de los docentes. Para el factor *relaciones* (U de Mann-Whitney 4259.0, $z = -2.391$, $p = .017 < .05$), el mayor rango promedio (111.75) corresponde a los docentes hombres, en cambio, las docentes mujeres tienen el menor promedio (93.25), lo que significa que los docentes hombres cuentan con mayor capacidad de establecer relaciones con los demás, que las docentes mujeres. De igual manera, en el caso del factor *regulación de las emociones* (U de Mann-Whitney 4426.0, $z = -1.966$, $p = .049 < .05$), el mayor rango promedio (110.10) corresponde a los docentes hombres, mientras que el promedio (94.90) para las mujeres es menor, en otras palabras, los docentes hombres cuentan con mayor habilidad para regular las emociones que las docentes mujeres.

- **Hipótesis 6:**

H_{a6}: Existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

H₀₆: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.

Se aplicó la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney para identificar la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los

docentes respecto del grupo de docentes hombres y el grupo de docentes mujeres. Los resultados (U de Mann-Whitney 4875.5, $z = -.775$, $p = .439 > .05$), permiten aceptar la hipótesis nula de igualdad de promedios, es decir, que no se encontró diferencia significativa en el desempeño de los docentes respecto del sexo. Sin embargo se identificó que los grupos definidos por el sexo, exhiben un rango promedio mayor (105.70) para las mujeres y menor (99.30) para los hombres.

- **Hipótesis 7:**

H_a7: Existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

H₀7: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

Esta hipótesis corresponde a un problema de comparación de la gestión del talento humano con las edades de los docentes, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis. Los resultados [χ^2 ($gl = 2$, $N = 204$) = .740, $p = .691 > .05$] reflejan una significancia mayor a .05, lo que permite aceptar la hipótesis nula. Esto conduce a definir que no existe diferencia significativa en la gestión del talento humano respecto de la edad de los docentes. Sin embargo se identificó que el mayor rango promedio (106.55) corresponde al grupo de docentes con edades desde los 25 hasta los 43 años, seguido por el grupo de docentes que tienen un menor promedio (101.10), cuya edad es de 52 años o más y finalmente el menor promedio (98.16) corresponde al grupo de docentes con edades que van de los 44 a los 51 años.

- **Hipótesis 8:**

H_a8: Existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

H₀8: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

Con el fin de identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los componentes de la inteligencia emocional y los tres grupos que corresponden a los rangos de edades de los docentes, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis; donde el primer grupo corresponde a un rango de edades que va desde los 25 hasta los 43 años, el segundo grupo corresponde a edades que van desde los 44 a los 51 años y

el tercer grupo corresponde a edades desde 52 años en adelante. Los resultados de la prueba de hipótesis se detallan en la Tabla 26.

Tabla 26

Valores de Chi Cuadrado entre la inteligencia emocional y la edad de los docentes

Variables	Variable de agrupación: Rangos de edades	
	N = 204, gl = 2	
	Chi-cuadrado ^a	Sig. (bilateral)
Inteligencia emocional - Global	3.586	.166
Emocionalidad	2.884	.236
Autocontrol	2.781	.249
Sociabilidad	6.858	.032
Bienestar	1.647	.439
Adaptabilidad	5.515	.063
Motivación	1.520	.468
Asertividad	3.315	.191
Autoestima	3.915	.141
Conciencia social	1.572	.456
Empatía	2.131	.345
Expresión de las emociones	3.844	.146
Felicidad	5.931	.052
Gestión de las emociones	10.408	.005
Gestión del estrés	.304	.859
Impulsividad	4.783	.092
Optimismo	.069	.966
Percepción de las emociones	2.863	.239
Relaciones	.034	.983
Regulación de las emociones	1.124	.570

Nota. a. Prueba de Kruskal Wallis. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

De acuerdo con los resultados, no existe diferencia significativa entre la inteligencia emocional y la edad de los docentes [χ^2 (gl = 2, N = 204) = 3.586, $p = .166 > .05$], por tanto, se acepta la hipótesis nula. Aunque se identificó que existe diferencia significativa en dos factores de la inteligencia emocional: *sociabilidad* y *gestión de las emociones*, respecto de la edad de los docentes.

En cuanto a la *sociabilidad* y la edad de los docentes [χ^2 (gl = 2, N = 204) = 6.858, $p = .032 < .05$], el grupo que refleja tener el mayor rango promedio (115.32) es el de los docentes que tienen de 52 años de edad en adelante, seguido por el grupo de docentes cuya edad va desde los 25 hasta los 43 años de edad (98.18) y el menor rango promedio (90.94) corresponde al grupo de docentes que tiene de 44 hasta 51 años de edad. En otras palabras, los docentes que tienen 52 años de edad o más, presentan un mayor nivel de sociabilidad, seguidos por los docentes con edades de 25 a 43 años y el grupo con menor

capacidad para sociabilizar es el de los docentes que tienen desde los 44 hasta los 51 años de edad.

De igual manera, se identificó que existe diferencia significativa entre el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones* respecto del grupo de la edad de los docentes [$X^2 (gl = 2, N = 204) = 10.408, p = .005 < .05$]; en este caso, el grupo que refleja tener el mayor rango promedio (119.51) es el de los docentes con edades de 52 años en adelante, seguidos por el grupo de docentes con edades que van desde los 25 hasta los 43 años de edad (94.04) y el menor rango promedio (91.42) corresponde al grupo de docentes cuyas edades van de los 44 a los 51 años.

Se puede decir que los docentes que tienen edades en el rango de los 52 años o más, exhiben mayor capacidad de gestionar sus emociones, seguidos por aquellos docentes con edades desde los 25 a los 43 años, y el grupo que exhibe una menor capacidad de gestionar las emociones está conformado por los docentes con edades desde los 44 a los 51 años.

- **Hipótesis 9:**

H_{a9}: Existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

H₀₉: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.

Es un problema de comparación, de modo que para identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño laboral y los tres grupos que corresponden a los rangos de edades de los docentes, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal- Wallis. Los resultados [$X^2 (gl = 2, N = 204) = .187, p = .911 > .05$] exhiben una significancia mayor que .05, lo que admite aceptar la hipótesis nula.

Se identifica que no existen diferencias en el desempeño laboral respecto de la edad de los docentes de la institución de educación superior. El grupo que presenta el mayor promedio (103.84) es el de los docentes con 52 o más años de edad, el segundo promedio (103.06) corresponde a los docentes que tienen de 25 a 43 años y el grupo con el menor promedio (99.71) es el de aquellos docentes con edades de 44 a 51 años.

- **Hipótesis 10:**

H_{a10}: Existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

H₀10: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

Con el fin de identificar la existencia de diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de su nivel de educación formal, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis. Los resultados [$\chi^2 (gl = 5, N = 204) = 8.249, p = .143 >.05$] muestran un nivel de significancia mayor a .05, lo que permite aceptar la hipótesis nula. De manera que se identifica que no existen diferencias en la gestión del talento humano respecto del nivel de educación formal de los docentes encuestados.

Sin embargo, se observó que el grupo con el mayor rango promedio (128.71) es el de los docentes cuyo grado académico más alto es el de licenciatura, seguido por el grupo con promedio (116.14) que corresponde a los docentes con grado de maestría técnica; le sigue el grupo de docentes con título en una maestría en ciencias sociales, cuyo promedio (103.15) es menor que los anteriores; con un promedio menor que el grupo anterior (98.27) está el grupo de docentes con título de maestría en administración de empresas; después, con un menor promedio (93.33) está el grupo de docentes con título de especialista y el grupo que presenta el menor rango promedio (84.00), corresponde a los docentes que cuentan con el grado académico de doctorado.

- **Hipótesis 11:**

H_a11: Existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

H₀11: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

En este caso se aplicó la prueba estadística de Kruskal-Wallis, para identificar la existencia de diferencias significativas entre la inteligencia emocional y los siete grupos que corresponden al máximo grado académico alcanzado por los docentes encuestados. Los resultados obtenidos [$\chi^2 (gl = 5, N = 204) = 2.889, p = .717 >.05$] conducen a aceptar la hipótesis nula. De modo que se acepta la hipótesis de que no existen diferencias significativas entre el nivel de inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior y su nivel de educación formal.

Sin embargo, se observó que los docentes que tienen el mayor rango promedio (110.50) cuentan con título de licenciatura o de especialista, seguidos con menor promedio (106.80) por los docentes con título de maestría en ciencias sociales o en una maestría técnica, después se observa que el grupo de docentes con título de maestría en administración de empresas tiene un promedio (97,24) menor que el grupo anterior y por último, con el menor rango promedio de todos, el grupo de docentes con título de doctorado.

- **Hipótesis 12:**

H_a12: Existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

H₀12: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

En este caso, también se usó la prueba estadística de Kruskal- Wallis, cuyos resultados [χ^2 ($gl = 4, N = 175$) = 9.920, $p = .042 < .05$], reflejan una significancia menor a .05, lo que conduce a rechazar la hipótesis nula. Se observa la existencia de diferencias en el desempeño laboral respecto del nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior.

Se identificó que el grupo con el mayor rango promedio (102,35) son los docentes que poseen título a nivel de doctorado, seguidos por los docentes con el grado de máster en administración de empresas que tienen un menor promedio (93.18) que el grupo anterior; con promedio menor (85.02) que el grupo anterior, está el grupo de docentes con título de máster en ciencias sociales, después está el grupo de docentes con un promedio (79.14) menor y que cuentan con grado académico a nivel de licenciatura y finalmente el grupo de docentes con título de especialistas son los que tienen el menor promedio (36.25).

- **Hipótesis 13:**

H_a13: Existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

H₀13: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Esta prueba de hipótesis corresponde a un problema de comparación entre la variable gestión del talento humano y los años de experiencia en docencia. Se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis que arrojó como resultado [$X^2 (gl = 2, N = 204) = 3.690, p = .158 >.05$] una significancia mayor que .05, se acepta la hipótesis nula, por lo que se puede señalar que no se observaron diferencias en la gestión del talento humano respecto de los años de experiencia de los docentes de la institución de educación superior.

No obstante se observó que el grupo de docentes que exhibe el mayor promedio (115.37), es el que tiene de 13 a 17 años de experiencia, seguido del grupo con un menor promedio (100.38) que el grupo anterior, el cual cuenta con 1.5 a 12 años de experiencia y el grupo que refleja poseer el menor promedio (95.84) corresponde al de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.

De igual manera, se identificó la existencia de diferencia significativa en el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* [$X^2 (gl = 2, N = 204) = 7.326, p = .026 < .05$] respecto de los años de experiencia en docencia; el grupo que presenta el mayor rango promedio (121.45) es el de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, el segundo promedio (96.79) corresponde al grupo de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia y el grupo con el menor rango promedio (95.52) es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia.

- **Hipótesis 14:**

H_a14: Existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

H₀14: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Se trata de un problema de comparación entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia, por lo que se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis que muestra como resultado [$X^2 (gl = 2, N = 204) = .290, p = .865 >.05$], una significancia mayor que .05, por lo que se acepta la hipótesis nula. No se observaron diferencias en los niveles de inteligencia emocional respecto de los años de experiencia

en docencia de los profesores de la institución de educación superior participante del estudio.

No obstante, el grupo que cuenta con el promedio mayor (104.36) corresponde a los docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo que tiene un menor promedio (103.43), cuyo rango de años de experiencia va desde los 18 a los 45 años de experiencia y el grupo con el menor promedio (100.46) es el de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia.

- **Hipótesis 15:**

H_a15: Existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

H₀15: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Se aplicó la prueba estadística de Kruskal-Wallis para analizar la existencia de diferencias entre el desempeño laboral de los docentes y los años de experiencia en docencia. Los resultados reflejan [X^2 ($gl = 2$, $N = 204$) = 6.223, $p = .045 < .05$] que la significancia es menor que .05, por tanto, se rechaza la hipótesis nula. Se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto de los años de experiencia en docencia de los encuestados de la institución de educación superior participante en el estudio.

El grupo con el mayor promedio (120.21) es el de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo que cuenta con 1.5 a 12 años de experiencia, los cuales tienen un menor promedio que el grupo anterior (98.06) y finalmente el grupo con el promedio menor (95.00) es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.

- **Hipótesis 16:**

H_a16: Existen relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

H₀16: No existe relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

Con el fin de identificar la existencia de una relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal, se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados (r_s

= -.100, $p = .157 > .05$) reflejan una significancia mayor que .05, lo que conduce a aceptar la hipótesis nula. Se identifica que no existe relación positiva entre el nivel de inteligencia emocional de los docentes encuestados respecto del nivel de educación formal. El detalle de las correlaciones entre la inteligencia emocional y el nivel de educación formal, se exhibe en la Tabla 27.

Tabla 27

Correlaciones entre la inteligencia emocional y el nivel de educación formal

Variables	N = 204	
	r_s	Sig. (bilateral)
Inteligencia emocional - Global	-.100	,157
Emocionalidad	,003	,970
Autocontrol	-,011	,881
Sociabilidad	.152*	,030
Bienestar	-,066	,347
Adaptabilidad	-,018	,794
Motivación	-,016	,822
Asertividad	,111	,114
Autoestima	-,009	,903
Conciencia social	-,093	,186
Empatía	-,129	,066
Expresión de las emociones	,073	,302
Felicidad	-,056	,430
Gestión de las emociones	.194**	,005
Gestión del estrés	-,102	,146
Impulsividad	-,001	,994
Optimismo	-,090	,203
Percepción de las emociones	,117	,096
Relaciones	,076	,278
Regulación de las emociones	,096	,172

Nota. Rho de Spearman = r_s . Factor de agrupación: Nivel de educación formal. **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta.

En la Tabla 27 se detalla la existencia de una relación directamente proporcional y baja entre el *nivel de educación formal* de los docentes y el factor de la inteligencia emocional: *sociabilidad* de la inteligencia emocional ($r_s = .152$, $p = .046 < .05$), es decir, que a medida que aumenta el nivel de educación formal de los docentes se incrementa el nivel de sociabilidad de éstos.

También se encontró que hay una relación significativa, baja y directamente proporcional entre el *nivel de educación formal* de los docentes encuestados y el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones* ($r_s = .194$, $p = .005 < .05$), lo que

significa que si aumenta el nivel de educación formal de los docentes, aumenta su capacidad de gestionar las emociones.

Hipótesis 17:

H_a17: Existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

H₀17: No existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.

Este caso es un problema de asociación entre el desempeño laboral y el nivel de educación formal de los docentes encuestados, para ello se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman. Los resultados ($r_s = .154$, $p = .028 < .05$) ponen de manifiesto una significancia menor que .05, lo que conduce a rechazar la hipótesis nula. Se encontró una asociación significativa, baja y directamente proporcional, entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal; es decir, que a medida que aumenta el nivel de educación formal, se incrementa el desempeño de los docentes.

• **Hipótesis 18:**

H_a18: Existe relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

H₀18: No existe relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Para comprobar esta hipótesis, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman debido a que se trata de un problema de asociación entre el nivel de inteligencia emocional los profesores encuestados y los años de experiencia en docencia. Los resultados ($r_s = .030$, $p = .672 > .05$) exhiben una significancia mayor que .05, por lo que se acepta la hipótesis nula.

Se identificó que no hay relación lineal entre los niveles de la inteligencia emocional de los docentes, respecto de los años de experiencia. El detalle de las correlaciones entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia, se exhibe en la Tabla 28.

Tabla 28

Correlaciones entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia

Variables	N = 204	
	r_s	Sig. (bilateral)
Inteligencia emocional - Global	.030	.672
Emocionalidad	.105	.135
Autocontrol	-.027	.700
Sociabilidad	.109	.121
Bienestar	.140*	.046
Adaptabilidad	.042	.552
Motivación	-.014	.843
Asertividad	.031	.664
Autoestima	.066	.345
Conciencia social	.003	.963
Empatía	.150*	.033
Expresión de las emociones	-.008	.914
Felicidad	.037	.602
Gestión de las emociones	.159*	.023
Gestión del estrés	-.005	.940
Impulsividad	-.034	.629
Optimismo	.021	.766
Percepción de las emociones	.082	.245
Relaciones	-.012	.866
Regulación de las emociones	-.006	.928

Nota. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral). **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Factor de agrupación: Años de experiencia en docencia. Fuente: Elaboración propia con base en la encuesta.

En la Tabla 28 se identifica la existencia de una relación baja y directamente proporcional entre el factor *bienestar* de la inteligencia emocional y los *años de experiencia en docencia* ($r_s = .140$, $p = .046 < .05$), es decir, que a medida que aumentan los años de experiencia en docencia, se incrementa el nivel de bienestar en los docentes.

De igual manera, se encontró una relación estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional entre los *años de experiencia en docencia* y el factor *empatía* de la inteligencia emocional ($r_s = .150$, $p = .033 < .05$), lo que significa que si aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa su nivel de empatía.

También se identificó la existencia de una relación estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional entre los *años de experiencia en docencia* y el factor *gestión de las emociones* de la inteligencia emocional ($r_s = .159$, $p = .023 < .05$), en otras palabras, si aumentan los años de experiencia de los docentes, se eleva su capacidad de gestionar sus emociones.

- **Hipótesis 19:**

H_a19: Existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

H₀19: No existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

En este caso también se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman, cuyos resultados ($r_s = -.005, p = .945 > .05$) reflejan una significancia mayor que .05 que permite el aceptar la hipótesis nula. Lo que lleva a identificar que no existe relación entre el desempeño de los docentes encuestados respecto de los años de experiencia en docencia.

En la Tabla 29 se presenta un resumen de los resultados obtenidos en las pruebas de hipótesis.

Tabla 29

Comprobación de hipótesis: diferencias y relaciones entre las variables de investigación: gestión del talento humano, inteligencia emocional y el desempeño de los docentes

Resumen de las pruebas de hipótesis				
Hipótesis nula	Test	Resultados	Decisión	Interpretación de los resultados
<p>H₀₁: Las variables gestión del talento humano y la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior no tienen una relación positiva.</p>	<p>Rho de Spearman</p>	<p>($r_s = .133, p = .05 \leq .05$)</p>	<p>Se rechaza H₀</p>	<p>Se encontró una asociación baja y directamente proporcional entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional. En el caso de los factores de la inteligencia emocional: bienestar ($r_s = .140, p = .045 \leq .05$) y conciencia social ($r_s = .169, p = .016 \leq .05$), hay una relación lineal positiva con la gestión del talento humano. Los resultados permiten identificar una relación baja y directamente proporcional entre: formación y desarrollo ($r_s = .206, p = .003 < .05$) y la inteligencia emocional, así como entre la gestión del talento humano ($r_s = .140, p = .045 < .05$) y el bienestar; lo mismo ocurre con la selección del personal ($r_s = .154, p = .028 < .05$) y la formación y desarrollo ($r_s = .256, p = .000 < .05$). Existe una relación directamente proporcional entre la gestión del talento humano y la conciencia social ($r_s = .169, p = .016 < .05$). De igual manera, existe relación lineal positiva entre el mantenimiento del personal ($r_s = .211, p = .002 < .05$) y la medición del desempeño ($r_s = .141, p = .044 < .05$) con la conciencia social. También se encontró una relación positiva y baja entre la selección de personal ($r_s = .140, p = .046 < .05$) y la empatía. De igual manera, entre el mantenimiento del personal ($r_s = .169, p = .016 < .05$) y la empatía. También se identificó la existencia de una relación positiva y baja entre la formación y desarrollo ($r_s = .180, p = .010 < .05$) y la felicidad. Otro hallazgo fue la existencia de una relación positiva y baja entre la medición del desempeño ($r_s = .139, p = .048 < .05$) y la gestión del estrés.</p>
<p>H₀₂: Las variables gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior no tienen una relación positiva.</p>	<p>Rho de Spearman</p>	<p>($r_s = .152, p = .030 < .05$)</p>	<p>Se rechaza H₀</p>	<p>Se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, baja entre la gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes. Es decir que a medida que aumenta la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel de desempeño de los docentes. Los componentes de la gestión del talento humano que presentan una relación lineal positiva con el desempeño docente, son: formación y desarrollo ($r_s = .251, p = .000 < .05$) y la medición del desempeño ($r_s = .188, p = .007 < .05$).</p>

Nota. * La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula. * La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral). Coeficiente de correlación de Spearman = r_s .

(Continúa)

Resumen de las pruebas de hipótesis				
Hipótesis nula	Test	Resultados	Decisión	Interpretación de los resultados
H₀₃ : No existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen que unos docentes exhiban un desempeño diferencial.	Rho de Spearman	$(r_s = .016, p = .825 > .05)$	Se acepta H ₀	Se acepta la hipótesis de que no existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes. En el caso de la percepción de las emociones ($r_s = -.143^*, p = .042 < .05$), se presenta una relación inversamente proporcional, es decir, que a medida que se incrementa el grado de percepción de las emociones, se reduce el nivel del desempeño docente.
H₀₄ : No existen diferencias significativas en la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo (hombres = 102, mujeres = 102).	U de Mann-Whitney	(U de Mann-Whitney = 4853.0, $N = 204, z = -.855, p = .393 > .05$)	Se acepta H ₀	La gestión del talento humano es igual entre los docentes hombres y las docentes mujeres. El rango promedio de los docentes hombres, es mayor (105.92) que el rango promedio (99.3) de las docentes mujeres.
H₀₅ : No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.	U de Mann-Whitney	(U de Mann-Whitney = 5105.0, $N = 204, z = -.306, p = .760 > .05$)	Se acepta H ₀	El nivel de inteligencia emocional es igual tanto en docentes hombres como para docentes mujeres. Excepto en el caso del componente de la inteligencia emocional: relaciones (U de Mann-Whitney 4259.0, $z = -2.391, p = .017 < .05$), donde el rango promedio para los hombres es mayor (111.75) que para las mujeres (93.25) y gestión de las emociones (U de Mann-Whitney 4426.0, $z = -1.966, p = .049 < .05$), con un rango promedio para los hombres mayor (110.10) que el de las mujeres (94.90).

Nota. *. La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula.

(Continúa)

Resumen de las pruebas de hipótesis					
Hipótesis nula	Test	Resultados	Decisión	Interpretación de los resultados	
H₀₆: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo.	U de Mann-Whitney	(U de Mann-Whitney 4875.5, $z = -.775$, $p = .439 > .05$)	Se acepta H ₀	El desempeño laboral es igual entre los docentes hombres y las docentes mujeres. Sin embargo, las docentes mujeres presentan un rango promedio (105.70) mayor que el de los docentes hombres (99.30).	
H₀₇: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N=204) = .740, p = .691 > .05]$	Se acepta H ₀	No se observaron diferencias en la gestión del talento humano respecto de la edad de los docentes de la institución de educación superior. Se observó que el mayor rango promedio (106.55) corresponde al grupo de docentes con edades desde los 25 hasta los 43 años, el segundo promedio (101.10), corresponde al grupo de docentes con 52 o más años de edad, el menor promedio (98.16) corresponde al grupo de docentes con edades que van de los 44 a los 51 años.	
H₀₈: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad, agrupada en tres rangos: de 25 hasta los 43 años, de 44 hasta los 51 años y de 52 años en adelante.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N=204) = 3.586, p = .166 > .05]$	Se acepta H ₀	No se observaron diferencias en los niveles de inteligencia emocional respecto de la edad de los docentes de la institución de educación superior. Excepto en los factores de la inteligencia emocional sociabilidad $[X^2 (gl = 2, N=204) = 6.858, p = .032 < .05]$ y gestión de las emociones $[X^2 (gl = 2, N=204) = 10.408, p = .005 < .05]$.	
H₀₉: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de la edad, agrupada en tres rangos: de 25 hasta los 43 años, de 44 hasta los 51 años y de 52 años en adelante.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N = 204) = .187, p = .911 > .05]$	Se acepta H ₀	No se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto de la edad de los docentes de la institución de educación superior.	

Nota. *. La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula.

(Continúa)

Resumen de las pruebas de hipótesis				
Hipótesis nula	Test	Resultados	Decisión	Interpretación de los resultados
H₀10: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 5, N = 204) = 8.249, p = .143 > .05]$	Se acepta H₀	No se observaron diferencias en la gestión del talento humano respecto del nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior.
H₀11: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 5, N = 204) = 2.889, p = .717 > .05]$	Se acepta H₀	No se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto del nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior.
H₀12: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 4, N = 175) = 9.920, p = .042 < .05]$	Se rechaza H₀	Si se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto de nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior. El grupo con el mayor rango promedio (102,35) es el de los docentes con título de Doctor, seguidos por los docentes con el grado de Máster en Administración de Empresas cuyo promedio (93.18) es menor que el grupo anterior, luego con menor promedio (85.02) está el grupo de docentes con título de Máster en Ciencias Sociales, después está el grupo de docentes con un promedio (79.14) menor y que cuentan con grado de Licenciatura y finalmente el grupo que tiene el menor promedio (36.25) es el de los docentes con título de Especialistas.

Nota. *. La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula.

(Continúa)

Resumen de las pruebas de hipótesis

Hipótesis nula	Test	Resultados	Decisión	Interpretación de los resultados
H₀13: No existen diferencias significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N=204) = 3.690, p = .158 >.05]$	Se acepta H ₀	No se observaron diferencias en la gestión del talento humano respecto de los años de experiencia en docencia de los docentes de la institución de educación superior. Existe diferencia significativa en el factor de la gestión del talento humano: formación y desarrollo $[X^2 (gl = 2, N = 204) = 7.326, p = .026 < .05]$, el grupo con mayor promedio (121.45) es el de docentes que cuentan con 13 a 17 años de experiencia, el segundo promedio (96.79) es el del grupo de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia y el menor rango promedio (95.52) es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia.
H₀14: No existen diferencias significativas entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N = 204) = .290, p = .865 >.05]$	Se acepta H ₀	No se observaron diferencias en los niveles de inteligencia emocional-rasgo respecto de los años de experiencia en docencia de los profesores de la institución de educación superior participante del estudio. No hay diferencias en los niveles de inteligencia emocional-rasgo respecto de los años de experiencia en docencia, sin embargo, el grupo que cuenta con el mayor rango promedio (104.36) es el de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo cuyo promedio (103.43) corresponde a una experiencia que va desde los 18 a los 45 y menor promedio (100.46) es el de docentes con 1.5 a 12 años de experiencia.
H₀15: No existen diferencias significativas entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.	Kruskal-Wallis	$[X^2 (gl = 2, N = 204) = 6.223, p = .045 < .05]$	Se acepta H ₀	Se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto de los años de experiencia en docencia de los encuestados de la institución de educación superior participante en el estudio. El grupo con el mayor promedio (120.21) es el de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo con un menor promedio (98.06), que cuentan con 1.5 a 12 años de experiencia y finalmente el grupo con el menor promedio (95.00) es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia

Nota. *. La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula.

(Continúa)

Resumen de las pruebas de hipótesis				
<i>Hipótesis nula</i>	<i>Test</i>	<i>Resultados</i>	<i>Decisión</i>	<i>Interpretación de los resultados</i>
H₀16: No existe relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.	Rho de Spearman	$(r_s = .030, p = .672 >.05)$	Se acepta H ₀	No existe relación lineal positiva entre los niveles de la inteligencia emocional de los docentes encuestados respecto del nivel de educación formal. Existen una relación positiva, baja y directamente proporcional entre el nivel de educación formal de los docentes y el factor bienestar de la inteligencia emocional la empatía ($r_s = .150, p = .033 < .05$]; y la gestión de las emociones ($r_s = .159, p = .023 < .05$].
H₀17: No existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal.	Rho de Spearman	$(r_s = .154, p = .028 <.05)$	Se rechaza H ₀	Se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre el desempeño de los docentes y el nivel de educación formal. Es decir, que a medida que aumenta el nivel de educación formal, se incrementa el desempeño de los docentes.
H₀18: No existe relación positiva entre la inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.	Rho de Spearman	$(r_s = .030, p = .672 >.05)$	Se acepta H ₀	No hay relación positiva entre los niveles de la inteligencia emocional de los docentes encuestados respecto de los años de experiencia en docencia. Excepto en el caso de los factores de la inteligencia emocional: bienestar ($r_s = .140, p = .046 <.05$), empatía ($r_s = .150, p = .033 <.05$), y gestión de las emociones ($r_s = .159, p = .023 <.05$).
H₀19: No existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.	Rho de Spearman	$(r_s = -.005, p = .945 >.05)$	Se acepta H ₀	No existe relación positiva entre el desempeño laboral de los docentes de instituciones de educación superior respecto de los años de experiencia en docencia.

Nota. *. La regla de decisión $p > .05$, se acepta la hipótesis nula. Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta a docentes.

En resumen, se encontró que de manera global, existe una relación lineal positiva y baja, entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional. De igual manera, se encontró una relación estadísticamente significativa entre el componente de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* y la *inteligencia emocional*, o sea, que a medida que se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo de los docentes, se incrementa el nivel de inteligencia emocional de éstos.

También se descubrió la existencia de una relación lineal positiva entre la *gestión del talento humano* con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*, lo que significa que cuando aumenta la eficiencia en la gestión del talento humano se aumenta el bienestar de los docentes. Lo mismo ocurre entre el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*, con dos factores de la gestión del talento humano: *selección del personal* y *formación y desarrollo*. Lo que significa que cuando se incrementa el nivel de eficiencia en la selección del personal se eleva el grado de bienestar de los docentes. Así mismo, cuando aumenta la eficiencia en el proceso de formación y desarrollo del personal, se incrementa el nivel de bienestar de los docentes.

De igual manera, se observó que sí existe una relación estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre la *gestión del talento humano* y el factor de la inteligencia emocional: *conciencia social*. Es decir que si aumenta el nivel de eficiencia en la gestión del talento humano, crece el nivel de conciencia social de los docentes.

Otro resultado refleja que sí existe relación lineal positiva entre dos factores de la gestión del talento humano: *mantenimiento del personal* y *medición del desempeño* con el factor de la inteligencia emocional: *conciencia social*, lo que significa que al incrementarse la eficiencia tanto en el proceso de mantenimiento del personal, como en la medición del desempeño, se incrementa el nivel de conciencia social de los docentes.

En este orden de ideas, se observó la existencia de una relación positiva y baja entre el componente de la gestión del talento humano: *selección de personal* con el componente de la inteligencia emocional: *empatía*; en otras palabras, en la medida que aumenta la eficiencia en la selección de personal, se incrementa el nivel de empatía en los docentes.

También se identificó la existencia de una asociación lineal, positiva y baja, entre el componente de la gestión del talento humano: *mantenimiento del personal* y el componente de la inteligencia emocional: *empatía*; lo que significa que a medida que se

incrementa la eficiencia en el mantenimiento del personal, también aumenta el nivel de empatía de los individuos.

Así mismo, se encontró que existe relación positiva y baja entre el componente de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* y el componente de la inteligencia emocional: *felicidad*. Es decir, que a medida que se acrecienta la eficiencia en la formación y desarrollo del personal, aumenta la felicidad en los docentes.

De igual manera, se identificó que existe una relación positiva, baja, entre el componente de la gestión del talento humano: *medición del desempeño* y el componente de la inteligencia emocional: *gestión del estrés*. O sea, que al aumentar la eficiencia en la *medición del desempeño*, aumenta la habilidad en los docentes para gestionar el estrés.

Por otro lado, luego de analizar cada componente de la gestión del talento humano y su relación con el desempeño de los docentes, se encontró que existe una relación lineal estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre la gestión del talento humano de forma global y el desempeño de los docentes. Lo que significa, que a medida que aumenta la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el desempeño laboral de los docentes.

En este orden de ideas, se encontró que existe relación significativa, baja y positiva, entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* y el *desempeño docente*, lo que significa que a medida que incrementa el nivel de eficiencia en la gestión en formación y desarrollo del personal, se incrementa el desempeño docente.

Así mismo, se encontró la existencia de relación lineal estadísticamente significativa, baja y directamente proporcional, entre el factor de la gestión del talento humano: *medición del desempeño* y el *desempeño docente*, lo que significa que a medida que incrementa el nivel de eficiencia en la gestión en la medición del desempeño, se incrementa el desempeño docente.

Otro hallazgo es que no hay componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes, a excepción del factor de la inteligencia emocional: *percepción de las emociones*, el cual muestra una asociación lineal, estadísticamente significativa, baja e inversamente proporcional con el desempeño de los docentes, es decir, que a medida que aumenta el nivel de la percepción de las emociones de los docentes, se reduce el desempeño laboral.

Otro resultado refleja que no existen diferencias estadísticamente significativas en la eficiencia en la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo de los docentes; en este sentido, se halló que el grupo de docentes hombres tiene un rango promedio mayor que el grupo de las docentes mujeres.

En este orden de ideas, se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo, donde el rango promedio mayor corresponde al grupo de las docentes mujeres y el promedio menor corresponde a los docentes hombres.

Sin embargo se identificó que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor de la inteligencia emocional: *relaciones*, en relación con el sexo de los docentes, donde el mayor rango promedio corresponde a los docentes hombres, lo que significa que los docentes hombres cuentan con mayor capacidad que las docentes mujeres, para establecer relaciones con otros individuos.

De igual manera, en el caso del factor de la inteligencia emocional: *regulación de las emociones* también se encontró la existencia de una diferencia estadísticamente significativa, positiva y baja, respecto del sexo de los docentes; el promedio mayor corresponde al grupo de los docentes hombres, mientras que el promedio menor lo presenta el grupo de las mujeres; en otras palabras, los docentes hombres exhiben mayor habilidad para regular las emociones, que las docentes mujeres.

En cuanto a la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre el desempeño de los docentes respecto del sexo, no se encontró ninguna diferencia estadísticamente significativa; pero se identificó que el grupo de docentes mujeres ostenta un promedio mayor que el grupo de los docentes hombres.

Otro hallazgo refleja que no existe diferencia estadísticamente significativa en la gestión del talento humano en relación con la edad de los docentes, en este caso se encontró que el promedio mayor pertenece al grupo de docentes cuya edad va desde los 25 hasta los 43 años, seguido por el grupo de docentes cuya edad es de 52 años o más y el promedio menor recae sobre el grupo de docentes con edades que van de los 44 a los 51 años.

Se verificó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre la *inteligencia emocional* y la *edad* de los docentes, no obstante se identificó que el grupo

con mayor promedio (109.92) corresponde a los docentes que tienen 52 años de edad o más; con un menor promedio (100.36), se encuentra el grupo de docentes que tienen de 25 hasta 43 años de edad y el grupo con el menor promedio (95.25) de todos, es el de los docentes cuyas edades van de los 44 a los 51 años. Es decir, que los docentes de 52 años o más, presentan el nivel de inteligencia emocional más alto, seguidos de los docentes cuya edad está en el rango de los 25 hasta los 43 años y los docentes que tienen el nivel más bajo de inteligencia emocional son los docentes con edades de 44 a 51 años.

Así mismo, se identificó la existencia de diferencia estadísticamente significativa entre la edad de los docentes y dos factores de la inteligencia emocional: *sociabilidad* y *gestión de las emociones*. En lo que se refiere a la diferencia entre el factor de la inteligencia emocional: *sociabilidad* y la *edad* de los docentes, el grupo con el promedio mayor es el de los docentes con edades de 52 años en adelante, seguido por los docentes con edades desde los 25 hasta los 43 años de edad y el promedio menor recae sobre el grupo de docentes que tienen de 44 a 51 años de edad. Es decir, que los docentes de 52 años o más, exhiben un mayor nivel de sociabilidad, seguidos por los docentes de 25 a 43 años de edad y el grupo con menor promedio corresponde a los docentes que tienen desde los 44 a 51 años de edad.

Así mismo, se identificó la existencia de diferencia estadísticamente significativa entre el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones* y la edad de los docentes, donde el grupo con el promedio mayor, es el de los docentes de 52 años de edad en adelante, a continuación se encuentra el grupo de docentes de los 25 hasta los 43 años de edad y el promedio menor pertenece al grupo de docentes que tienen de 44 a 51 años de edad. Se deduce que los docentes de 52 años de edad o más, son los que presentan mayor capacidad de gestionar sus emociones, seguidos por aquellos docentes con edades desde los 25 a los 43 años y el grupo con la menor capacidad de gestionar las emociones es el de los docentes con edades desde los 44 a los 51 años.

También se encontró que no existen diferencias en el desempeño laboral respecto de la edad de los docentes, pero se identificó que el grupo que presenta el promedio mayor es el de los docentes con 52 de edad o más, el segundo promedio pertenece a los docentes de 25 a 43 años de edad y el grupo con el promedio menor es el de los docentes que tienen de 44 a 51 años de edad.

Por otro lado, se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la gestión del talento humano de los docentes de instituciones de educación superior respecto del nivel de educación formal; donde el promedio mayor corresponde al grupo de los docentes con grado académico de licenciatura; seguido por el grupo de los docentes con grado de maestría técnica; después sigue el grupo de docentes con título en maestría en ciencias sociales, con un promedio menor que el grupo anterior se encuentra el grupo de docentes con título de maestría en administración de empresas; después está el grupo de docentes con título de especialista y finalmente está el grupo de docentes que presenta el promedio menor, los cuales cuentan con el grado académico de doctorado.

Tampoco se observaron diferencias en la inteligencia emocional respecto del nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior, de lo que se deduce que el nivel de inteligencia emocional es igual para todos los grupos respecto de su nivel de educación formal. A pesar de ello se identificó que el grupo de docentes que tiene el promedio mayor corresponde al grupo que cuenta con el grado académico de licenciatura o de especialista, seguidos por los docentes con título de maestría, sea en ciencias sociales o en áreas técnicas; después se observó que el grupo de docentes con título de maestría en administración de empresas tiene un promedio menor que los grupos anteriores y con el menor promedio de todos, está el grupo de docentes que cuenta con título de doctorado.

Así mismo, se identificó que existe diferencia estadísticamente significativa en el desempeño laboral respecto del nivel de educación formal de los docentes de la institución de educación superior participante del estudio; se observó que el grupo con el promedio mayor son los docentes que poseen título de doctorado, seguidos por los docentes con el grado de máster en administración de empresas, luego con promedio menor está el grupo de docentes con título de máster en ciencias sociales, después está el grupo de docentes que cuenta con grado académico de licenciatura y finalmente está el grupo de docentes que tiene el grado de especialista. Lo que significa que el desempeño laboral es diferente para los grupos estudiados, donde el promedio mayor corresponde al grupo de docentes con grado académico de doctorado, seguido por los docentes con título de: master en administración de empresas, master en ciencias sociales, licenciatura y especialista, respectivamente.

No se observaron diferencias entre la gestión del talento humano ni en la inteligencia emocional, respecto de los años de experiencia de los docentes de la institución de educación superior. Sin embargo se identificó la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* respecto de los años de experiencia en docencia, donde el grupo que cuenta con el promedio mayor es el de docentes que tiene de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia y el grupo con el rango promedio menor es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia.

Lo que es lo mismo, se ofrece un diferente nivel de formación y desarrollo a los docentes, de acuerdo con los años de experiencia en docencia que poseen, de manera que el promedio mayor corresponde a los docentes que cuentan con 13 a 17 años de experiencia, el grupo intermedio es el de los docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia y el menor promedio es para el grupo de docentes con 18 a 45 años de experiencia.

De igual manera, a pesar de que no se identificó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y los años de experiencia de los docentes de instituciones de educación superior; se halló que el grupo con el promedio mayor corresponde a los docentes que cuentan con 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo de docentes cuyo rango de años de experiencia va desde los 18 a los 45 años de experiencia y el grupo con el promedio menor es el de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia.

Por otro lado, sí se observaron diferencias en el desempeño laboral respecto de los años de experiencia en docencia de los encuestados de la institución de educación superior participante en el estudio; donde el grupo con el mayor promedio es el de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo de docentes que cuenta con 1.5 a 12 años de experiencia y finalmente el grupo con el promedio menor es el de los docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia. En otras palabras, el desempeño laboral es mayor en el grupo de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, seguidos por los docentes con menos años de experiencia (1.5 a 12 años) y finalmente está el grupo de docentes con más años de experiencia (18 a 45 años).

Así mismo, se halló que no existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y el nivel de educación formal de los docentes; sin embargo, se encontró una relación positiva y baja entre el *nivel de educación formal* de los docentes y el factor de la inteligencia emocional: *sociabilidad*; es decir, que a medida que se incrementa el nivel de educación formal de los docentes, aumenta su capacidad de socializar con los demás. También se encontró que hay una relación positiva y baja, entre el *nivel de educación formal* de los docentes y el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones*, lo que significa que si se incrementa el nivel de educación formal de los docentes, se eleva su capacidad para gestionar las emociones.

También se encontró la existencia de una relación, baja y directamente proporcional, entre el desempeño de los docentes y el nivel de educación formal, esto significa que a medida que aumenta el nivel de educación formal de los docentes, se incrementa su nivel de desempeño.

Por otro lado, no se encontró una relación entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia; excepto en los factores de la inteligencia emocional: *bienestar*, *empatía* y *gestión de las emociones*; esto significa que a medida que aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa el nivel de bienestar, empatía y capacidad de gestión de las emociones. Tampoco se encontró que exista una relación significativa entre el desempeño de los docentes y los años de experiencia en docencia.

Una vez obtenidos los resultados de las pruebas de hipótesis, se procedió a realizar la presentación de los hallazgos obtenidos.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. Discusión

En este apartado se discuten posibles explicaciones relativas a los hallazgos de esta investigación. De manera que del análisis de los resultados de este estudio, se identifica que en relación a la gestión del talento humano, los entrevistados que laboran en el área de talento humano señalan que la universidad participante en el estudio tiene una cultura organizacional orientada hacia el desarrollo del personal. Situación que coincide con los autores Calderón-Hernández, Murillo-Galvis y Torres-Narváez (2003), quienes señalan que la satisfacción del trabajador está positivamente relacionada con culturas organizacionales orientadas al empleado.

Por otro lado, los entrevistados del área de talento humano indican que en la unidad de talento humano, no se realiza la planificación del personal, sino que se basan en los requerimientos de los directores de departamento. Este escenario se contradice con lo establecido por el Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA (2004), que manifiesta que las organizaciones tienen ubicada el área de gestión del talento humano a nivel ejecutivo dentro de su estructura orgánica y que sus funciones se basan en la planificación estratégica del personal, debido a que tienen el propósito de convertir el área de gestión del talento humano en aliada estratégica y participe de la toma de decisiones de la organización.

La universidad participante en el estudio tiene una cultura organizacional orientada hacia el desarrollo del personal. Esta política coincide con el criterio de los autores: Castillo (2006), Collings y Mellahi, Restrepo (2009), Dessler (2009), Björkman y Smale (2010) e Ibáñez (2011), quienes señalan que la gestión del talento humano es un proceso administrativo que constituye un factor estratégico de las organizaciones que tiene como propósito reclutar el personal más calificado para que con su trabajo contribuya a conseguir los objetivos organizacionales, mediante la aplicación de las prácticas y políticas requeridas para lograr el desarrollo y conservación del talento humano.

De lo que se deduce que las decisiones tomadas en el área de talento humano influyen de manera directa en el desempeño de los individuos. Esta situación es ratificada por Hatch (1997) quien concibe a la cultura organizacional como una variable independiente y externa que tiene influencia en las organizaciones y es llevada a la

organización a través del personal que labora en ella, individuos que a su vez han sido influidos por otras instituciones culturales, como por ejemplo: la familia, la iglesia, la comunidad, la educación, entre otras.

Así mismo, se encontró que existe un plan de capacitación del personal con base en los requerimientos que nacen en los diferentes departamentos de la institución de educación superior, el cual se cumple en la medida que exista el presupuesto correspondiente. Cabe destacar que las instituciones de educación superior tienen que asignar un 7% de su presupuesto anual para la capacitación y perfeccionamiento de los docentes.

De igual manera, se identificó que las instituciones de educación superior cuentan con indicadores que miden la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales están regulados a nivel general por los organismos de control del sistema de educación superior. Se trabaja con tres niveles de indicadores: macro, meso y micro (Ministerio de Educación, 2015). El nivel macro es donde se fijan los lineamientos de la educación superior mediante el Reglamento de Régimen Académico, realizado por el Consejo de Educación Superior; el nivel meso se refiere a la decisión sobre contenidos, según el contexto de cada institución, en el modelo educativo de cada institución de educación superior; el nivel micro es donde se formulan los objetivos de acuerdo con la filosofía de los niveles anteriores a través del *syllabus* que elabora el docente como parte de la planificación de un semestre.

Se identifica que existe una estructura definida, en la institución de educación superior participante del estudio, para la contratación de personal docente; el postulante pasará por el proceso de un concurso de méritos y oposición, en el que demostrará que efectivamente cuenta con las competencias requeridas para ser docente. De igual manera, existe un mecanismo de comunicación efectiva, en la institución de educación superior, que permite socializar los requerimientos de personal mediante una convocatoria abierta, a nivel interno a través de la página web institucional y de manera externa utilizando la *Red Socio Empleo*.

Sin embargo, no existe un proceso de reinducción del personal en la institución de educación superior. Esta situación no concuerda con lo señalado por Alles (2008) quien presenta un subsistema de la gestión del talento humano, conformado por: el análisis y

descripción de puestos, la atracción, selección e inducción de personal, la evaluación del desempeño, el desarrollo del personal, planes de sucesión y la capacitación y formación del personal; conjunto de procesos que al ser realizados de manera sistemática, le permiten a las organizaciones alcanzar su visión y objetivos estratégicos.

Por otro lado, se identificó que existe un mecanismo de diagnosticar las necesidades de capacitación del personal docente en la institución de educación superior, orientado hacia el cumplimiento de la normativa vigente. De manera que la formación de los docentes, según López y Chaparro (2006) debe adecuarse a las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, Ocampo, Castro, Becerra y Herrera (2014) señalan que los docentes deben exhibir un conjunto de competencias base para desarrollar un buen ejercicio de la docencia; tales como: uso de una comunicación variada y fluida, uso de las tecnologías de la información y comunicación, realizar seguimiento al aprendizaje del estudiante, manejo del grupo de estudiantes en el aula, que el diseño del curso sea orientado hacia el desarrollo de competencias profesionales no solo en los contenidos, que utilicen herramientas tecnológicas para dar las clases, que exhiban respeto hacia sus estudiantes, que apliquen la escucha activa, que motiven a los estudiantes y que tengan habilidades de comunicación.

También existe la política de transmisión del conocimiento en la institución de educación superior, es decir, que el personal que recibe una capacitación debe compartir ese conocimiento a través de charlas o cursos impartidas por los mismos beneficiarios. En este orden de ideas, se encontró que sí existe un plan de incentivos diseñado con el fin de facilitar la formación del personal académico mediante la realización de cursos, seminarios, artículos científicos y estudios de cuarto nivel. Prieto-Bejarano (2013) señala que uno de los aspectos que motiva más a los trabajadores, es la posibilidad de desarrollarse y hacer carrera dentro de una misma organización, para lo cual, es preciso que desde el área de talento humano se impulse la formación del personal, además, para generar bienestar laboral se requiere que se mantengan relaciones de trabajo satisfactorias, tanto con los colegas de trabajo como con los superiores.

A pesar de ello, no existe un plan de mantenimiento del personal en la institución de educación superior. En este sentido, Vaillant (2009) señala que las instituciones de educación superior necesitan atraer y contratar y mantener docentes a quienes se les debe

suministrar una formación tanto inicial como permanente, con el fin de mejorar su desempeño. Respecto de la evaluación del desempeño de los docentes, en las instituciones de educación superior existe un formato pre establecido, que permite medir la utilidad de la capacitación del personal a través de la evaluación del desempeño; ésta se realiza utilizando los mecanismos de evaluación requeridos por los organismos de control (auto, hetero y coevaluación).

Una vez finalizada la discusión de los resultados cualitativos, se discutirán los resultados obtenidos fruto de las hipótesis planteadas con las variables de la pregunta de investigación:

Se encontró que sí existe una relación lineal positiva, baja, entre la gestión del talento humano y la inteligencia emocional, es decir, que cuando se incrementa la eficiencia en la práctica de la gestión del talento humano, aumenta el nivel de inteligencia emocional de los docentes. La gestión del talento humano constituye un conjunto de políticas y prácticas necesarias para dirigir los aspectos que atañen a las personas, tales como: el análisis y descripción de puestos, la atracción, selección e incorporación de personal, la evaluación del desempeño, el desarrollo y planes de sucesión para finalmente llegar a la capacitación y entrenamiento del personal (Castillo, 2006), (Alles, 2008), (Restrepo, 2009), lo que asegura el uso eficiente del talento humano y el logro de los objetivos organizacionales.

Así mismo, se encontró a nivel más específico, una relación significativa entre la gestión del talento humano de manera global con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*; de manera que en la medida que se incrementa la eficiencia en la gestión del talento humano, aumenta el nivel de bienestar de los docentes. Galvis (2000) señala que la gestión del talento humano debe ir más allá de las funciones propias del área y atender otros aspectos, tales como: organización del trabajo, participación efectiva, trabajo en equipo, relaciones directivos-trabajadores, transparencia en el manejo de la información, mantener una perspectiva humanista, exhibir respeto y consideración por todos los individuos, con miras de lograr la satisfacción y la autorrealización del personal.

De este hallazgo se denota la necesidad de que en las instituciones de educación superior se lleven a cabo las acciones de gestión del personal que generen una sensación de bienestar en los individuos. Al tomar en consideración que de acuerdo con el modelo

de la inteligencia emocional-rasgo de Petrides y Furnham (2000), los componentes del factor bienestar son tres facetas: la felicidad, el optimismo y la autoestima, el área de talento humano puede desarrollar planes y acciones que generen estados emocionales agradables a los trabajadores, tanto en el momento presente, lo que se conoce como: satisfacción con la vida, así como para el futuro, lo que se denomina: optimismo (Pintado, 2013).

Además, el área de gestión del talento humano deberá reconocer el valor de sus docentes, sus ideas y propuestas de mejora, sus logros y su experiencia, lo que generará en los individuos un incremento de la autoestima, lo que se reflejará a través de una visión positiva de sí mismos y aumento de su confianza, lo que produce personal satisfecho con la mayoría de los aspectos de su vida.

Por otro lado, se halló una relación positiva entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* con la inteligencia emocional de manera global, lo que significa, que en la medida que se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo de los docentes, aumenta su nivel de inteligencia emocional. Esto refleja que el factor de la gestión del talento humano: formación y desarrollo, es el más relacionado con la inteligencia emocional.

Se encontró la existencia de relación entre los factores de la gestión del talento humano: *selección del personal* y la *formación y desarrollo* con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*. De manera que al aumentar la eficiencia en la selección del personal y en la formación y desarrollo, crece el nivel de bienestar de los individuos. En este sentido, Prieto-Bejarano (2013) hace énfasis en que un aspecto que motiva más a los trabajadores es la posibilidad de desarrollarse y hacer carrera dentro de una organización, para lo cual es necesario fomentar la formación y desarrollo del personal; del mismo modo, el generar y mantener relaciones de trabajo satisfactorias produce bienestar en el individuo.

En otro hallazgo, se aprecia que no existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes. Pero en el caso de la percepción de las emociones se presenta una relación negativa, es decir, que a medida que se incrementa el grado de percepción de las emociones, se reduce el nivel del desempeño docente. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984), cuando una situación laboral es

percibida por un individuo como estresante, su interpretación se puede dar en dos sentidos, que la situación se perciba como de daño y pérdida y la otra manera es percibir la situación como un desafío. En el primer caso esta percepción podría estar asociada a la pérdida de la salud, o de la autoestima o en una reducción del desempeño, en este caso la persona experimenta sentimientos como: rabia, ansiedad, incluso depresión. Por el contrario, cuando una situación estresante es percibida como un reto, las emociones asociadas son de esperanza, optimismo, alegría y confianza, de modo que su expresión emocional generará efectos positivos como alegría y bienestar.

También se identificó que no existen diferencias en la gestión del talento humano respecto del sexo, pero el grupo de docentes que refleja mayor eficiencia en la gestión del talento humano, es el de los docentes hombres. También se encontró que no hay diferencia en la gestión del talento humano respecto de la edad de los docentes, sin embargo, el grupo de docentes que reflejó mayor eficiencia en la gestión del talento humano fue el de docentes cuyas edades van desde los 25 hasta los 43 años, seguidos por el grupo de docentes que tienen 52 años o más y el menor nivel de eficiencia reportada en la gestión del talento humano, corresponde al grupo de docentes cuyas edades están comprendidas en un rango de 44 a 51 años.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas atribuibles al nivel de educación formal de los encuestados en la gestión del talento humano; en este caso, el grupo de docentes con estudios de licenciatura exhiben el mayor nivel de eficiencia en la gestión del talento humano, seguidos del grupo de docentes con título en una maestría técnica, después de éstos, se encuentra el grupo de los docentes con estudios en una maestría en ciencias sociales, después está el grupo con título en maestría en administración de empresas, con un menor promedio que el grupo anterior, está el grupo de docentes con preparación de especialista y con el menor promedio se encuentran los docentes con el grado académico de doctorado.

En el caso de la gestión del talento humano respecto de los años de experiencia en docencia, se identificó que no existe diferencia estadísticamente significativa entre estas variables, sin embargo, el grupo que refleja el mayor nivel de eficiencia en la gestión del talento humano corresponde al de docentes que cuentan con 13 a 17 años de experiencia, luego se encuentra el grupo de docentes con 1.5 a 12 años de experiencia y el grupo que

refleja el menor nivel de eficiencia en la gestión del talento humano es el de docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.

En cambio, se identificó la existencia de una relación positiva entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* con la inteligencia emocional de forma global; es decir que cuando se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo del personal docente, aumenta su nivel de inteligencia emocional. Otro hallazgo, refleja una relación positiva entre dos de los factores de la gestión del talento humano: *selección de personal y formación y desarrollo* con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*.

Prieto-Bejarano (2013) apunta que la formación del personal es un factor de éxito en la retención del personal, el cual aporta en el logro del bienestar de los individuos; además, la formación del personal es la base para su desarrollo profesional. Así mismo, en las organizaciones se busca fomentar que las relaciones de los individuos en el lugar de trabajo sean satisfactorias, para generar bienestar laboral. En este sentido, de acuerdo con Goleman (1999), las organizaciones buscan personal que no solo esté preparado de una manera técnica para realizar las actividades del día a día, sino que al mismo tiempo se valora la capacidad de los individuos para utilizar las habilidades propias de la inteligencia emocional.

Por otro lado, los modelos analizados en el presente trabajo conciben a la inteligencia emocional como un constructo compuesto por diversos factores, por ello resulta necesario explorar cada uno de los factores que componen la inteligencia emocional, de manera que sea posible observar si existen diferencias en dimensiones más específicas entre las variables de estudio.

Analizados en conjunto, los datos obtenidos en la presente investigación no respaldan la afirmación de la existencia de diferencias estadísticamente significativas atribuibles a la edad de los docentes de instituciones de educación superior en el nivel de inteligencia emocional. En este sentido, se halló que los docentes cuyas edades van desde los 25 hasta los 43 años, exhiben los niveles más altos de inteligencia emocional; seguidos por los docentes que tienen desde los 44 a los 51 años de edad y el grupo de docentes con el menor nivel de inteligencia emocional son los docentes con edades que van desde los 52 años en adelante.

Sin embargo se encontró que sí existe diferencia estadísticamente significativa, en dos factores de la inteligencia emocional: *sociabilidad* y *gestión de las emociones* en relación con la edad de los docentes. El grupo de docentes que refleja un mayor nivel de sociabilidad así como la capacidad de gestionar las emociones, es el de los docentes de 52 años de edad en adelante, seguido por el grupo de docentes que tienen de 25 a 43 años de edad y el grupo con el menor nivel de sociabilidad corresponde a los docentes que tienen de 44 a 51 años de edad.

Estos resultados coinciden de manera parcial con los de otros autores que señalan que la inteligencia emocional tiende a aumentar con la edad, debido a que es el resultado de un proceso de aprendizaje y acumulación de experiencias personales, en la búsqueda de alcanzar las metas personales, mejorar las relaciones con los que le rodean y generar bienestar a nivel emocional (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006), estos autores señalan que los adultos mayores (60 a 75 años) presentan un nivel mayor de inteligencia emocional de *comprensión de situaciones conflictivas, facilitación y gestión de las emociones*, que los adultos jóvenes (30 a 45 años).

Así mismo, se identificó que no hay diferencias estadísticamente significativas en el nivel de inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior respecto del sexo. Sin embargo, el grupo que exhibe el mayor nivel de inteligencia emocional global es el de las docentes mujeres. En este sentido, el hallazgo de la autora del presente estudio coincide con la afirmación de Mikulic, Crespi, Caruso, Elmasian, García, Radusky y Vitoli (2012), quienes señalan que no se presentan diferencias significativas entre la inteligencia emocional y el sexo de los individuos.

Por otro lado, de acuerdo con el modelo de la inteligencia emocional-rasgo (Petrides y Furnham, 2000) seleccionado en la presente investigación, se presentan diferencias atribuibles al sexo de los docentes en dos factores de la inteligencia emocional: *relaciones* y *gestión de las emociones*; es decir que los hombres exhiben la mayor capacidad para relacionarse con los que les rodean, así como para regular sus emociones. Una explicación que se sugiere para esta situación, es el hecho de que las mujeres ocupen con frecuencia posiciones laborales con distancia de poder alta, con menor jerarquía y poder que los hombres, lo que las expone a experiencias de vida negativas sobre las que demuestran tener menor control (Hampden-Turner y Trompenaars, 2004).

Lo anterior difiere de los hallazgos de Mestre y Guil (2006), Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006), quienes señalan que la inteligencia emocional presenta diferencias que se evidencian a través de habilidades más desarrolladas dependiendo del sexo, puesto que encontraron que las mujeres demuestran mayores niveles de inteligencia emocional que los hombres en todos los factores que componen la inteligencia emocional. En cambio, Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008), Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens (2011), Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) indican que las diferencias entre sexos están condicionadas por la edad de los individuos en una relación negativa, donde a mayor edad menor inteligencia emocional.

Así mismo, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y los grupos de docentes de acuerdo a su nivel de educación formal; a pesar de ello se identificó que el grupo que ostenta mayor nivel de inteligencia emocional corresponde a los docentes que tienen el título a nivel de licenciatura, le sigue con menor nivel de inteligencia emocional el grupo de docentes con título en una maestría en ciencias sociales o una maestría técnica, después sigue el grupo de docentes que tiene el título de máster en administración de empresas y con el menor nivel de inteligencia emocional se encuentran los docentes con el grado de doctor.

En cuanto a la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia, no se observaron diferencias entre estas variables, sin embargo, se observó que el grupo que exhibe mayor nivel de inteligencia emocional corresponde al grupo de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, le sigue el grupo de docentes que cuenta con un rango de 18 a 45 años de experiencia y el grupo que demostró un menor nivel de inteligencia emocional corresponde a los docentes que tienen menos experiencia (1.5 a 12 años).

A pesar de que no se encontró una relación positiva entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia; se identificó que sí hay una relación positiva entre tres factores de la inteligencia emocional: *bienestar*, *empatía* y *gestión de las emociones* con los años de experiencia en docencia; esto significa que a medida que aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa el nivel de bienestar, empatía y capacidad de gestión de las emociones. Esta situación pone de manifiesto que hacen falta más estudios con muestras de ambos sexos y distintas edades para examinar este aspecto.

Al revisar los estudios previos, se identifica que los investigadores no han llegado a un consenso al estudiar la relación entre sexo, edad e inteligencia emocional puesto que los estudios sobre estos aspectos, exhiben resultados contradictorios.

De igual manera, al analizar el desempeño laboral de los docentes, se encontró que sí existe relación positiva entre la gestión del talento humano y el desempeño docente, o sea, que al aumentar la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel del desempeño de los docentes. Al respecto es posible introducir la observación de que actualmente la gestión del talento humano se ocupa de un sistema integrado de actividades que son fundamentales para el desarrollo del personal, tales como: el reclutamiento y selección de personal, la evaluación del desempeño, los planes de formación y de carrera, análisis del clima organizacional, la motivación, la ergonomía, el estudio de las condiciones de trabajo, seguridad y salud, la optimización de plantillas, delinear los sistemas de compensación. Todas estas actividades tienen el propósito de asegurar el desarrollo del talento humano, por ende, mejorar su desempeño y a la vez alcanzar los objetivos estratégicos organizacionales (Gelabert y Martínez, 2012).

Diversos autores consideran que la gestión del talento humano constituye un conjunto de acciones que se llevan a cabo al interior de una organización con el fin de contar con el personal más calificado que con su trabajo contribuye en la consecución de los objetivos organizacionales (Castillo, 2006; Collings y Mellahi, 2009; Restrepo, 2009), en otras palabras, la gestión del talento humano es un factor estratégico cuyas acciones repercuten en el desempeño de los docentes. Para los autores, Castillo (2006), Collings y Mellahi (2009) y Restrepo (2009), la gestión del talento humano se fundamenta en la existencia de políticas y prácticas necesarias para dirigir aquellos aspectos relacionados con las personas, como: el reclutamiento, la selección, la capacitación, las recompensas y la evaluación del desempeño.

También se identificó una relación positiva entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo*, con el desempeño de los docentes, es decir, que en la medida que aumenta la eficiencia en el componente de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo*, aumenta el nivel del desempeño docente. En este sentido, se encontró que sí existe relación positiva entre el factor de la gestión del talento humano: *medición del desempeño* con el desempeño docente, lo que significa que al aumentar el

nivel de eficiencia en el proceso de medición del desempeño docente, se incrementa su desempeño.

En este orden de ideas, se analizó la existencia de componentes de la inteligencia emocional que pudieran explicar el hecho de que unos docentes exhiban un desempeño diferencial, se identificó que no hay componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes; es más, se encontró una relación negativa entre el componente de la inteligencia emocional: percepción de las emociones y el desempeño docente, es decir, que en la medida que aumenta el nivel de la percepción de las emociones en los docentes, se reduce su desempeño laboral.

De igual manera, se identificó que no existen diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de los docentes por sexo, no obstante, el grupo que presenta un mejor desempeño, es el de las docentes mujeres. También se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño laboral y la edad de los docentes, no obstante se identificó que el grupo que presenta el mayor desempeño es el de los docentes que tienen una edad de 52 años o más, seguidos por los docentes con edades en un rango de 25 a 43 años y el menor nivel de desempeño corresponde a los docentes cuyas edades están en el rango de 44 a 51 años.

Por otro lado, se encontró la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño laboral de los docentes respecto del nivel de educación formal, ya que el grupo de docentes que exhibe el nivel de desempeño más alto, corresponde a los docentes con el grado de doctorado, luego con menor nivel de desempeño se encuentra el grupo de docentes con título de máster en administración de empresas, seguidos por el grupo que tiene título de máster en ciencias sociales, con menor nivel de desempeño que los grupos anteriores, está el grupo de docentes que tiene formación a nivel de licenciatura y el grupo que ostenta el menor nivel de desempeño es el que cuenta con el grado académico de especialistas. Estos resultados coinciden con la existencia de relación positiva entre el desempeño laboral y el nivel de educación formal de los docentes, lo que significa que a medida que los docentes cuentan con estudios académicos de grado superior, se incrementa su desempeño laboral.

Así mismo, se halló que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el desempeño laboral de los docentes respecto de los años de experiencia en docencia; se

identificó que el grupo que ostenta el mayor nivel de desempeño corresponde a los docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia en docencia, luego está el grupo que cuenta con menos experiencia (1.5 a 12 años) y el grupo de docentes que exhibe el menor nivel de desempeño laboral es el de los docentes más antiguos que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.

Al momento de analizar la existencia de relación entre el desempeño laboral de los docentes respecto de los años de experiencia en docencia, se identificó que no existe relación entre estas variables. Este último resultado es razonable y refuerza las diferencias encontradas en las que se identificó que el grupo con menor desempeño corresponde a los docentes con más años de experiencia; en otras palabras, los docentes con más antigüedad. Estos resultados coinciden con el hallazgo del estudio realizado por Jaik, Tena-Flores y Villanueva (2010), quienes reportan una correlación significativa y negativa entre la antigüedad y el desempeño de los docentes, de manera que conforme aumenta la antigüedad de los docentes, éstos exhiben un menor desempeño.

6.2. Conclusiones

Una vez realizado el análisis de la información obtenida, la autora del presente trabajo considera conveniente incluir en este apartado algunas conclusiones derivadas del análisis cualitativo de los resultados en relación a la teoría presentada:

- La universidad participante en el estudio tiene una cultura organizacional orientada hacia el desarrollo del personal.
- En la unidad de talento humano no se realiza la planificación del personal sino que ésta se basa en los requerimientos de los directores de departamento.
- Existe un plan de capacitación del personal con base en los requerimientos que nacen en los diferentes departamentos de la institución de educación superior, el cual se cumple en la medida en que exista el presupuesto correspondiente. Las instituciones de educación superior tienen que asignar un 7% de su presupuesto anual para la capacitación y perfeccionamiento de los docentes.
- Existen indicadores en la institución de educación superior, que miden la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales están regulados a nivel general por los organismos de control del sistema de educación superior.

- En la educación superior se trabaja con tres niveles de indicadores: macro, meso y micro.
- Existe un formato pre establecido en la institución de educación superior, para medir la utilidad de la capacitación del personal a través de la evaluación del desempeño; ésta se realiza utilizando los mecanismos de evaluación requeridos por los organismos de control (auto, hetero y coevaluación).
- Existe una cultura organizacional que influye en el desempeño de los docentes de la institución de educación superior.
- Existe una estructura definida en la institución de educación superior para la contratación de personal docente, el postulante pasará por el proceso de un concurso de méritos y oposición, en el que demostrará que efectivamente cuenta con las competencias requeridas para ser docente.
- Existe un mecanismo de comunicación efectiva, en la institución de educación superior, que permite socializar los requerimientos de personal mediante una convocatoria abierta, a nivel interno a través de la página web institucional y de manera externa utilizando la Red Socio Empleo.
- No existe un proceso de reinducción del personal en la institución de educación superior.
- Existe un mecanismo de diagnosticar las necesidades de capacitación del personal docente en la institución de educación superior, orientado hacia el cumplimiento de la normativa vigente.
- Existe la política de transmisión del conocimiento en la institución de educación superior, es decir, que el personal que recibe una capacitación debe compartir ese conocimiento a través de charlas o cursos impartidas por los mismos beneficiarios.
- Existe un plan de incentivos diseñado con el fin de facilitar la formación del personal académico mediante la realización de cursos, seminarios, artículos científicos y estudios de cuarto nivel.
- No existe un plan de mantenimiento del personal en la institución de educación superior.

Así mismo, luego de haber realizado el análisis de los resultados de las hipótesis planteadas y discutido sus implicaciones, se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- Existe relación positiva, baja, entre la gestión del talento humano y el constructo de la inteligencia emocional, es decir, que al aumentar la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel de inteligencia emocional de los docentes.
- Existe relación estadísticamente significativa positiva y baja, entre la gestión del talento humano de manera global con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*; o sea que cuando incrementa la eficiencia en la gestión del talento humano, aumenta el nivel de bienestar de los docentes.
- Existe relación positiva, baja entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* con la inteligencia emocional de manera global, lo que significa, que en la medida que se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo de los docentes, aumenta su nivel de inteligencia emocional.
- Existe relación positiva, baja, entre el factor de la gestión del talento humano: *selección de personal* con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*. Lo que significa que cuando se incrementa la eficiencia en la selección del personal, aumenta su nivel de bienestar.
- Existe relación positiva, baja, entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo* con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*. Lo que significa que cuando se incrementa la eficiencia en la formación y desarrollo del personal docente, aumenta su nivel de bienestar.
- No existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen un desempeño diferencial de los docentes. Pero en el caso del factor de la inteligencia emocional, *percepción de las emociones*, se presenta una relación negativa, baja, es decir, que a medida que se incrementa el grado de percepción de las emociones, se reduce el nivel del desempeño docente.
- No existen diferencias en la eficiencia en la gestión del talento humano atribuibles al sexo. El grupo de docentes que exhibe el mayor promedio es el de los docentes hombres.

- No hay diferencia en la eficiencia en la gestión del talento humano atribuible a la edad de los docentes. El grupo que exhibe el mayor promedio es el de docentes que tienen de 25 hasta los 43 años de edad, seguidos por el grupo de docentes que tienen 52 años o más y el grupo con el menor promedio corresponde al de los docentes con edades que van de los 44 hasta los 51 años.
- No existen diferencias atribuibles al nivel de educación formal de los encuestados en la variable gestión del talento humano. El mayor promedio corresponde al grupo de docentes con estudios de licenciatura, seguidos por el grupo que cuenta con título en una maestría técnica, después se encuentra el grupo de los docentes con estudios en una maestría en ciencias sociales, luego está el grupo de docentes que poseen título en maestría en administración de empresas, les sigue el grupo de docentes con preparación de especialistas y con el menor promedio están los docentes con el grado académico de doctorado.
- No existen diferencias atribuibles a los años de experiencia en docencia en la variable gestión del talento humano. El grupo con el mayor promedio corresponde al de los docentes que cuentan con 13 a 17 años de experiencia, seguidos por el grupo de docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia y el grupo que refleja el menor promedio es el de docentes que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.
- Existen diferencias en el nivel de inteligencia emocional atribuibles a la edad de los docentes de instituciones de educación superior. El promedio mayor corresponde a los docentes cuyas edades van desde los 25 hasta los 43 años, seguidos por los docentes que tienen desde los 44 a los 51 años de edad y el grupo de docentes con el menor promedio son los docentes con edades que van desde los 52 años en adelante.
- Existen diferencias atribuibles a la edad de los docentes en el factor de la inteligencia emocional: *sociabilidad*. El grupo de docentes que refleja el mayor promedio es el de los docentes de 52 años de edad en adelante, seguido por el grupo de docentes que tienen de 25 a 43 años de edad y el grupo con el menor promedio corresponde a los docentes que tienen de 44 a 51 años de edad.
- Existen diferencias atribuibles a la edad de los docentes en el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones*. El grupo de docentes que refleja el mayor promedio es el de los docentes de 52 años de edad en adelante, seguido por el grupo

de docentes que tienen de 25 a 43 años de edad y el grupo con el menor promedio corresponde a los docentes que tienen de 44 a 51 años de edad.

- No existen diferencias atribuibles al sexo en el nivel de inteligencia emocional de los docentes de instituciones de educación superior. El grupo que ostenta el mayor promedio es el de las docentes mujeres.
- Existen diferencias atribuibles al sexo en el factor de la inteligencia emocional: *relaciones*. El grupo de los docentes hombres exhibe el mayor promedio.
- Existen diferencias atribuibles al sexo en el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones*. El grupo de los docentes hombres exhibe el mayor promedio.
- No existen diferencias atribuibles al nivel de educación formal en el nivel de inteligencia emocional de los docentes. El grupo que con el mayor promedio corresponde a los docentes que tienen el título a nivel de licenciatura, le sigue con menor promedio el grupo de docentes con título en una maestría en ciencias sociales o una maestría técnica, después sigue el grupo de docentes que tiene el título de máster en administración de empresas y con el menor promedio se encuentran los docentes con el grado de doctor.
- No existen diferencias atribuibles a los años de experiencia en docencia en el nivel de inteligencia emocional de los docentes. El grupo que exhibe el mayor promedio corresponde al grupo de docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia, le sigue el grupo de docentes que cuenta con un rango de 18 a 45 años de experiencia y el grupo con el menor promedio corresponde a los docentes que tienen de 1.5 a 12 años de experiencia en docencia.
- No existe relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia.
- Existe relación positiva, baja, entre los *años de experiencia* en docencia con el factor de la inteligencia emocional: *bienestar*. Es decir que a medida que aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa su nivel de bienestar.
- Existe relación positiva, baja, entre los *años de experiencia* en docencia con el factor de la inteligencia emocional: *empatía*. Es decir que a medida que aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa su nivel de empatía.

- Existe relación positiva, baja, entre los *años de experiencia* en docencia con el factor de la inteligencia emocional: *gestión de las emociones*. Lo que significa que cuando aumentan los años de experiencia de los docentes, se incrementa su capacidad de gestionar las emociones.
- Existe relación positiva, baja, entre la gestión del talento humano y el desempeño laboral de los docentes. Es decir, que al aumentar la eficiencia en la gestión del talento humano, se incrementa el nivel del desempeño de los docentes.
- Existe relación positiva, baja, entre el factor de la gestión del talento humano: *formación y desarrollo*, con el desempeño de los docentes. Esto significa, que cuando aumenta la eficiencia en el componente de la gestión del talento humano: formación y desarrollo, aumenta el nivel del desempeño docente.
- Existe relación positiva, baja, entre el factor de la gestión del talento humano: *medición del desempeño* con el desempeño laboral. Es decir, que al aumentar la eficiencia en el proceso de medición del desempeño docente, se incrementa su nivel de desempeño.
- No existen componentes de la inteligencia emocional que expliquen el hecho de que unos docentes exhiban un desempeño diferencial. Sin embargo se encontró una relación negativa, baja, entre el componente de la inteligencia emocional: *percepción de las emociones* y el *desempeño docente*, es decir, que en la medida que aumenta el nivel de la percepción de las emociones en los docentes, se reduce su nivel de desempeño laboral.
- No existen diferencias atribuibles al sexo en el desempeño de los docentes. El grupo que presenta el promedio mayor es el de las docentes mujeres.
- No existen diferencias atribuibles a la edad en el desempeño laboral de los docentes. El grupo que presenta el mayor promedio es el de los docentes que tienen una edad de 52 años o más, seguidos por los docentes con edades en un rango de 25 a 43 años y el menor promedio corresponde a los docentes cuyas edades están en el rango de 44 a 51 años.
- Existen diferencias estadísticamente significativas atribuibles al nivel de educación formal en el desempeño laboral de los docentes. El grupo que exhibe el mayor promedio corresponde a los docentes con el grado de doctorado, luego sigue el grupo

de docentes con título de máster en administración de empresas, seguidos por el grupo que tiene título de máster en ciencias sociales, con menor promedio que los grupos anteriores está el grupo de docentes con formación a nivel de licenciatura y el grupo que ostenta el menor promedio es el que cuenta con el grado académico de especialistas.

- Existe relación positiva, baja, entre el nivel de educación formal de los docentes y el desempeño laboral. Lo que significa que a medida que los docentes tienen estudios académicos de grado superior, se incrementa su nivel de desempeño laboral.
- Existen diferencias estadísticamente significativas atribuibles a los años de experiencia en docencia en el desempeño laboral de los docentes. El grupo que posee el mayor promedio corresponde a los docentes que tienen de 13 a 17 años de experiencia en docencia, luego está el grupo que cuenta con menos experiencia (1.5 a 12 años) y el grupo de docentes que exhibe el menor promedio es el de los docentes más antiguos que tienen de 18 a 45 años de experiencia en docencia.
- No existe relación entre el desempeño laboral de los docentes respecto de los años de experiencia en docencia.

Presentadas las conclusiones correspondientes al análisis cualitativo, así como las conclusiones correspondientes a las hipótesis planteadas, se procede a mostrar las recomendaciones para el presente trabajo.

6.3. Recomendaciones

En Ecuador existe carencia de investigaciones y de conocimiento público relacionado a esta temática, lo que ha impedido que se pueda entender el alcance de la importancia de esta condición y la magnitud de su impacto en la sociedad en general. Este desconocimiento ha impedido que se realice política pública y se pueda hacer la provisión de adecuados servicios de educación superior, tanto en el área de la gestión del talento humano como en la aplicación de la inteligencia emocional, para beneficio de la comunidad universitaria y por ende de toda la sociedad. Por lo que es necesario:

- Fomentar en las instituciones de educación superior una cultura organizacional orientada hacia el desarrollo del personal, puesto que la satisfacción del trabajador está positivamente relacionada con culturas organizacionales orientadas al empleado.

- Ubicar el área de gestión del talento humano a nivel ejecutivo dentro de la estructura orgánica de las instituciones de educación superior, ya que sus funciones se basan en la planificación estratégica del personal.
- Reformular el mecanismo de diagnóstico de las necesidades de capacitación del personal docente en las instituciones de educación superior, adecuándolas a las necesidades de la sociedad actual, de manera que los docentes adquieran las competencias base identificadas como necesarias para desplegar un buen ejercicio de la docencia.
- Motivar la formación y el desarrollo del personal mediante el impulso y mejoramiento del plan de incentivos existente, de una manera tal, que permita a los docentes desarrollarse y hacer carrera dentro de la misma institución de educación superior.
- Llevar a cabo las acciones de gestión del personal que permitan generar una sensación de bienestar en el personal docente, es decir que el área de gestión del talento humano debe ir más allá de sus funciones propias y atender aspectos, tales como: organización del trabajo, participación efectiva, trabajo en equipo, relaciones directivos-trabajadores, transparencia en el manejo de la información, mantener una perspectiva humanista y exhibir respeto y consideración por todos los individuos.
- Promover la capacitación del personal docente en el tema de la inteligencia emocional, principalmente en aspectos como: el bienestar, sociabilidad y emocionalidad, puesto que son los componentes de la inteligencia emocional reportados como los más relacionados con la gestión del talento humano y el desempeño de los docentes de instituciones de educación superior. Así mismo, se requiere que se brinde a los docentes, capacitaciones sobre el factor de la inteligencia emocional: percepción de las emociones, ya que éste presenta una relación inversa con el desempeño laboral de los docentes.
- Implementar políticas de contratación de personal docente, que permitan que las instituciones de educación superior incrementen el número de docentes que tengan título de cuarto nivel a nivel de doctorado (PhD.), debido a que son los docentes que exhiben el nivel de desempeño más alto.

- Es preciso que en las instituciones de educación superior se reconozca el valor de sus docentes, sus ideas y propuestas de mejora, sus logros y su experiencia, lo que generará en el personal un incremento de su autoestima y satisfacción laboral.
- Promover la participación de los docentes, de manera particular, en planes de pensiones que les permita ahorrar para el momento de la jubilación.
- Es necesario que se continúe investigando sobre la presencia de la inteligencia emocional en el cuerpo docente de instituciones de educación superior para la validación de estos hallazgos.

En general, bajo la consideración de la naturaleza descriptiva-correlacional de la presente investigación, los resultados de un proyecto de investigación tan ambicioso como lo fue éste, no son concluyentes y es deseable que haya una mejora continua del mismo, de manera que se sugiere a investigadores que tengan interés en el tema, que se complemente la investigación con la participación de otras instituciones de educación superior, para así poder contrastar los resultados obtenidos.

El presente estudio se planteó con un enfoque mixto, por lo que el propósito no ha sido la cantidad y la estandarización, sino la riqueza, profundidad y calidad de la información. De manera tal que se espera que la información proporcionada por intermedio de este estudio coadyuve a generar datos e hipótesis que se constituyan en material de utilidad para futuras investigaciones.

La presente investigación corrobora algunos hallazgos que fueron detallados en la revisión de la literatura, lo que permite tener una idea general de la importancia que tiene tanto en el ámbito laboral como en el académico, el realizar la gestión del talento humano de manera eficiente así como fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional en los docentes de instituciones de educación superior. Sin embargo, se percibe que faltan investigaciones que relacionen estas variables, puesto que los pocos estudios que tocan estos aspectos, están principalmente dirigidos a docentes del nivel básico o nivel medio.

Solo queda el considerar los sesgos que podría tener el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional utilizado: el test TEIQue diseñado por Petrides y Furnham (2000), que es un instrumento de autorreporte, en el que más allá de la posibilidad de que un individuo pueda manipular sus respuestas, surge la inquietud de en qué medida el análisis introspectivo que los docentes hombres y mujeres realizaron sobre su propio

comportamiento, se vio afectado por los estereotipos existentes sobre lo que se espera de cada sexo y las expectativas que esto conlleva.

Por ello, la autora del presente trabajo considera que el tema abordado deberá continuarse en el futuro, con el fin de que los docente logren desarrollar las competencias emocionales requeridas para enfrentar la realidad del aula, con base en una eficiente gestión del talento humano por parte de las instituciones de educación superior.

6.4. Referencias bibliográficas

- Adler, A. (1964). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. H. L. Ansbacher and R. R. Ansbacher (Eds.). New York: Harper Torchbooks.
- Aguinis, H.; Pierce, C. A. (2008). Enhancing the relevance of organizational behavior by embracing performance management Research. *Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav.* 29, 139–145
- Al Noor, M., Uddin, I., y Sharmin, S. (2011). Leadership Style and Emotional Intelligence: A Gender Comparison. *European Journal of Business and Management. Vol 3, No.10*, 27-53.
- Alles. (2008). *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Alles. (2008). *Dirección estratégica de recursos humanos: Gestión por competencias*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Alles. (2013). *Selección por competencias*. Buenos Aires: Editorial Granica.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Almuniñas, J., y Galarza, J. (2013). *La Evaluación del Desempeño del Docente Universitario: Experiencias institucionales y nacionales*. Guayaquil, Ecuador: Universidad Tecnológica ECOTEC.
- Altbach, P., Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Paris: SIDA/SAREC.
- American Psychological Association APA. (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. American Psychologist. With the 2010 Amendments, Vol 66 (5), 393-403: <http://dx.doi.org/10.1037/a>
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.
- Aubrun, S. y Orifiamma, R. *Les competences de 3em.dimension*. París Conservatorio de arts e Metiers, 1990.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Aylett, R., y Gregory, K. (1997). *Criteria for teaching competence and teaching excellence in Higher Education*. London: Education: Lalmer Press.
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology* 84, 490–516.
- Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bar-On. (1997). *The Emotional Quotient (EQ-i): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence - ESI. *Psicothema*, 18, supl., 13-25.
- Bar-On, R. (1997). *Bar On Emotional Quotient Inventory: User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*. San Francisco: Ca: Jossey-Bass.
- Beardwell, I.; Holden, L. (2003). *Human Resource Management: A Contemporary Approach*. Published by Financial Times. Prentice Hall. United Kingdom.
- Beneitone, P., Esquetini, P., González, J., Marty, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Informe Final – Proyecto Tuning – 2004-2007 . Bilbao: América Latina Universidad de Deusto .
- Bernardez, M. (2008). *Capital intelectual: Creación de valor en la sociedad del conocimiento*. Bloomington, Indiana: AuthorHouse.
- Bernstein, D. A., Penner, L.A., Clarke-Stewart, A., & Roy, E. J. (2012). *Psychology (9th ed.)* Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.
- Binet, A. y Simon, T. (1913). *A method of measuring the development of the intelligence of young children*. *Topics Child Development, Intelligence Tests, Psychophysiology*, pp.1323-1405.
- Bisquerra. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona: Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95 - 114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Björkman, I., y Smale, A. (2010). La gestión global del talento: Retos y soluciones . *Universia Business Review*, 30-43 .
- Bogdan, R. C., y Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods (4th ed.)*. New York: Pearson Education Group.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España . *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008 - Volumen 1, Número 2* , 57-74.
- Boyatzis. (1982). *Competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley y Sons.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Bar-On, R. and Parker, D. A. (Eds.). .
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Hay-McBer, B. (1999). *Emotional competence inventory*. Boston, USA: HayGroup.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. 8-14.
- Cabal, Á. L; Salgado, J. F; (2011). Evaluación del Desempeño en la Administración Pública del Principado de Asturias: Análisis de las Propiedades Psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27, 75-91.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 1., 41-49.

- Cacioppo, J., Tassinari, L., y Berntson, G. (2000). *Handbook of Psychophysiology*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press. Obtenido de <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99036718.pdf>
- Calderón Hernández, G., Murillo Galvis, S., y Torres Narváez, K. (2003). Cultura organizacional y bienestar laboral. *Cuadernos de Administración* 16 (25), 109-137.
- Cálix, C.; Zazueta, L.; Macías, J. (2012). *Metodología de la investigación científica I*. Quinta edición. México. Servicios Editoriales Once Ríos.
- Caiden, Gerald E.; Caiden, Naomi J. (2001). Enfoques y lineamientos para el seguimiento, la medición y la evaluación del desempeño en programas del sector público. *Revista del Servicio Público* Año 52 Número 1, p.78-104
- Cannon, W. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory . *The American Journal of Psychology* 39, 106–124. doi:10.2307/1415404.
- Cañón-Montañez, W., y Rodríguez-Acelas, A. (2011). La asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia . *Texto y Contexto: Enfermagem*, 200 , 81-87. Obtenido de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=71421163010>
- Cárdenas, M. E. (1999). Colombia: un sindicalismo errante tantea su futuro. En: Arango, L. G. y López C. M. *Globalización, Apertura Económica y Relaciones Industriales en América Latina (Comp.)*. Bogotá: Centro de Estudios Sociales, CES, Universidad Nacional de Colombia.
- Cardona, J. (2011). Hacia un modelo para la gestión del talento humano en la enseñanza universitaria. *Aspectos básicos*. *Pampedia*, N.7, 31- 43.
- Castillo, L. (2006). Indicadores de gestión en el área de gestión humana y su importancia en las organizaciones. *El Ágora USB*. Vol. 6(1), 19-28.
- Castillo, C.V.; Yahuita, Q.J. y Garabito, L.R. (2006). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos del Hospital de Clínicas, Vol. 51. N° 1: 96-101*.
- Chaparro, G., Romero, L., Rincón, E., y Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuaderno de Linguística Hispánica*, N. 11, 167-178.
- Chen, C.; Huang, J. (2007). How organizational climate and structure affect knowledge management—the social interaction perspective. *International Journal of Information Management*, 27, pp. 140-118.
- Chiavenato, I. (1997). *A corrida para o emprego: um guia para identificar, competir e conquistar um excelente emprego*. Makron Books, Rio de Janeiro.
- Chiavenato, I. (2011). *Administración de Recursos Humanos* . México: Mc Graw Hil / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Chomsky, N. (1972). *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Ciarrochi, J., Chan, A., Caputi, P., y Roberts, R. (2001). Measuring emotional intelligence (EI). En J. V. Ciarrochi, Forgas. J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A Scientific Inquiry* Philadelphia: Psychology Press, 25-44.
- Clariana, M., Cladellas, R., Badía, D. M., y Gotzens, C. (2011). La influencia del género en variables de la personalidad que condicionan el aprendizaje: Inteligencia emocional y procrastinación académica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 87-96.

- Cole, K., Daly, A. & Mak, A. (2009). Good for the soul: The relationship between work, wellbeing and psychological capital. *Journal of Socio – Economics*, 38, (3), 464 – 469.
- Collings, D., y Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304.
- Collings, D., Scullion, H., y Morley, M. (2007). Changing patterns of global staffing in the multinational enterprise: Challenges to the conventional expatriate assignment and emerging alternatives. *Journal of World Business*, Vol. 42, N.2, 198-213.
- Comité de Ayuda al Desarrollo - CAD. (2002). Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados. *Evaluation and Aid Effectiveness* N °6. Paris: OECD.
- Conde, Correa y Delgado (2010). Aprendizaje organizacional, una capacidad de los grupos de investigación en la universidad pública. *Cuadernos de Administración*. Universidad del Valle, 44, 25-39.
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- Cooper, R. (1998). *La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Bogotá: Norma.
- Cooper, R., y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: A Perigee Book.
- Cuesta, A. (2005). *Tecnología de gestión de recursos humanos*. La Habana: Academia.
- Cuevas, L.; Rocha, V.; Casco, R. y Martínez, M. (2011). Punto de encuentro entre constructivismo y competencias. Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. *AAPAUNAM Academia, Ciencia y Cultura*, Número 1, p. 5-8.
- Damasio, A. (2006). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Danvila del Valle, I.; Sastre-Castillo, M.; Marroquín, E. (2013). The importance of professional competencies in the development of emotional intelligence. *Revista Internacional de Organizaciones*, N. 10, pp. 156-179.
- Daura, T., y Amarante, M. (2012). La evaluación de la cátedra como recurso regulador de las prácticas docentes. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 379-398.
- Daza, H.A. (2012). La transformación actual en el mundo: reflexiones sobre la nueva dinámica global de la modernidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Universidad Central de Venezuela, Vol. 6 (1), pp.69-97.
- De Haro, J. (2003). Gestionando el valor de la función de los recursos humanos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19 (3), 293-305.
- Del Cid, A., Méndez, R., y Sandoval, F. (2007). *Investigación: Fundamentos y Metodología*. México: Pearson - Prentice Hall.
- Delgado, A.; Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de Docencia Universitaria*, N. 4., p.1-13.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. España: Santillana. Ediciones Unesco.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulai, R., y Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Dessler, G. (2009). *Administración de recursos humanos (Décimoprimer edición ed.)*. Mexico: Pearson - Prentice Hall.

- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 2 núm. 5, p. 1-16.
- Díaz-Barriga, F.; Hernández-Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw Hill, México, 2002.
- D'Iribarne, P. (2002). Motivating workers in emerging countries: Universal tools and local adaptations [Motivación de trabajadores en países emergentes: Herramientas universales y adaptaciones locales]. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 1-14.
- Dolan, S.; Raich, M. (2010). La gestión de las personas y los recursos humanos en el siglo XXI: cambio de paradigmas, roles emergentes, amenazas y oportunidades. *Revista de Contabilidad y Dirección*. Vol. 10, pp. 35-52.
- Dolan, S., Valle, R., Jackson, S., y Schuler, R. (2007). *La gestión de los recursos humanos: ¿Cómo atraer, retener y desarrollar con éxito el capital humano en tiempos de transformación?* (3ra ed.). Madrid, España: McGraw Hill.
- Edwards, M. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *IJMR. International Journal of Management Reviews. British Academy of management.*, p. 207-230.
- Ekman, P. (2012). *El rostro de las emociones, signos que revelan significados más allá de la palabra*. Barcelona: RBA.
- Elvira, M.; Dávila, A. (2005). Cultura y administración de Recursos Humanos en América Latina. *Universia Business Review. Actualidad Económica*, p. 28-45.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, suplemento, 42-48.
- Fandiño, Y. (2008). Enseñanza e investigación inteligentes de la inteligencia . (I. P. Nacional, Ed.) *Innovación Educativa*, vol. 8, núm. 44, julio-septiembre.
- Feldman, K. (1997). Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A review and analysis. . *Res High Educ.* N.6, 223-274.
- Fernández- Borrero, M. (2012). El perfil del buen docente universitario: Una aproximación en función del sexo del alumnado. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 237-249.
- Fernández, A. C. (2001). *Gestión humana: La imagen del servicio*. Madrid: ESIC - Pricewaterhouse Coopers.

- Fernández, C. (2004). Hablemos de...Cálculo de la muestra ¿Cómo y por qué?. GH Continua. Hospital Clínico San Carlos , Madrid, mayo – junio Vol.33 N.3, 138-142.
- Fernández, E., Avella, L., y Fernández, M. (2006). Estrategia de Producción. Madrid: McGraw-Hill.
- Fernández Palma, M D; (2009). La evaluación de desempeño, la percepción de justicia y las reacciones de los empleados. *Contabilidad y Negocios*, 4, 42-48.
- Fernández, M., y Teruel, M. (2005). La educación emocional. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Vol. 19. Núm.3, 21-25.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa . Madrid: Morata.
- Flores, R. (2003). La calidad de la educación superior. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales. N.9, 97-104.
- Fontaines, T., y Urdaneta, G. (2009). Aptitud resiliente de los docentes en ambientes universitarios. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 10, 163-180. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118870009>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior [en línea] 2015, VI*
- Fresán, M. (2000). *Una propuesta para la evaluación docente en el nivel de posgrado*. En J. Loredo Enríquez (Coord.), Evaluación de la práctica docente en educación superior, (pp.37-62). México: Porrúa.
- Freudenthaler, H., Neubauer, A., Gabler, P., y Scherl, W. (2008). Testing the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45, 673-678.
- Galton, F. (1962). *Inquiries into Human Faculty and its Development*. New York: E. P. Dutton. Trabajo original publicado en 1907, 482-488.
- Galvis, H. (2000). *De lo Humano Organizacional*. Cali: H. Galvis (Ed.). Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad del Valle.
- Garcallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4), 1-16.
- García de Hurtado, M. C. y Leal (2008). Evolución histórica del factor humano en las organizaciones: de recurso humano a capital intelectual. *Omnia*, 14(3) ., 144-159. Obtenido de Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73711121008>
- García, A., García, M., y Ramos, P. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de Psicología*, vol. 23, núm. 2, 231-239.
- García-Álvarez, C. M. (2006). Approach to the organizational culture concept. *Univ. Psychol.* 2006, vol.5, n.1, 163-174.
- García-Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM. Volumen 10 Número 11, 1-14.
- García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (3), 124-136.

- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* [en línea], 3(6), 43-52. Obtenido de <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (Segunda ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, K., y Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62 (1), 5-13.
- Garizurieta, M., y Sangabriel, I. (2005). La inteligencia emocional y la docencia en las instituciones de educación superior. *Hitos de Ciencia Económico - Administrativas*. N. 31, 131-138.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Intteligencia emocional y sexo: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, vol. 28, N.2 (mayo), 567-575.
- Gelabert, C., y Martínez, A. (2012). Contribución de la gestión de recursos humanos a la gestión del conocimiento. *Estudios Gerenciales* 28(123), 133-148.
- Gelles, Richard J. y Levine, Ann, *Sociología*, Editorial Mc Graw Hill, México, 2000.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. 6th edition. Revised and updated with Philip W. Sutton. Polity Press. Malden. MA. USA.
- Giustiniano, L., y Clarioni, G. (2013). The Impact of Outsourcing on Business Performance: An Empirical Analysis *Journal of Modern Accounting and Auditing*. Vol. 9, No. 2,, 153-168. doi: ISSN 1548-6583
- Goleman. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor S.A. Primera edición.
- Goleman. (1999). *Working with emotional intelligence*. London, UK: Bloomsbury.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Boston: Harvard Business School.
- Gómez-Mejía, Balkin y Cardy. (2006). *Managing Human Resources*. Prentice Hall, 5th edition.
- González, T., Martínez, C., y Pardo del Val, M. (2009). La gestión del talento en la empresa industrial española. *Economía Industrial*. N. 374, 21-35.
- González- Robles, A., Peñalver- González, J, y Bresó, E. E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿autoinformes o pruebas de habilidad? *Fórum de Recerca*, 16, 699-712.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., y Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologis*, 58, 466-474.
- Greene, J. C. (2005). Synthesis: A reprise on mixing methods. *En Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life*. 405-419.
- Grupo de Asesoramiento de Boston y la Federación Mundial de Asociaciones de Gestión de Personal. (2008). *Cómo afrontar los desafíos de RRHH en todo el mundo hasta 2015*.

<http://www.thebostonconsultinggroup.es/documents/file8904>.

- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso*. Argentina: Paidós.
- Guilford, J. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.
- Hamel, G., y Breen, B. (2008). *The Future of Management*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. doi:ISBN 978-958-45-0839-3 1
- Hampden-Turner, C. y Trompenaars, F. (2004). *Managing people across cultures*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Hatch, M. (1997). *Organization theory*. Oxford: University Press.
- Hax, A.; Ugarte, J. J. (2014). *Hacia la Gran Universidad Chilena, Un modelo de transformación estratégica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Interpreting social, emotional, and practical intelligence. En R. Bar-On, y J. Parker, *The handbook of emotional Intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (págs. 136-167). San Francisco: CA: Jossey- Bass.
- Hernández, S.C. (2001). *Evaluación de habilidades cognitivas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, A.; Saavedra, J.J.; Sanabria, M. (2007). Hacia la construcción del objeto de estudio de la administración: Una visión desde la complejidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, junio, año/vol. XV, número 001 Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia p. 91-112
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: Mausner. B. And Synderman. B.B - John Wiley.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books, S. A
- Hofstede, G. (1990). *Cultures y organizations*. New York: McGraw-Hill.
- Honorable Consejo Universitario. (septiembre de 2015). *Estatuto de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE (Codificación)*. Sangolquí, Pichincha, Ecuador: Universidad de las Fuerzas Armadas - ESPE.
- Horn, J., y Cattell, R. (1967). Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*. London: Penguin., 269-293.
- Hyrkäs, K., Appelqvist-Schmidlechner, K & Oksa, L. (2003). Validating an instrument for clinical supervision using an expert panel. *International Journal of nursing studies*, 40 (6), 619 - 625.
- Ibáñez, M. (2011). *Gestión del Talento Humano en la Empresa* (Primera ed.). Perú: Editorial San Marco .
- Ibáñez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T.; Figueroa, A; Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Vol. 35 (2), p. 292-310.
- Jaik, A., Tena-Flores, J., y Villanueva, R. (2010). *Evaluación del desempeño docente en el nivel superior*. Obtenido de <http://fch.mx1.uabc.mx/lateduca/003.pdf>

- Jaik, A., Villanueva, R., García, M., y Tena, J. (2011). Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior. *Revista electrónica diálogos educativos*. N. 21, 65-80.
- Jamali, D., Sidani, Y., y Abu-Zaki, D. (2008). Emotional Intelligence and management development implications. Insights from the Lebanese contex. *Journal of Management Development*, Vol. 27, N.3, 348-360.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- James, W., y Lange, C. (1922). *The emotions*. Baltimore: Williams y Wilkins.
- Jericó, P. (2008). *La nueva gestión del talento: Construyendo compromiso*. New Jersey: Prentice Hall .
- Jiménez, M. A., y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación* 463 ISSN: 1130-2496 Vol. 23 Núm. 2. Universidad de La Rioja., 463-485.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, M., Fleiz, C., y Medina-Mora, M. (2003). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Salud Mental*, Vol. 28. N. 3, 60-68.
- Kamoche, K., y Mueller, F. (1998). Human Resource Management and the Appropriation - Learning Perspective. *Human Relations*, vol. 51, num. 8,, 1033 - 1060.
- Kay. (1993). *Foudations of Corporate Success: How Business Strategies add Value*. Oxford: Oxford University Press.
- Kellaghan, T., y Greaney, V. (2001). The globalization of Assessment in the 20th Century. *Assessment in Education*, 8 (1), 87-102.
- Koestler. (1967). *The Ghost in the Machine*. Londres: Hutchinson.
- Kvale, S. (1996), *InterViews: An introduction to qualitive research interviewing*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Law, K., Wong, C., y Song, L. (2004). The construct and criterion validity fo emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 89, N.3, 483-496.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). The stress concept in the life sciences. (I. R. (Eds.), Ed.) *Stress, appaisal and coping* , 1-21.
- Lazarus, R., Deese, J., y Osler, S. (1952). The effects of psychological stress upon performance. *Psychological Bulletin*, 49, 293-317.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lenartowicz, T., y Johnson, J. P. (2002). Comparing managerial values in twelve Latin American countries: An exploratory study [Comparación de los valores gerenciales en doce países latinoamericanos: Un estudio exploratorio]. *Management International Review*, 42(3), 279-307.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: Cómo analizarlas, cómo evaluarlas y cómo desarrollarlas*. Barcelona: Edición Gestión 2000.
- Lewis, R., y Heckman, R. (2006). Talent management: A critical review. *Hman Resource Management Review*, 16(2), 139.

- López, E., y Chaparro, M. (2006). Competencias laborales del trabajador vistas desde el mercado laboral (parte A) . Tabula Rasa, núm. 5, julio-diciembre Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia, 261-275 .
- López-Cassá, E. (2007). Educación Emocional. España: Wolters Kluwer Educación.
- López-Silva, Saúl; Armenta-Solís, Adakatia; Illanes-Aguiar, Berenice; Leyva-Vázquez, Marco Antonio. (2004). Contenidos esenciales (Syllabus) para la educación de postgrado en ciencias de laboratorio clínico. Bioquímica, Volumen 29 No. 4, pp. 111-117
- Loredo, J. (2000). Evaluación de la práctica docente en educación superior. México: Porrúa.
- Loredo, J., García -Cabrero, B., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. REDIE - Revista Electrónica de Investigación Educativa , 1-16.
- Lozano, A. (2007). Reconocimiento de los estilos de aprendizaje en cursos ofrecidos en línea. En A. Lozano y V. Burgos (comp.), Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona (pp. 157-183). México, D.F.: Limusa.
- Luengo, J., Luzón, A., y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada . Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 12 (3), 1-10.
- Luhmann, N. (1991). Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general. Madrid: Alianza.
- Madrid, C. (2012). Estilos de afrontamiento, distrés y daños a la salud en docentes universitarios. Universidad Autónoma Metropolitana. Xochimilco, México, México: Idónea Comunicación de resultados para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Salud de los Trabajadores.
- Madureira, M. D. (2006). O fator emocional e o professor de educação física no início de carreira: É possível que a inteligência emocional seja um instrumento favorável á melhoria das relações humanas no exercício profissional? Revista Mackenzie De Educacao Física e Esporte - Universidade Presbiteriana Mackenzie. Brasil, 83-92.
- Margery, E. (2011). La triada del talento. G. Group, Ed. La Nación de Costa Rica.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 27-43.
- Mariño-Vivar, J. (2011). Diseño de puestos de trabajo en una organización local de Gestión de la Actividad Física y el Deporte. Ciencia en su PC, núm. 3. Centro de Información y Gestión Tecnológica de Santiago de Cuba , 52-66 .
- Marradi, A., Archenti, A., y Piovani, J. I. (2011). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Martínez-Chairez, G.I.; Guevara-Araiza, A.; (2015). La evaluación del desempeño docente. Ra Ximhai, Universidad Autónoma Indígena de México. N. 11., pp. 113-124.
- Martínez, D.; Zapata, María. (2007). Estado del Arte de la evaluación del desempeño. Universidad de La Sabana. Facultad de Psicología. Diplomado en Gestión para el Desarrollo Humano en las Organizaciones.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and Health . Personality and Individual Differences 49 , 554-564 .
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. Originally Published in Psychological Review, 50, 370-396.

- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Chile: Dolmen.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and Emotional Intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books. P. Salovey and D. Sluyter (Eds)., 3-31.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence in Baron, R. and Parker, J.D.A (Eds). *The Handbook of Emotional Intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, CA., 320-342.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge University Press, 396-420.
- Mayer, Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- McClelland, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321–333.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, Vol. 28, N.1., 423-447.
- McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology*. Boston: Luce.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mehrabian, A. (2000). Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or "emotional intelligence". *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126, 133-239.
- Mejía-Giraldo, A., Bravo-Castillo, M., y Montoya-Serrano, A. (2013). El factor del talento humano en las organizaciones. *Ingeniería Industrial* Vol. 24, N.1, 2-11.
- Méndez, E., Figueredo, C., Chirinos, E., Goyo, A., y Rivero, E. (2011). Cultura preventiva del riesgo laboral del docente universitario. *Multiciencias*, Vol. 11, Núm. 1, enero - abril, 44-49.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Recuperado el 22 de Mayo de 2009 del sitio Web del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfo, Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- Mestre, J., y Fernández-Berrocal. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, J., y Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 413- 425.
- Milkovich, G y Boudreau, J (1994). *El Desarrollo de Carrera*. Trillas. México.
- Ministerio de Educación. (2015). Normativa para regular los procesos de registro de matrícula, información estudiantil, planificación, evaluación educativa y titulación en las instituciones del sistema nacional de educación. Portal Educar. Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/12/ACUERDO-Nro.-MINEDUC-ME-2015-00168.pdf>
- Mikulic, I., Crespi, M., Caruso, A., Elmasian, M., García, L., Radusky, P., y Vitoli, B. (2012). Estudio de la inteligencia emocional y su relación con la satisfacción vital y las emociones positivas en estudiantes de Psicología. Buenos Aires - Argentina: IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultada de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Montenegro, I. (2003). Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá : Cooperativa editorial del Magisterio.
- Mowrer, O. (1960). Learning Theory and behavior. New York: Willey - University of Illinois Champaign -IL.
- Munich. (2005). *Administración del capital humano*. México, Trillas.
- Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19 (3), 115-136.
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio Multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Nikoopour Jahanbakhsh; Amini-Farsani, Mohammad; Tajbakhsh, Mohammad; Sadat- Kiyaiyeh y Seyedeh Hoda. (2012). The Relationship between Trait Emotional Intelligence and Self-efficacy among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 6, pp. 1165-1174.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press. New York-Oxford.
- Northouse, Peter G. (2007). Leadership: Theory and Practice. 6th Edition. London. Sage.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 19 (3), 137-152.
- Ocampo, J., Castro, W., Becerra, G., y Herrera, B. (2014). Caracterización del perfil del docente de los Programas de Administración y sus competencias para la docencia . Bogotá: Consejo Directivo Nacional - ASCOLFA 2014-2016 - Trazos y Diseños HyD S.A.S. doi:ISBN 978-958-57531-3-6
- OIT, O. I., y CINTERFOR, C. I. (2015). Metodologías para la elaboración de normas técnicas, diseños curriculares y evaluaciones por competencias laborales. Segunda . Costa Rica: Organización Internacional del Trabajo. Equipo Técnico de Trabajo Decente y Oficina de países para América Central, Haití, Panamá y República Dominicana. doi:978-92-2-329293-5
- Organización Mundial de la Salud. (2006). Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28–31 January 2002, Geneva.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. (2009). Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes. París: OCDE.
- Oriolo, E., y Cooper, R. (1998). La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a la organización. . Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ospina, H. (2010). Nuevos paradigmas en gestión humana/ New paradigms in human resource management. *Revista Ciencias Estratégicas* Tomo 18 - N.23, 79-97.
- Ouchi, W. (1981). Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. USA: Perseus. pp.283.
- Palma, S. (2005). Escala de Satisfacción Laboral (SL-SPC) Manual. Lima, Perú: Editora y Comercializadora CARTOLAN EIRL.

- Palomero-Fernández, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea] 1-5.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Pardo, A. (2009). Empatía. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, Vol. 53(1), 26-28.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Pereda, S., y Berrocal, F. (2011). *Dirección y Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (Tercera ed.). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Pérez, J., Petrides, K., y Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. R. Schulze y R.D. Roberts (Eds.). *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe y Huber Publishers.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Petrides. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *University College London - Industrial and Organizational Psychology*, 3. Society for Industrial and Organizational Psychology., 136–139.
- Petrides, K. (2009). *Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Springer Science and Business Media, LLC. Department of Psychology. University College London (UCL), 1-18.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2004). *Technical manual of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2006). The role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2, 552–569.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Petrides, K.V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Petrides, K., Pérez-González, J., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. y.-9. En *Mestre*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Petrides, K., Vernon, P., Schermer, J., Ligthart, L., Boomsma, D., y Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48, 906-910.
- Pintado, S. (2013). *Bienestar emocional, imagen corporal, autoestima y sexualidad en mujeres con cáncer de mama*. Tesis Doctoral Facultad de Psicología. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: Theory, research, and experience: Vol. 1. Theories of emotion 1*. New York: Academic Press.

- Piaget, J. (1972). *The Principles of Genetic Epistemology*. New York: Basic Books, 1972, ISBN 978-0-393-00596-7. [L'épistémologie génétique (1950)].
- Prieto Bejarano P. G. (2013). *Gestión del talento humano como estrategia para retención del personal*. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Gestión del Talento Humano y la Productividad. Universidad de Medellín. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Especialización Gestión humana y productividad.
- Programa de Convergencia Europea, A. (2003). *El crédito europeo*. Madrid : Agencia Nacional de evaluación de la calidad y Acreditación .
- Puchol, L. (2005). *Dirección y Gestión de los Recursos Humanos*. 6ª Edición. Ediciones Diaz de Santos.
- Raich, M., y Dolan, S. (2009). *Más allá: Claves para entender el futuro. Empresa y sociedad en un mundo en transformación*. Barcelona: Profit Editorial.
- Ramírez, D. (2013). Talento: El activo del desarrollo. *Revista IF: Intuición y Formación*. N. 13, 86 - 90.
- Real-Academia-Española. (2006). *Diccionario esencial de la lengua española*. 1.ª edición ed. E. Calpe, Ed. Madrid, España: Espasa - Asociación de Academias de la Lengua.
- Reed, S.K. (2007). *Cognition. Theory and Applications*. USA: Thomson Wadsworth.
- Reguant, M.; Martínez-Olmo, F. (2014). Operacionalización de conceptos/variables. *Barcelona: Dipòsit Digital de la UB.*, pp. 1-10.
- Repetto Talavera, E; Pena Garrido, M; (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6, 401-420.
- Resing, W., y Drenth, P. (2007). *Intelligence: knowing and measuring*. . Amsterdam: Editor Nieuwezijds.
- Restrepo, F. (2009). Instrumentos para auditar la gestión del talento humano: Una propuesta de competitividad y productividad. Capítulo de memoria, presentado en la XLIV Asamblea del Consejo Latinoamericano de Facultades de Administración. . Ecuador. Obtenido de http://www.ascolfa.edu.co/memorias/MemoriasCladea2009/upac01_submission_452.pdf
http://www.ascolfa.edu.co/memorias/MemoriasCladea2009/upac01_submission_452.pdf
- Ribera, D.; Cartagena de la Peña, E.; Reig, A.; Ferrer, M. T.; Ferri, Romá.; Sans, I.; A.; Vañó, Caruna. (1993). *Estrés Laboral y Salud en Profesionales de Enfermería*. Departamentos de Psicología de la Salud, Enfermería y Medicina y psiquiatría. Estudio empírico en la provincia de Alicante.
- Riquelme Viguera, A M; Díaz Loving, R; Rivera-Aragón, S; (2014). La Instrumentalidad y Expresividad en la Percepción hacia la Mujer con Éxito. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 4, 1430-1446.
- Ritchey, F. (2014). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw Hill - Interamericana de México.
- Riveros-Rosas, A.; Müggenburg- Rodríguez, M. C. (2012). Interacción enfermera-paciente y su repercusión en el cuidado hospitalario. Parte II. *Enfermería Universitaria* [en línea]. Universidad Nacional Autónoma de México, Vol. 9, pp. 6-13.
- Roberts, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion* I, 196-231.
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

- Rojas, W. (2003). *Modernidad e Inhumanidad: lo inhumano en la organización y en el trabajo*. Cali: Universidad del Valle Facultad de Ciencias de la Administración.
- Ruiz, G. (2009). El enfoque de la formación profesional en torno a la generación de competencia: ¿Ejercicio impostergable o "lo que sucedió a un rey con los burladores que hicieron el paño"? *Estudios pedagógicos*, XXXV, Núm. 1, 287-299.
- Rulon PJ. A simplified procedure for determining the reliability of a test of split halves. *Harvard Educ Rev.* 1939;9:99- 103.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*, 223, 543-557.
- Salas-Auvert, J. A. (2008). Control, Salud y Bienestar. *Suma Psicológica*, 150, 15-41. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134212604001>
- Saldarriaga, J. (2008). Gestión Humana: Tendencias y perspectivas. *Estudios Gerenciales* 24 (107), 137-159.
- Salovey. (2006). Epilogue: The Agenda for Future Research. . In. V. Druskat; F. Sala; G. Mount (Ed.), *Linking EI and Performance at Work - Current Research Evidence with Individuals and Groups*, 267-272.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9. Yale University. New Haven. Baywood Publishing, Co., 185 – 211.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the "Trait Meta-Mood Scale" . En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure y Health*, 125-154.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Sánchez-Henríquez, J.; Calderón-Calderón, V. (2012). Diseño del proceso de evaluación del desempeño del personal y las principales tendencias que afectan su auditoría. *Pensamiento & Gestión*, (32), 54-82.
- Sánchez-Mariñez, J. (2012). Gestión del talento del personal universitario: Algunas reflexiones y propuestas. *Ciencia y Sociedad*. Volumen XXXVII, Número 1, 95 - 121.
- Sánchez-Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de sexo? *Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones*. Oviedo: Self – Reported Emotional Intelligence in Families and Gender. Paper given at 5th. International Psychology and Education Congress.
- SCANS, S. C. (1991). *What work requires of schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Labor.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review* 69, 379–399. doi:10.1037/h0046234
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological assessment*, 8(4), 350.
- Schmidt, F., y Hunter, J. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*. N.124, 443-461.
- Schuler, R., y Jackson, S. (2006). *Human Resource Management: International Perspective*. Mason, OH: Thomson.

- Scriven, M. S. (1967). *The Methodology of Educational Evaluation*. In Robert E. Stake (Ed.), Curriculum Evaluation, AERA Series on Evaluation, no. 1, Chicago: Rand McNally Company, 1967.
- Seco, M.; Andrés, O.; Ramos, G. (2006). Diccionario del español actual (2 Vols.). Santillana. Madrid.
- Senge, P. M. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires. Granica 2a.ed.
- Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA. (2004). Estudio de caracterización del área de Gestión del Talento Humano en Colombia. SENA. Bogotá: Mesa sectorial de Gestión del Talento Humano.
- Smith, A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Volume I. Londres - Reino Unido: Editorial W. Strahan y T. Cadell.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence: Objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spencer, L., y Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley y Sons, Inc., pp.373.
- Steiman. (2008). *Más didáctica en la educación superior*. Buenos Aires - Argentina: Miño y Dávila.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1996). *Successful Intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Penguin - Putnam.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* Contus. Facultad de Enfermería. Bogotá: Universidad de Antioquía.
- Suárez, M., y Tapia, F. (2013). *Interaprendizaje de Estadística Básica*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Shurkin, J.N. (1992). *Terman's Kids: The Groundbreaking Study of How the Gifted Grow*. Little Brown & Co. ISBN 0-316-78890-2
- Sutton, E., y Wheatley, K. (2003). Teacher's emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Svetlik, I., y Stavrou-Costea, E. (2007). Connecting human resources management and knowledge management. *International Journal of Manpower*, 28 (3/4), 197-202.
- Syiem, I. (2012). Emotional Intelligence: Why it matters in Teaching. (S. U. NEHU, Ed.) *Journal of Humanities and Social Science*. Volume 2, Issue 2 - JHSS- IOSR, 42-43.
- Taylor, F. (1911). *The Principles of Scientific Management*. Tomado de internet el 14 de octubre de 2011 de la página <http://health.cat/open.php?url=http://www.enebooks.com/data/JK82mxJBHsrAsdHqQvsK/2010-01-19/1263902254.pdf>.
- Terman, L. M. (1922). *The Great Conspiracy or the Impulse Imperious of Intelligence Testers, Psychoanalyzed and Exposed by Mr. Lippmann*. *New Republic* 33, p.116-120
- Terry, G.; Franklin, S. (1986). *Principios de administración*. México: Continental S.A.

- Tejada, Z. A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias . Psicología desde el Caribe, núm. 12, Universidad del Norte Barranquilla - Colombia, 115-133 .
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses. Harper's Magazine, 140., 227 - 235.
- Torres-Pacheco, E. (2014). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno. Perú. Comuni@cción [online]. 2015, vol.6, n.1., 56-64.
- Torrijos, P., y Martín, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 15, núm. 1, 90-105.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- UNESCO. (2000). Unión de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Marco Regional de Educación para Todos. Conclusiones y Acuerdos. Santo Domingo: UNESCO.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. Barcelona: I Congreso Internacional: Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En S. y. En Schwartzman, Políticas educativas y cohesión social en América Latina.
- Vallés, A., y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional. Valencia: Promolibro.
- Van de Grift, W. (2007). "Quality of teaching in four European countries: a review of the literature and application of an assessment instrument", Educational Research, 49(2), 127-152.
- Vargas, Z. (2000). Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano: convergencias y desafíos. Cinterfor/OIT.
- Vásquez, F. (2005). La inteligencia emocional y el quehacer docente. Revista Electrónica Educación, Formación y Pedagogía (1).
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weber, M. (1946). From Max Weber: Essay in sociology. New York: Gesth and Mills (eds). Oxford University Press.
- Weisinger, H. (2000). Emotional intelligence at work: The untapped edge for success. Jossey-Bass. A Wiley Company. San Francisco.
- Werther, W.; Davis, K. (2000). *Administración de personal y recursos humanos*. México: McGraw-Hill.
- Whitear, G. Calificaciones profesionales nacionales. En: Competencia Laboral. Antología de Lecturas. Conocer. 1997.
- Wukmir, V. (1967). Emoción y sufrimiento. Barcelona: Ed. Labor.
- Zabalsa, M. (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid, España: Marcea S.A. Ediciones.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D. L. D., y Vargas, M. D. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of research in educational Psychology*, 6(15), 319-338.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los subsistemas de la Gestión del Talento Humano y sus interacciones.	7
Figura 2. El concepto de competencia de Boyatzis.....	15
Figura 3. El concepto de competencia de Pereda y Berrocal.	16
Figura 4. Pentágono de competencias emocionales.	25
Figura 5. Las cuatro ramas de habilidades de la inteligencia emocional.	52
Figura 6. Modelo de la inteligencia emocional de Goleman.....	61
Figura 7. Componentes del Modelo de la Inteligencia Emocional de Bar-On.....	64
Figura 8. Modelo de la inteligencia emocional-rasgo de Petrides y Furnham.	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Habilidades clave de los componentes de la teoría triárquica.....	46
Tabla 2	Modelo de Mayer, Salovey y Caruso MSCEIT	53
Tabla 3	Ventajas y desventajas del modelo de Mayer, Salovey y Caruso	55
Tabla 4	Ventajas y desventajas de los modelos mixtos.....	58
Tabla 5	Modelo de la inteligencia emocional de Goleman	62
Tabla 6	Componentes del Modelo de Inteligencia Socio-emocional de Bar-On.....	65
Tabla 7	Factores y facetas del modelo de la inteligencia emocional-rasgo	67
Tabla 8	Sub escalas y valores Alfa de Cronbach del test TEIQue	78
Tabla 9	Correlaciones por sexo para las variables en estudio	81
Tabla 10	Correlaciones entre las variables en estudio	84
Tabla 11	Competencias básicas para la vida	86
Tabla 12	Definición de perfiles culturales contrastantes.....	97
Tabla 13	Definición conceptual de las variables de estudio	126
Tabla 14	Operacionalización de las variables de estudio.....	128
Tabla 15	Muestreo estratificado de los docentes por departamento y sexo	136
Tabla 16	Categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas	142
Tabla 17	Categoría 1: orientaciones sobre la Gestión del Talento Humano	144
Tabla 18	Categoría 2: proceso de selección del personal.....	146
Tabla 19	Categoría 3: proceso de formación y desarrollo.....	149
Tabla 20	Categoría 4: proceso de medición del desempeño	153
Tabla 21	Número de docentes por Departamento	168
Tabla 22	Prueba no paramétrica Kolmogórov-Smirnov de variables en estudio.....	169
Tabla 23	Matriz de correlación entre factores de la gestión del talento humano y de la inteligencia emocional.....	172
Tabla 24	Matriz de correlación entre desempeño docente-inteligencia emocional..	176
Tabla 25	Valores de Chi Cuadrado para la inteligencia emocional y el sexo de los docentes	177
Tabla 26	Valores de Chi Cuadrado entre la inteligencia emocional y la edad de los docentes	180

Tabla 27 Correlaciones entre la inteligencia emocional y la educación formal	186
Tabla 28 Correlaciones entre la inteligencia emocional y los años de experiencia en docencia.....	188
Tabla 29 Comprobación de hipótesis: diferencias y relaciones entre las variables de investigación: gestión del talento humano, inteligencia emocional y el desempeño de los docentes	190
Tabla 30 Componente del Test TEIQue: autocontrol	261
Tabla 31 Componente del Test TEIQue: bienestar	262
Tabla 32 Componente del Test TEIQue: emocionalidad	263
Tabla 33 Componente del Test TEIQue: sociabilidad	264
Tabla 34 Componente del Test TEIQue: facetas independientes.....	265

**INDICADORES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE
AUTOEVALUACIÓN DOCENTE**

Instrucciones: Sr(a) (ita) Docente, recuerde que la autoevaluación es una reflexión sincera sobre sus actividades en las diferentes funciones que desempeña.

Datos informativos

Lugar:
 Sangolquí _____ Latacunga _____ Héroes del Cenepa _____
 IASA 1 _____ IASA 2 _____ ESMIL _____
 ESFORSE _____ ESSUNA _____ ESMA _____
 Período académico _____
 Asignatura _____
 Nombre del docente _____
 Código del docente _____
 Cédula de identidad _____

Distribución del trabajo docente (En número de horas por semana):
 Docencia _____ Investigación _____ Gestión Académica _____

Escala de valoración: Evalúe en una escala del 1 al 5, considerando 1 como la más baja y 5 la más alta

Siempre = 5 Casi siempre = 4 Algunas veces = 3 Rara vez = 2 Nunca = 1

Ord.	Planificación:	5	4	3	2	1
1	¿Participo de manera activa en la elaboración del sílabo de la asignatura sobre la base del avance de la ciencia, tecnología y nuevos paradigmas didácticos?					
2	¿Planifico de forma adecuada el tiempo destinado a cada actividad en los espacios de aprendizaje (aula, aula virtual, laboratorio, otros)?					
3	Socializo el sílabo con los estudiantes en la primera semana de clases?					
4	¿Establezco acuerdos con los estudiantes?					
5	¿Elaboro ayudas didácticas tales como: guías docentes, folletos de trabajo, material didáctico, otros?					
	Ejecución					
6	El porcentaje que he cumplido de la programación establecida en el sílabo es del _____ %					
7	¿Facilito/guío a los estudiantes en el desarrollo de resultados de aprendizaje establecidos en el sílabo?					
8	¿Utilizo el aula virtual como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza- aprendizaje?					
9	¿Abordo en clase los contenidos declarados en el sílabo?					
10	¿Respondo argumentadamente las interrogantes planteadas por los estudiantes?					
11	¿Qué actividades desarrollo para motivar la participación activa de los estudiantes en clase?					
	Lecturas introductorias _____					
	Lluvia de ideas _____					
	Ejemplos _____					
	Historias de vida _____					
	Videos _____					

- Otros ___ ¿Cuáles? _____
- 12 ¿Realizo actividades para relacionar la teoría con la práctica?
- 13 ¿Establezco un horario para brindar tutorías a los estudiantes?
- Estrategias y recursos:**
- 14 Las estrategias de enseñanza que más utilizo son:
 Clase magistral
 Estudio de casos
 Grupos de discusión o foros
 Investigación exploratoria
 Diseño de proyectos, modelos y prototipos
 Resolución de problemas
 Prácticas de laboratorio
 Prácticas de campo
 Talleres
 Actividades colaborativas
- 15 Los recursos didácticos o herramientas basadas en TIC's que más utilizo como apoyo para la enseñanza son:
 Herramientas colaborativas (Google drive, google +, otros)
 Material multimedia
 Vídeo Conferencia
 Redes sociales
 Aula virtual
 Software de simulación
 Otros
- 16 ¿Utilizo la bibliografía básica (texto guía) y complementaria indicada en el sílabo? Si ___ No ___
 La bibliografía que utilizo es: 5 4 3 2 1
 De edición actualizada
 Existente en la biblioteca
 Físico
 Digital
- Evaluación:** 5 4 3 2 1
- 17 ¿Aplico el sistema de evaluación de aprendizajes conforme a lo acordado con los estudiantes?
- 18 ¿Reviso con los estudiantes los resultados de las evaluaciones antes de registrar las calificaciones en el sistema académico?
- 19 ¿Realizo retroalimentación a los estudiantes a partir de los resultados de las evaluaciones?
- 20 Marque las técnicas más utilizadas para evaluar los resultados de aprendizaje establecidos en el sílabo:
 Participación individual ___
 Deberes ___
 Exámenes ___
 Pruebas ___
 Talleres ___
 Informe de laboratorio ___
 Proyectos ___
 Laboratorios ___
 Guías ___
 Organizadores gráficos ___
 Exposiciones ___
 Estudio de casos ___
 Foro ___

Chat____
Evaluaciones en línea____

Compromiso institucional y valores éticos profesionales:

- 21 ¿Asisto puntualmente a mis actividades docentes?
- 22 ¿Registro a tiempo las calificaciones en el sistema académico?
- 23 ¿Me desempeño en mis actividades docentes con justicia, equidad y transparencia?
- 24 ¿Cumplo a cabalidad con la normativa que rige la universidad?

COEVALUACIÓN PAR – DOCENCIA

Instrucciones: Sr. Docente Coordinador de Área de Conocimiento, recuerde que las preguntas deben ser respondidas en donde sea posible con base en evidencias del docente, a fin de garantizar la objetividad de la evaluación.

Datos informativos

Lugar:

Sangolquí__

Latacunga__

Héroes Cenepa__

IASA 1 (Selva Alegre)_

IASA 2 (Santo Domingo)___

ESMIL (Quito)_

ESFORSE (Ambato)__

ESSUNA (Salinas)___

ESMA(Salinas)_

Período académico__

Asignatura_____

Nombre del docente__

Código del docente_____

Cédula de identidad_____

Distribución del trabajo docente (En número de horas por semana):

Docencia_____

Investigación_____

Gestión
Académica_____

Escala de valoración: Evalúe en una escala del 1 al 5, considerando 1 como la más baja y 5 la más alta

	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
	5	4	3	2	1

1. ¿El docente participa de manera activa en la elaboración del sílabo de la asignatura sobre la base curricular establecida? 5__ 4__ 3__ 2__ 1__
2. ¿El docente elabora el sílabo de acuerdo con las directrices institucionales?
5__ 4__ 3__ 2__ 1__
3. ¿El docente participa de las reuniones de trabajo destinadas a la planificación académica?
5__ 4__ 3__ 2__ 1__
4. ¿El docente ha cumplido con la programación establecida en el sílabo en un: ____%
5. ¿El docente utiliza el aula virtual como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sí__ No__

Compromiso institucional y valores éticos profesionales:

6. ¿El docente asiste puntualmente a sus actividades académicas?
5__ 4__ 3__ 2__ 1__
7. ¿El docente registra a tiempo las calificaciones en el sistema académico?
5__ 4__ 3__ 2__ 1__
8. ¿El docente se desempeña en sus actividades académicas con justicia, equidad y transparencia?
5__ 4__ 3__ 2__ 1__
9. ¿El docente cumple con la normativa que rige la universidad? 5__ 4__ 3__ 2__ 1__

HETEROEVALUACIÓN DOCENTE

Instrucciones: Sr (ita) Estudiante, recuerde que la evaluación es una reflexión sincera sobre las actividades de docencia de su profesor.

Datos informativos

Lugar:

Sangolquí___

Latacunga___

Héroes del Cenepa___

IASA 1___

IASA 2___

ESMIL

ESFORSE___

ESSUNA___

ESMA___

Período académico

Asignatura

Nombre del docente

Código del docente

Cédula de identidad

Distribución del trabajo docente (En número de horas por semana):

Docencia___

Investigación___

Gestión Académica___

Escala de valoración: Evalúe en una escala del 1 al 5, considerando 1 como la más baja y 5 la más alta

Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Rara vez	Nunca
5	4	3	2	1

Ejecución:

1. ¿El docente socializa el sílabo con los estudiantes en la primera semana? Sí___ No___
2. ¿El docente establece acuerdos con los estudiantes?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___
3. ¿El docente ha cumplido con la programación establecida en el sílabo en un: _____ %
4. ¿El docente guía a los estudiantes en el desarrollo de resultados de aprendizaje establecidos en el sílabo?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___
5. ¿El docente aborda en clase los contenidos declarados en el sílabo?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___
6. ¿El docente utiliza el aula virtual como herramienta de apoyo en el proceso de enseñanza–aprendizaje?
Sí___ No___
- 7.
8. ¿El docente responde argumentadamente las interrogantes planteadas por los estudiantes?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___
9. ¿Qué actividades desarrolla el docente para motivar la participación activa de los estudiantes en clase?
Lecturas introductorias
Lluvia de ideas
Ejemplos
Historias de vida
Vídeos
Otros_____
10. ¿El docente realiza actividades para relacionar la teoría con la práctica?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___
11. ¿El docente dentro de sus actividades docentes, establece un horario para brindar tutorías a los estudiantes?
5___ 4___ 3___ 2___ 1___

Estrategias y recursos:

12. ¿Las estrategias de aprendizaje que más utiliza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son:
- Clase magistral
 - Estudio de casos
 - Grupos de discusión o Foros
 - Investigación exploratoria
 - Diseño de proyectos, modelos y prototipos
 - Resolución de problemas
 - Prácticas de laboratorio
 - Talleres
 - Actividades colaborativas
13. ¿Los recursos didácticos o herramientas basadas en TIC's que más utiliza el docente como apoyo para la enseñanza son:
- Herramientas colaborativas (Google drive, google +, otros)
 - Material multimedia ___
 - Vídeo conferencia ___
 - Redes sociales ___
 - Aula virtual ___
 - Software de simulación ___
 - Otros ___
14. El docente utiliza la bibliografía básica (textos guía) y complementaria indicadas en el sílabo?
5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___
15. ¿El docente aplica el sistema de evaluación de aprendizaje conforme a lo acordado con los estudiantes?
Sí ___ No ___
16. Marque las técnicas más utilizadas por el docente para evaluar los resultados de aprendizaje establecidos en el sílabo:
- | | |
|----------------------------|----------------------------|
| Deberes ___ | Guías ___ |
| Exámenes ___ | Organizadores gráficos ___ |
| Pruebas ___ | Exposiciones ___ |
| Talleres ___ | Estudios de casos ___ |
| Informe de laboratorio ___ | Foros ___ |
| Proyectos ___ | Chat ___ |
| Laboratorios ___ | Evaluación en línea ___ |
17. ¿Revisa con los estudiantes los resultados de las evaluaciones antes de registrar las calificaciones en el sistema académico? 5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___
18. ¿El docente realiza retroalimentación a los estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones?
5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___

Compromiso institucional y valores éticos profesionales:

19. ¿El docente asiste puntualmente a sus actividades docentes? 5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___
20. ¿El docente registra a tiempo las calificaciones en el sistema académico? 5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___
21. ¿El docente se desempeña en sus actividades académicas con justicia, equidad y transparencia?
5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___
22. ¿El docente cumple con la normativa que rige a la universidad? 5 ___ 4 ___ 3 ___ 2 ___ 1 ___

CUESTIONARIO SEMI ESTRUCTURADO PARA ENTREVISTAR A PERSONAL DE LA UNIDAD DE TALENTO HUMANO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE

Guía de entrevista a personal de la Unidad de talento humano de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE			
Cuestionario N.			
Fecha de aplicación:			
Lugar:		Hora de aplicación:	
<p>El propósito de esta entrevista es conseguir orientación general sobre la situación de la Gestión del Talento Humano en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, con la finalidad de aportar con información relevante que servirá para el desarrollo del tema de investigación titulado: La Gestión del Talento Humano y la Inteligencia Emocional en el desempeño del cuerpo docente en Instituciones de Educación Superior. Los datos se manejarán con absoluta confidencialidad y sus respuestas son muy importantes para alcanzar el objetivo propuesto.</p>			
N.	ENUNCIADOS		
Preguntas de carácter general:			
1	¿Existen indicadores que midan la GTH de la Universidad? ¿Cuáles son?		
Proceso de Selección de personal			
2	¿Se tiene en cuenta la cultura organizacional para definir las competencias de la Universidad? En caso de ser negativa la respuesta indique ¿Por qué? Si responde de manera afirmativa ¿Cómo se considera?		
3	¿Se tiene un mapa de competencias establecido acorde al objetivo y las estrategias corporativas de la Universidad?		
4	¿Está definido el proceso de comunicación para la divulgación del proceso de selección? Si la respuesta es positiva, ¿en qué consiste?		
Proceso de formación y Desarrollo			
5	¿El proceso de formación y desarrollo contempla un diagnóstico de necesidades de competencias de productividad y competitividad? ¿En qué consiste dicho diagnóstico? Verificar su existencia		
6	¿El programa de formación y desarrollo sirve a la evaluación de objetivos cuantitativos y metas operacionales de la Universidad? ¿En qué aspectos?		
7	¿Se verifica la competencia de las instituciones y profesionales que prestan el servicio de formación? En caso de ser afirmativa ¿Cómo se lleva a cabo?		
8	¿Existen instrumentos que midan la satisfacción del personal? En caso de ser afirmativa la respuesta, ¿Podría ver algunos ejemplos?		
Proceso de Medición del Desempeño			
9	¿La medición del desempeño considera la calidad del servicio? ¿Cómo lo hace?		
10	¿La medición del desempeño considera las iniciativas y aportes de los docentes para el mejoramiento y la innovación en los procesos? Si es positiva la respuesta, ¿Podría darme algunos ejemplos?		
11	¿Se tienen definidos instrumentos para medir el desempeño? ¿En qué consisten?		
12	¿Existe un programa de mantenimiento de personal? Si es positiva la respuesta, ¿En qué consiste? Indique el grado de ejecución		
13	¿Existe un plan de incentivos documentado? ¿En qué consiste?		
14	¿Desea realizar alguna sugerencia? De ser así, por favor indíquela:		

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR DE LA ENTREVISTA Y PARA GRABARLA

La Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través del Programa de Doctorado en Ciencias de la Administración, sustentan la práctica de protección para participantes en actividades de investigación. Por ese motivo, por medio de la presente se le proporciona información para que pueda decidir libremente y de manera informada. La Mtra. Zlata Borsic, se encuentra realizando una investigación titulada "La gestión del talento humano y la inteligencia emocional en el desempeño del cuerpo docente de instituciones de educación superior", con el fin de contribuir a la sociedad con información relevante respecto a la relación existente entre las variables de investigación y su efecto en el desempeño del cuerpo docente a nivel universitario.

Una forma de lograr este propósito, es valorando la manera en que se está realizando el proceso de la gestión del talento humano a nivel universitario y para ello se requiere realizar grabaciones de las entrevistas que se realicen al personal administrativo de dicha área. Las grabaciones permiten a la investigadora registrar fielmente la información proporcionada por él (la) entrevistado (a), las mismas que serán revisadas durante el desarrollo de la fase de investigación cualitativa. Nadie, fuera de la investigadora y sus Tutores(as) tiene acceso a las grabaciones. Se le ofrece esta información para que usted pueda decidir si desea participar en el presente procedimiento, su colaboración es voluntaria y puede rehusarse a hacerlo. Aún si accede a participar, tiene absoluta libertad para pedir que suspendan el procedimiento de grabación.

Si tiene alguna interrogante o duda, con toda confianza puede preguntar y con mucho gusto, en calidad de investigadora responsable del presente estudio, responderé sus inquietudes. Reciba de antemano mi agradecimiento por su cooperación.

A mi _____, se me ha informado sobre todos los aspectos del procedimiento de grabación. Todas mis preguntas al respecto se respondieron a mi entera satisfacción. Acepto participar en esta actividad, sabiendo que puedo retirarme en cualquier momento.

Firma del (a) Entrevistado (a)

Fecha

Firma de la Investigadora. Mtra. Zlata Borsic Laborde

- Acepto que el contenido de la entrevista se grabe
- Acepto que el contenido de la entrevista se grabe, pero quiero que sea borrada al terminar la investigación
- No acepto que el contenido de la entrevista se grabe

**CUESTIONARIO ESTRUCTURADO APLICADO A LA MUESTRA DE DOCENTES DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE**

Objetivo: Evaluar la inteligencia emocional – rasgo del cuerpo docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas con el fin de identificar la manera que el(la) docente comprende y gestiona sus emociones, cómo interpreta y maneja las emociones de los demás y cómo usa este conocimiento para gestionar las relaciones interpersonales. Sus opiniones son fuertes predictores de un amplio rango de comportamientos y logros, muchos de ellos vitales en el lugar de trabajo.

Instrucciones: Por favor, responda cada una de las afirmaciones expuestas más abajo, marcando con un círculo el número que mejor refleja su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas. Lea cada afirmación y escoja la respuesta que se corresponda mejor con su manera más frecuente de ser, pensar o actuar. No piense demasiado sobre el significado exacto de la afirmación. Responda con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas. Hay siete posibles respuestas a cada afirmación, variando desde “Completamente en Desacuerdo” (nº 1) hasta “Completamente de Acuerdo” (nº 7).

1..... 2..... 3..... 4..... 5..... 6..... 7

Completamente en desacuerdo Completamente de acuerdo

Nombres y apellidos: _____

Formulario N. ____

Departamento al que pertenece en la Universidad: _____

1. Me resulta fácil expresar mis emociones con palabras.	1	2	3	4	5	6	7
2. A menudo me resulta difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona.	1	2	3	4	5	6	7
3. En general soy una persona con alta motivación.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me cuesta controlar mis emociones.	1	2	3	4	5	6	7
5. En general no encuentro la vida agradable.	1	2	3	4	5	6	7
6. Puedo relacionarme fácilmente con la gente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Tiendo a cambiar de opinión frecuentemente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Muchas veces no consigo tener claro qué emoción estoy sintiendo.	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que poseo buenas cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
10. En muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos.	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
12. Soy pesimista en la mayoría de las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Las personas de mi entorno más cercano se quejan de que no les trato bien.	1	2	3	4	5	6	7
14. Me cuesta trabajo adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5	6	7
15. En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	1	2	3	4	5	6	7
16. A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas.	1	2	3	4	5	6	7
17. Soy capaz de “ponerme en la piel” de los demás y sentir sus emociones.	1	2	3	4	5	6	7
18. Me cuesta motivarme por lo que hago.	1	2	3	4	5	6	7
19. Puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo.	1	2	3	4	5	6	7
20. En general estoy encantado/a con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me considero un/a buen/a negociador/a.	1	2	3	4	5	6	7
22. Me implico, sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar.	1	2	3	4	5	6	7

23. A menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos.	1	2	3	4	5	6	7
24. Creo que estoy lleno/a de virtudes.	1	2	3	4	5	6	7
25. En una discusión tiendo a ceder incluso cuando sé que estoy en lo cierto.	1	2	3	4	5	6	7
26. No creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
27. En general creo que las cosas me irán bien en la vida.	1	2	3	4	5	6	7
28. Me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí.	1	2	3	4	5	6	7
29. Por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5	6	7
30. Algunas personas me admiran por ser tan tranquilo(a)	1	2	3	4	5	6	7

Sección 2: Diagnóstico de la Gestión del Talento Humano (punto de vista del docente)

Gracias a su valiosa colaboración, en esta sección del cuestionario se obtendrá información sobre la gestión del talento humano desde el punto de vista del docente y lo que permitirá identificar que mejoras se requieren y las fortalezas y debilidades en esta área. Califique cada afirmación del cuestionario, de acuerdo con la escala de valoración del cuestionario, siendo 1 = No sabe, 2 = No se cumple, 3 = Se cumple insatisfactoriamente, 4 = Se cumple parcialmente, 5 = Se cumple aceptablemente, 6 = Se cumple plenamente.

ORD.	AFIRMACIONES	VALORACIÓN						
		1	2	3	4	5	6	7
31	Los perfiles de puestos diseñados, permiten la selección de los docentes idóneos de acuerdo con los requerimientos de la vacante	1	2	3	4	5	6	7
32	Los procesos de inducción permiten que el nuevo servidor conozca la cultura de la institución y todo lo relacionado con el ejercicio de sus funciones	1	2	3	4	5	6	7
33	La institución realiza diagnósticos sobre los requerimientos de personal para el desarrollo de planes, programas o procesos de selección	1	2	3	4	5	6	7
34	Los procesos de reinducción permiten la actualización de todos los servidores en las nuevas orientaciones técnicas, normativas, políticas y valores que afectan el quehacer institucional de la institución	1	2	3	4	5	6	7
35	La institución adopta anualmente un plan institucional de formación y capacitación	1	2	3	4	5	6	7
36	Son consultados los empleados sobre sus necesidades de capacitación, a través de encuestas o reuniones de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
37	La capacitación recibida contribuye al desarrollo de conocimientos para un mejor desempeño en el puesto de trabajo	1	2	3	4	5	6	7
38	La institución adopta y ejecuta programas de bienestar social laboral	1	2	3	4	5	6	7
39	La institución adopta un plan de incentivos monetarios y no monetarios	1	2	3	4	5	6	7
40	La institución utiliza un sistema institucional de evaluación del desempeño que cumpla las orientaciones legales	1	2	3	4	5	6	7
41	Los resultados de la evaluación del desempeño sirven de insumo para programar acciones de capacitación y desarrollo de los docentes	1	2	3	4	5	6	7

42	Existen mecanismos de publicidad y difusión de las prácticas de gestión del talento humano	1	2	3	4	5	6	7
43	Existe un ambiente de trabajo estable donde usted puede desarrollar sus capacidades laborales y creativas	1	2	3	4	5	6	7
44	La institución le permite transmitir efectivamente sus conocimientos, emociones y objetivos	1	2	3	4	5	6	7
45	El estilo de gestión del talento humano de su jefe inmediato fomenta el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la Universidad	1	2	3	4	5	6	7
46	Sus superiores aceptan las opiniones de los demás, sin que ello les cause molestias	1	2	3	4	5	6	7
47	Sus superiores reconocen y/o piden disculpas cuando comenten un error	1	2	3	4	5	6	7
48	Sus superiores hacen reconocimiento público del trabajo bien hecho	1	2	3	4	5	6	7
49	Sus superiores, ante un problema laboral, buscan la solución anticipándose a los demás	1	2	3	4	5	6	7
50	Sus superiores dedican tiempo para dar retroalimentación oportuna y constructiva a sus seguidores	1	2	3	4	5	6	7
51	Sus superiores determinan con facilidad compromisos entre sus colaboradores para disminuir los desacuerdos laborales	1	2	3	4	5	6	7
52	Sus superiores escuchan los puntos de vista de los demás cuando toman una decisión, considerando sus sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
53	Sus superiores fomentan el trabajo en equipo, promoviendo la interacción de los miembros para la toma de decisiones	1	2	3	4	5	6	7

PREGUNTAS - SECCIÓN 3: Acerca de usted. Por favor, seleccione una sola respuesta:

54. ¿Cuál es su sexo?

1. Hombre 2. Mujer

55. ¿Su orden de nacimiento? (por ejemplo, primero, segundo hijo):

1. Primero 2. Segundo 3. Tercero
 4. Cuarto 5. Quinto 6. Sexto o más

56. ¿Cuál es su estado civil?

1. Soltero(a)
 2. Conviviendo
 3. Casado(a), sin hijos educándose
 4. Casado(a), con hijos educándose
 5. Divorciado(a) – Separado(a)
 6. Viudo(a)
 7. Otro

57. ¿Cuántos hijos ha tenido?

0. Ninguno 1. Uno 2. Dos
 3. Tres 4. Cuatro 5. Cinco
 6. Más de cinco

58. ¿Cómo se describe étnicamente?

- 1. Mestizo(a)
- 2. Indígena
- 3. Blanco(a)
- 4. Negro(a)
- 5. Asiático(a)
- 6. Otro

59. ¿Cuál es su edad? _____ años

60. ¿Su educación hasta el bachillerato la realizó principalmente en...

- 1. La capital del país
- 2. Capital de provincia
- 3. Cantón
- 4. Otros

61. Indique el grado académico más alto que ha obtenido:

- 1. Bachillerato o similar
- 2. Licenciatura o Tercer Nivel
- 3. Especialista o similar
- 4. Maestría en Ciencias Sociales - MSc
- 5. Maestría en administración de empresas - MBA
- 6. Doctorado – PhD
- 7. Otro

62. Si actualmente se encuentra estudiando un posgrado, ¿Qué estudia?

- 1. Diplomado
- 2. Especialidad
- 3. Maestría
- 4. Doctorado
- 5. Posdoctorado
- 6. No estudio ningún posgrado

63. Su ocupación actual la desempeña en:

- 1. Sector privado y docencia
- 2. Trabajador independiente y docencia
- 3. Fuerzas Armadas y docencia
- 4. Solo academia – docencia
- 5. Otros - sector público y docencia
- 6. Organizaciones benéficas y docencia
- 7. Otro

64. ¿Cuántos años tiene de experiencia en docencia? _____ años

65. ¿Cuál es su ingreso total anual antes de impuestos?

- 1. Por debajo de los \$5.000
- 2. \$5.001- \$15.000
- 3. \$15.001-\$25.000
- 4. \$25.001-\$35.000
- 5. \$35.001 o más

66. ¿Cuál es su convicción política? En una escala de 1 a 7, donde:

- 1 = Extrema izquierda
- 2 = Bastante de izquierda
- 3 = Algo de izquierda
- 4 = Ninguna
- 5 = Algo de derecha
- 6= Bastante de derecha
- 7= Extrema derecha

67. ¿Qué tan feliz en su trabajo es usted? En una escala de 1 a 7, donde:

- 1 = Nada feliz
- 2 = Poco feliz
- 3 = Infeliz
- 4 = Promedio
- 5 = Algo feliz
- 6= Bastante feliz
- 7= Muy feliz

68. Por favor, señale ¿Cuál es su profesión? _____

69. ¿Qué tan bueno es usted en su línea de trabajo? En una escala de 1 a 7, donde:

- 1 = Muy malo
- 2 = Algo malo
- 3 = Malo
- 4 = Promedio
- 5 = Bueno
- 6 = Bastante bueno
- 7= Excelente

70 ¿Cuántas horas al mes usted dedica a voluntariado en trabajo público o cívico? __

71. Su vivienda es:

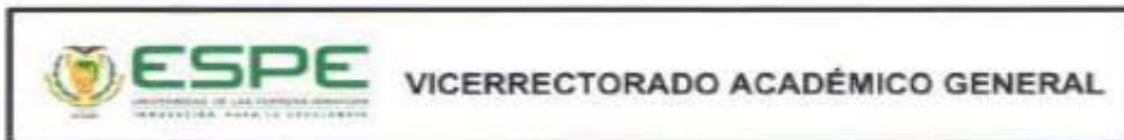
- 1. Alquilada
- 2. Propia
- 3. En comodato
- 4. Otro

72. Usted se moviliza en un vehículo:

- 1. Propio
- 2. De transporte público
- 3. De transporte de la Universidad
- 4. De amigos
- 5. Otro

Muchas gracias por su gentil colaboración

**AUTORIZACIÓN PARA APLICAR INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN EN LA
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS ESPE**



Ref: 2015-0602- VAG-ESPE-e.Circ
Fecha: Sangolquí, 05 de agosto de 2015

PARA: CRNL. E.M.C. JORGE ORTIZ
VICERRECTOR DE DOCENCIA
DR. OSCAR MONTERO
DIRECTOR DE UNIDAD DE DESARROLLO EDUCATIVO
ING. SILVIA CASTILLO
DIRECTORA DE UNIDAD DE TALENTO HUMANO
MSC. SARA DURÁN
DIRECTORA DE URCI
DIRECTORES DE DEPARTAMENTO

ASUNTO: Facilidades para encuesta

En referencia a la solicitud remitida por la señora ingeniera Zlata Borsic, cuya copia adjunto, solicito/agradeceré, brindar todas las facilidades, a fin de que la docente pueda utilizar las herramientas que sean necesarias para aplicar los instructivos de su investigación en la Comunidad Universitaria en los ámbitos requeridos.

DIOS, PATRIA Y LIBERTAD

CRNL. O.S.M. RAMIRO PAZMIÑO O.
VICERRECTOR ACADÉMICO GENERAL



Elaborado por: Liliana León

Sangolqui, 30 de julio de 2015

Señor

Cml. C.S.M. Ramiro Pazmiño Orellana

Vicerrector Académico General

Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE

Presente.-

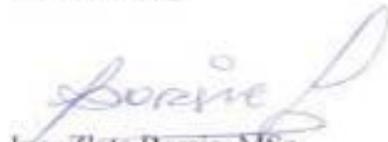
Yo, Zlata Dolores Borsic Laborde, docente a tiempo completo de la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE, estoy realizando a título personal desde enero del 2013 mis estudios de Doctorado en Ciencias de la Administración con la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM, actualmente me encuentro en la fase de investigación, la cual tengo previsto realizar en Ecuador con el fin de para aplicar mi investigación en dos Instituciones de Educación Superior del país, una de carácter público y la otra institución privada.

Por tanto, es en esta fase el momento en el que se requiere realizar la validación de los instrumentos de investigación, la prueba piloto y aplicar estos instrumentos ya validados, por lo que solicito a usted señor Vicerrector, de la manera más comedida que me sea extendida la **autorización para aplicar las encuestas y/o entrevistas** tanto en la Unidad de Talento Humano como en la Unidad de Desarrollo Educativo y con el Cuerpo Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas, considerando que mi tema de Tesis Doctoral trata sobre *“La Gestión del Talento Humano, la Inteligencia Emocional y el Desempeño del cuerpo docente en Instituciones de Educación Superior”*, tema que ha sido aceptado en la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

Cabe resaltar que la UNAM es una institución que se encuentra en el ranking de las 100 mejores universidades del mundo, por lo cual solicito a usted señor Vicerrector que la Universidad me brinde el apoyo necesario para realizar la investigación doctoral aplicada en esta prestigiosa Universidad que es donde me he formado como Ingeniera Comercial y como Magister en Mercadotecnia.

Agradezco de antemano su gentil atención a la presente solicitud.

Atentamente,



Ing. Zlata Borsic. MSc.

CC: 0910396563

Docente Tiempo Completo del DCEAC.

Email: zdborsic@espe.edu.ec

30 JUL 2015

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL AL CONTEXTO ECUATORIANO

Para validar el instrumento de evaluación de la inteligencia emocional rasgo al contexto ecuatoriano, se utilizó el juicio de expertos. Es así que respecto de la pertinencia, los jueces debían seleccionar para cada enunciado a qué componente de la inteligencia emocional pertenecían, el indicador presentó opciones que se refieren a los componentes de la inteligencia emocional. El detalle de las respuestas obtenidas se presenta en cinco tablas que corresponden a los factores principales que forman parte de la inteligencia emocional, como son: el autocontrol, el bienestar, la emoción, la sociabilidad y los factores independientes.

Considerando que la importancia del contenido de un instrumento de investigación se establece de diferentes maneras, siendo dos de las más utilizadas el diseño de una prueba o la validación de un instrumento, el cual a pesar de haber sido creado para una población diferente, se adapta al contexto de otro país, de otra cultura y de otro idioma, gracias al uso de un proceso de adaptación, traducción y estandarización del instrumento de investigación para ese país. De manera que en la presente investigación se utilizó el juicio de expertos.

Para ello, en un primer paso, se establecieron los objetivos del juicio de expertos: establecer la pertinencia de los enunciados al constructo de la inteligencia emocional, así como la pertinencia a cada uno de los componentes de la inteligencia emocional: autocontrol, bienestar, emoción y sociabilidad. Además, se buscó establecer la claridad de los enunciados, puesto que originalmente fueron diseñados en inglés y de manera posterior sus autores lo tradujeron a otros idiomas, entre ellos, el español.

En este sentido, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) destacan que el proceso de adaptación va más allá de realizar la traducción del instrumento sino que es menester validarlo en términos de su contenido, en función de las normas y significados culturales existentes en la sociedad en la que se aplicará dicho instrumento. En consecuencia, el juicio de expertos adquiere mucha importancia, puesto que de ellos son las sugerencias de las modificaciones requeridas en el instrumento de investigación, como: eliminar los

enunciados irrelevantes, modificar la semántica en función de la realidad cultural o del uso de expresiones idiomáticas. Además, los reactivos o enunciados deben reflejar las dimensiones que el instrumento pretende evaluar.

El siguiente paso consistió en realizar la selección de los jueces con base en su formación académica, siendo uno de ellos psicólogo y doctor en ciencias de la educación, otro participante cuenta con el título de ingeniero de sistemas y doctor en tecnologías de la información, otra participante del jueceo es administradora de empresas y doctora en ciencias de la educación. Otro criterio tomado en consideración para la selección de los jueces del cuestionario, fue que cuenten con tres años o más de experiencia en la elaboración y validación de instrumentos de investigación y otro criterio fue su prestigio profesional. Una vez seleccionados los jueces, se procedió a extenderles la invitación para que validen el Test TEIQue en español a través de correo electrónico, con el fin de que evalúen la pertinencia, la pertenencia y la claridad de los enunciados del cuestionario para el contexto ecuatoriano.

Luego de que aceptaron participar se les explicaron las dimensiones y los indicadores que mide cada uno de los enunciados. De manera complementaria, se explicó a los jueces que el objetivo del test era realizar un diagnóstico del nivel de inteligencia emocional de los docentes de la universidad. De manera posterior, se procedió a entregar una impresión del Test TEIQue en español, a los tres expertos en investigación para que realicen la evaluación. Los jueces remitieron los resultados de manera independiente. Los cuales, al ser procesados reflejaron que los jueces consideraron que todos los enunciados son pertinentes a la inteligencia emocional.

De igual manera, con el fin de establecer que el cuestionario TEIQue cuenta con la claridad necesaria para que sea aplicado en el contexto ecuatoriano, se utilizó una pregunta dicotómica con las opciones de respuesta: sí o no, donde también respondieron que sí en todos los casos. Uno de los jueces realizó recomendaciones sobre la semántica de algunas preguntas pero ninguna de éstas corresponde a los treinta ítems que conforman el test TEIQue en la versión corta que se utilizó para el estudio.

En la Tabla 30 se muestra la definición del autocontrol como primer componente de la inteligencia emocional así como de sus subcomponentes. Se establece que el autocontrol permite al individuo regular sus emociones, la impulsividad y el estrés. Los

principales subcomponentes del autocontrol corresponden a un conjunto de habilidades de regulación, afrontamiento de retos y la habilidad de autogenerar emociones positivas que facilitan al individuo el tener una mejor calidad de vida.

Tabla 30
Componente del Test TEIQue: autocontrol

A = Autocontrol: Se conoce como la habilidad de regular las propias emociones, comportamientos y deseos, es decir, dominarse uno mismo con un propósito. Además, el autocontrol permite gestionar los impulsos y recursos propios. Según Bisquerra (2010) la regulación emocional es la capacidad para manejar las emociones de manera apropiada, lo que implica el tomar conciencia de la relación que existe entre la emoción, la cognición y el comportamiento; el contar con buenas estrategias de afrontamiento y tener la capacidad para autogenerarse emociones positivas. Los subcomponentes más relevantes del autocontrol son: la expresión emocional apropiada, la regulación de las emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

Expresión emocional apropiada	Consiste en la capacidad para expresar las emociones de forma apropiada, de forma consciente de que el estado emocional interno no necesariamente corresponde con la expresión externa, a la vez que se comprende el impacto que la expresión emocional de un individuo puede causar en los demás.
Regulación de emociones y sentimientos	La regulación de las emociones y sentimientos según Lazarus y Folkman (1984), se refiere a la habilidad de aceptar que los sentimientos y emociones deben ser manejados, lo que incluye: regulación de la impulsividad que se manifiesta a través de la ira, violencia y comportamientos de riesgo, la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como la ira, el estrés, la ansiedad y la depresión, la perseverancia en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades y la capacidad que tiene un individuo para diferir recompensas inmediatas a favor de otras de orden superior de largo plazo.
Habilidades de afrontamiento	Es la habilidad de un individuo para poner en marcha una serie de conductas destinadas a enfrentar retos y situaciones de conflicto, con las emociones que por este motivo se generan, con el propósito de restablecer el equilibrio en la relación individuo-ambiente. Esto implica estrategias de autorregulación para gestionar la intensidad y la duración de los estados emocionales.
Autogenerar emociones positivas	Es la capacidad para autogenerarse y experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar el propio bienestar emocional en busca de una mejor calidad de vida.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Para evaluar este componente de la inteligencia emocional, se utilizaron reactivos inversos, como por ejemplo, para la regulación emocional “*me cuesta controlar mis emociones*”. Entre los subcomponentes del autocontrol se encuentran: la regulación emocional apropiada, como por ejemplo “*puedo encontrar diferentes maneras de controlar mis emociones cuando lo deseo*”, el control de la impulsividad, por ejemplo “*me implico sin pensar lo suficiente, en cosas que más tarde desearía poder dejar*” y la

gestión del estrés, para lo que se utilizó reactivos como “*en general soy capaz de afrontar situaciones estresantes*”. En resumen, se puede decir que el autocontrol y los elementos que lo componen, representan la capacidad que tiene un individuo para controlar y dominar sus propias emociones.

De igual manera, en la Tabla 31 se detalla el factor bienestar así como sus subcomponentes: la felicidad, el optimismo y la autoestima. Se utilizaron reactivos para este grupo, como por ejemplo, en referencia al optimismo “*en general estoy encantado con mi vida*”, “*en general creo que las cosas me irán bien en la vida*” y “*creo que poseo buenas cualidades*”, respectivamente. También se utilizaron reactivos inversos, como un ejemplo de ello “*soy pesimista en la mayoría de las cosas*”.

Tabla 31

Componente del Test TEIQue: bienestar

B = Habilidades de vida y Bienestar: Es la capacidad que tiene un individuo para adoptar conductas apropiadas para lograr la solución de problemas que pueden ser tanto de índole personal como familiares, profesionales o sociales, todo esto lo realiza con el fin de potenciar su bienestar personal y social (Bisquerra, 2003)

Identificación de problemas	Se refiere a la capacidad que tiene un individuo para identificar aquellas situaciones que requieren una solución o decisión así como de evaluar riesgos, barreras y recursos, según señala Salas-Auvert (2008).
Fijar objetivos adaptativos	Es la capacidad de un individuo para fijarse objetivos positivos y realistas
Solución de conflictos	Consiste en la capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas a los problemas.
Negociación	Es la habilidad que posee un individuo para resolver los conflictos que se le presenten, mostrando empatía hacia los demás.
Bienestar subjetivo	Consiste en disfrutar de manera consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa en los diferentes aspectos de la vida: en lo personal, en lo social y en lo profesional (Barlow, 2002).
Fluir	Es la capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Los componentes de la dimensión bienestar consisten en la habilidad de un individuo para resolver situaciones de conflicto que se generan en su entorno. Para ello se requiere de un conjunto de competencias como identificar problemas y solucionarlos, todo esto

con el propósito de alcanzar el bienestar propio y de los demás, en el ámbito personal, social y profesional.

En el caso de la Tabla 32, se define el factor emocionalidad, que es otro de los componentes de la inteligencia emocional, cuyos subcomponentes son: la percepción de las emociones, la expresión de las emociones, la empatía y las relaciones. Estos elementos se evalúan con reactivos tales como “*a menudo me detengo a pensar sobre mis sentimientos*”, que se aplica a la percepción emocional, o también “*soy capaz de ponerme en la piel de los demás y sentir sus emociones*”, que se utiliza para medir si la empatía está presente en un individuo. De igual modo, se utilizan reactivos inversos, tales como “*a menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas*”, que refleja la expresividad.

En cambio, como un reactivo inverso para las relaciones se utiliza por ejemplo “*las personas de mi entorno se quejan de que no les trato bien*”. Para la percepción emocional se utiliza por ejemplo “*muchas veces no consigo tener claro que emoción estoy sintiendo*”. Para el caso de las relaciones, un ejemplo de reactivo inverso utilizado es “*me cuesta conectar con las personas, incluso con aquellas más cercanas a mí*”.

Tabla 32

Componente del Test TEIQue: emocionalidad

E = Emoción: De acuerdo con la definición de Bisquerra (2012), la emoción es un estado afectivo del individuo que nace de las impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos y que presenta una alteración orgánica notable, siempre compuesta por un factor cognoscitivo y otro fisiológico que representa las maneras de adaptación de un individuo a ciertos estímulos como: percibir un objeto, persona, lugar, suceso o recuerdo importante.

Percepción de las emociones	Consiste en la capacidad para identificar los sentimientos propios y ajenos.
Expresión de las emociones	Es la capacidad para comunicar sus sentimientos a los demás.
Empatía	En relación a la empatía, Pardo (2009), señala que es la habilidad que posee un individuo para asumir la perspectiva de otra persona.
Relaciones	Es la capacidad de un individuo para mantener relaciones interpersonales plenas.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Otro de los componentes analizados fue precisamente la emoción que se entiende como un estado del individuo que se origina de sus sentidos y pensamientos, que se constituyen en estímulos que a su vez generan una reacción del organismo. La emoción

comprende la habilidad de percibir las emociones propias y de los otros, comunicar los sentimientos, asumir el punto de vista de los demás y mantener relaciones interpersonales positivas.

En la Tabla 33 se presentan las definiciones del factor sociabilidad y las facetas que lo componen: la gestión de las emociones, la asertividad y la conciencia social. Como ejemplos de los reactivos correspondientes a este grupo, se tiene a los siguientes: *soy capaz de influir en los sentimientos de los demás, me considero un buen negociador, puedo relacionarme fácilmente con la gente*, respectivamente. Se utilizaron reactivos inversos para las facetas del factor sociabilidad, tales como *“en muchas ocasiones me resulta difícil defender mis derechos”, “en una discusión tiendo a ceder, incluso cuándo sé que estoy en lo cierto”* y *“no creo tener ningún poder sobre los sentimientos de los demás”*.

Tabla 33

Componente del Test TEIQue: sociabilidad

S = Sociabilidad: Es la cualidad de sociable que presenta una persona, quien de manera natural tiende a vivir en sociedad y presenta una actitud afable al relacionarse con el resto de las personas.

Asertividad	Los autores Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas (2011), apuntan que la asertividad está presente en un individuo cuando éste se expresa de manera directa, franca y siempre está dispuesto a defender sus derechos sin rebasar los derechos de los demás. Ser un individuo asertivo permite incrementar la autoestima, la seguridad, la autoimagen y el autoconcepto y en lo laboral permite disminuir el número de situaciones estresantes e incrementar la eficacia del individuo.
Conciencia social	Consiste en la habilidad de un individuo para generar relaciones con sus colegas mediante el uso de excelentes habilidades sociales, que está familiarizado con las construcciones sociales y la cultura que le rodea.
Gestión de las emociones	Es la capacidad de un individuo para influir en los sentimientos de los demás.

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

Entre los elementos más importantes que conforman la sociabilidad, se consideró la capacidad de un individuo de expresar su punto de vista con libertad. También se tomó en cuenta la destreza para generar relaciones con sus colegas mediante el uso de sus habilidades sociales y por último, la habilidad para influir en los sentimientos de los demás.

En la Tabla 34 se definen las facetas de la inteligencia emocional independientes, las cuales no pertenecen a ninguno de los factores arriba mencionados pero que son aspectos

relacionados con la adaptabilidad y la automotivación de un individuo. Un ejemplo de un reactivo utilizado para evaluar la adaptabilidad es “*por lo general soy capaz de adaptarme a nuevas situaciones*” y un ejemplo de reactivo inverso para la misma faceta es “*me cuesta trabajo adaptarme a los cambios*”.

En cambio, como ejemplo de reactivo para la faceta conocida como automotivación se tiene “*en general soy una persona con alta motivación*” y un ejemplo de un reactivo inverso para esta faceta es “*me cuesta motivarme por lo que hago*”.

Tabla 34

Componente del Test TEIQue: facetas independientes

I = Independientes: Estas facetas no pertenecen a ningún factor. Son dos facetas independientes: La adaptabilidad y la automotivación.

Adaptabilidad	La adaptabilidad es el componente de la inteligencia emocional que mide cómo es de flexible un individuo en su estilo de vida. Pone de manifiesto la manera cómo se adapta a nuevos ambientes o condiciones y personas. Así mismo, refleja la forma en que un individuo sobrelleva los cambios e indica si aceptará de buen grado y buscará nuevas experiencias o si por el contrario el individuo prefiere un ambiente y un trabajo más estables (Petrides, 2010).
Automotivación	Consiste en la habilidad de un individuo para estar intrínsecamente motivado, por tanto, tiene sus propios estándares internos que aplica a cualquier tarea, por lo que se percibe que su motivación proviene de lograr alcanzar los objetivos propuestos. El caso contrario es cuando un individuo está dirigido por motivaciones externas, en ocasiones encuentra satisfacción simplemente por hacer algo bien, pero en otras ocasiones necesitará incentivos adicionales para llevar a cabo una tarea hasta su finalización. A veces, al juzgar su trabajo, lo más importante será su propio juicio y en otras ocasiones lo será la opinión de sus superiores o la de sus compañeros (Petrides, 2010).

Fuente: Elaboración propia con base en los autores citados.

A continuación, las puntuaciones obtenidas en las diferentes facetas se clasificaron en tres categorías:

- **Por encima de la media:** puntuaciones comprendidas entre el 70% y el 100%.
- **En la media:** corresponde a las puntuaciones que van del 31% al 69%.
- **Por debajo de la media:** son puntuaciones que van desde el 1% hasta el 30%.

Cabe destacar que el uso del término “media” no conlleva la existencia de buenas o malas puntuaciones, sino que los porcentajes señalan la manera en la que un individuo ha respondido el cuestionario en comparación con las personas que completaron el instrumento durante la etapa de desarrollo del test TEIQue. En suma, los resultados

obtenidos permiten una comprensión de la manera en la que los individuos interactúan con los demás.

Una vez realizado el jueceo, se confirmó la validez del cuestionario TEIQue y en virtud de los resultados obtenidos, se decidió utilizar la versión corta de dicho test porque ninguna de las recomendaciones respecto de la semántica corresponde a algún enunciado que forme parte de las treinta preguntas de dicho instrumento. Además, se determinó que los enunciados sí pertenecen al constructo de la inteligencia emocional y que están redactados con claridad, de manera que se pueden comprender con facilidad en el contexto ecuatoriano. Con esta base se procedió a realizar la prueba piloto.

REALIZACIÓN DE LA PRUEBA PILOTO

El procedimiento utilizado para llevar a cabo la prueba piloto consistió en seleccionar por conveniencia a diez docentes de la universidad y solicitarles uno por uno su colaboración para que participen de la prueba. Los diez docentes elegidos, accedieron y colaboraron sin que se observaran inconvenientes. El objetivo de la prueba piloto fue detectar las posibles fallas que se pudieran presentar tanto en la forma como en el contenido del cuestionario.

Luego de que cada docente aceptó participar y realizar la encuesta, se le explicó el objetivo de la investigación, en qué consistía el cuestionario y se les requirió que brinden solo una respuesta en cada enunciado. Acto seguido, se les entregó el cuestionario con el fin de que procedan a responder las preguntas. Realizar esta actividad le tomó a cada docente un promedio de ocho minutos. Una vez contestado el cuestionario, cada docente entregó la forma a la investigadora, quien verificó en cada caso que no se quedaron preguntas sin respuesta y agradecía su participación. A través de la prueba piloto se verificó que la duración del cuestionario es la adecuada, que no generaban dudas los enunciados y también permitió mejorar el orden de las preguntas, al colocar las preguntas de tipo personal en la sección tres de la encuesta.

Una vez realizada la prueba piloto, se tabuló la información en el sistema estadístico SPSS con el fin de verificar que se habían generado de manera correcta las variables, lo que facilitó el posterior ingreso de datos para procesar la información. Al finalizar la prueba piloto, se procedió a la aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada aleatoriamente.