

Almudena BarrientosBáez

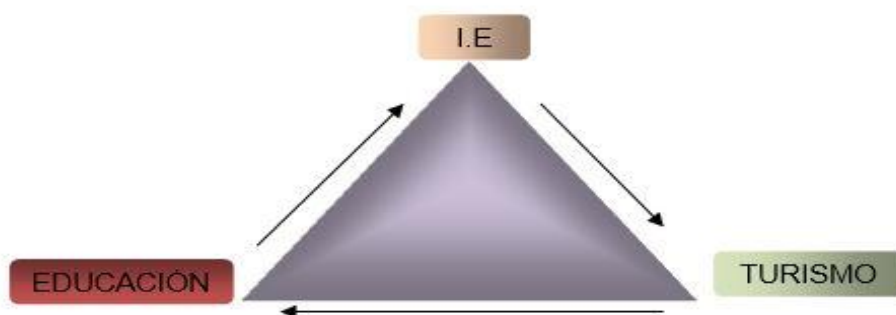
Prólogo: José Rodríguez Terceño

Teoría del Triple Rol: Inteligencia Emocional, Turismo y Educación

Triple Role Theory: Emotional Intelligence, Tourism and Education

Epílogo: Ángel Luis González Olivares

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 158



IRIARTE
ESCUELA UNIVERSITARIA


Universidad
de La Laguna


Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante


UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA


Sociedad Latina de
Comunicación Social

A mis padres Hilario y Trini, por su ejemplo y ayuda continua.

*A Seppel y Anita, por colmarme de risas y felicidad, por apoyarme y ayudarme y
ser los amores de mi vida.*

A mi "ex monje del monte Athos".

A De Pablos, siempre.

A Patri, porque hoy supe que me quería.

Cuadernos Artesanos de Comunicación

Coordinador editorial: José Manuel de Pablos - jpablos@ull.edu.es

Comité Científico

Presidencia: José Luis Piñuel Raigada (UCM)

Secretaría: Milena Trenta

- Núria **Almiron** (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Francisco **Campos Freire** (Universidad de Santiago de Compostela)
- José **Cisneros** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Bernardo **Díaz Nosty** (Universidad de Málaga, UMA)
- Carlos **Elías** (Universidad Carlos III de Madrid, UC3M)
- Paulina B. **Emanuelli** (Universidad Nacional de Córdoba, UNC)
- José Luis **González Esteban** (Universitas Miguel Hernández de Elche, UMH)
- Marisa **Humanes** (Universidad Rey Juan Carlos, URJC)
- Juan José **Igartua** (Universidad de Salamanca, USAL)
- Xosé **López** (Universidad de Santiago de Compostela)
- Maricela **López-Ornelas** (Universidad Autónoma de Baja California, UABC)
- Octavio **Islas** (Universidad de los Hemisferios, Ecuador)
- Javier **Marzal** (Universidad Jaume I, UJI)
- José Antonio **Meyer** (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, BUAP)
- Ramón **Reig** (Universidad de Sevilla, US)
- Miquel **Rodrigo Alsina** (Universidad Pompeu Fabra, UPF)
- Xosé **Soengas** (Universidad de Santiago de Compostela)
- José Luis **Terrón** (Universidad Autónoma de Barcelona, UAB)
- José Miguel **Túñez** (Universidad de Santiago, USC)
- Victoria **Tur** (Universidad de Alicante, UA)
- Miguel **Vicente** (Universidad de Valladolid, UVA)
- Ramón **Zallo** (Universidad del País Vasco, UPV-EHU)

* Queda expresamente autorizada la reproducción total o parcial de los textos publicados en este libro, en cualquier formato o soporte imaginables, salvo por explícita voluntad en contra del autor o autora o en caso de ediciones con ánimo de lucro. Las publicaciones donde se incluyan textos de esta publicación serán ediciones no comerciales y han de estar igualmente acogidas a Creative Commons. Harán constar esta licencia y el carácter no venal de la publicación.



Este libro y cada uno de los capítulos que contiene (**en su caso**), así como las imágenes incluidas, si no se indica lo contrario, se encuentran bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 3.0 Unported. Puede ver una copia de esta licencia en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> Esto significa que Ud. es libre de reproducir y distribuir esta obra, siempre que cite la autoría, que no se use con fines comerciales o lucrativos y que no haga ninguna obra derivada. Si quiere hacer alguna de las cosas que aparecen como no permitidas, contacte con los coordinadores del libro o con el autor del capítulo correspondiente.

* La responsabilidad de cada texto es de su autor o autora.

CAC 158° - *Teoría del Triple Rol: Inteligencia Emocional, Turismo y Educación*

Almudena BarrientosBáez

| Precio social: 8,60 € | Precio en librería. 11,20 € |

Editores: Javier Herrero y Milena Trenta

Diseño: F. Drago

Ilustración de portada: Fragmento del cuadro *Mujer pensando de Vale (Bolonia)*

Imprime y **distribuye**: F. Drago. Andocopias S. L.

c/ La Hornera, 41. La Laguna. Tenerife.

Teléfono: 922 250 554 | fotocopiasdrago@telefonica.net

Edita: Sociedad Latina de Comunicación Social – edición no venal

- La Laguna (Tenerife), 2019 – Creative Commons

<http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/portada2014.html>

Descargar en pdf:

<http://www.cuadernosartesanos.org/#158>

Protocolo de envío de manuscritos con destino a CAC: (la colección que corresponda)

<http://www.cuadernosartesanos.org/protocolo.html>

ISBN – 13: 978-84-17314-19-4

DL: TF-729-2019

DOI: 10.4185/cac158

Almudena BarrientosBáez

Prólogo: José Rodríguez Terceño

Teoría del Triple Rol: Inteligencia Emocional, Turismo y Educación

Epílogo: Ángel Luis González Olivares

Cuadernos Artesanos de Comunicación / 158

IRIARTE
ESCUELA UNIVERSITARIA


Universidad
de La Laguna


Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA


UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA


Sociedad Latina de
Comunicación Social



Teoría del Triple Rol: Inteligencia Emocional, Turismo y Educación

Abstract

En la industria turística siempre se ha dicho que de la misma manera que no hay dos personas iguales, tampoco hay clientes con idénticos gustos, necesidades o demandas. A partir de este axioma podemos afirmar que cuanto más conozcamos a nuestros clientes, cuanto más seamos capaces de ponernos en su lugar sin perder la perspectiva como consumidor, mejor podremos satisfacer sus deseos y más duradera será nuestra relación con ellos: elemento que se muestra fundamental para lograr la fidelización de los mismos. La comunicación efectiva y afectiva (Martínez y García, 2012), la persuasión y la Inteligencia Emocional son elementos necesarios para lograr este fin y por qué no, otros tantos no menos importantes como la búsqueda de la diferenciación y la calidad, objetos de referencia para lograr identidad y posicionarnos en un lugar preferente en un nicho de mercado concreto. Se trata por tanto de crear un vínculo emocional con los clientes.

Vendemos experiencias, a veces exclusividad, y para ello es necesario contar con capital humano -el propio equipo de trabajo- que confíe en el producto y servicio -muchas veces intangible- que ofrecemos. El conocimiento y entrenamiento de la Inteligencia Emocional por parte de los futuros profesionales del turismo es ya imprescindible, debido al nivel en la exigencia de la demanda y la mayor y cada vez más competitiva oferta. Regalar sonrisas, conocer los hábitos de consumo o preferencias de nuestros clientes son elementos fundamentales para lograr la satisfacción del cliente y consecuentemente aumentar nuestra marca de calidad. Es lo que llamamos 'hospitalidad', pero también a lo que alude Sánchez (2015) cuando dice que "el nuevo capitalismo

ordena que ejerzamos nuestras habilidades emocionales y nos construyamos una personalidad en términos de *coaching* adaptativo”.

Por otro lado, los agentes vinculados al sector turístico coinciden en su mayoría en que el turismo es un fenómeno mundial de suma importancia para el desarrollo y economía de cualquier país, además está sometido a un continuo crecimiento y sufre una profunda diversificación de productos y servicios. De ahí la necesidad de un análisis de la situación de la industria turística actual en los escenarios mundial, español y canario, a modo de un esclarecedor ‘Usted está aquí’, para, posteriormente, imbricarlo con el trabajo principal de análisis de este estudio, que no es otro que demostrar o refutar la necesidad de aplicar los contenidos de la Inteligencia Emocional en el sector de la hotelería y el turismo en general. Así, si la inclusión de aspectos de la Inteligencia Emocional es básica en la gestión del turismo hoy, colegiremos que debe incluirse como nuevo eje conformador del currículum académico en el Grado en Turismo.

Partimos de la irrefutable constatación de la importancia cada vez mayor que tiene el concepto de Inteligencia Emocional para el departamento de recursos humanos (RRHH) en las empresas del sector turístico. Baste con comentar que tras años de experiencia laboral en este sector, consideramos suficientemente contrastado este aspecto a nivel personal, que es el más directo e incontrovertible.

Forma de citar este libro:

Almudena BarrientosBáez. (2019). *Teoría del Triple Rol: Inteligencia Emocional, Turismo y Educación*. Cuadernos Artesanos de Comunicación, cac158. La Laguna (Tenerife): Latina.
DOI: 10.4185/cac158

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
1. INTRODUCCIÓN	17
1.1. Por qué escribir sobre la Inteligencia Emocional y el Turismo	17
1.2. Estado de la cuestión	21
2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	27
2.1. Concepto	27
2.2. Evolución del concepto	29
2.2.1. Modelos teóricos	32
2.3. Concepto de emoción	33
2.3.1. Perspectiva biológica de la emoción	35
2.3.2. Perspectiva cognitiva de la emoción	36
2.3.3. Tipos de emociones	37
2.4. Beneficios del desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE)	42
2.5. <i>Teorías y modelos de la IE</i>	47
2.5.1. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983)	47
2.5.2. La teoría triárquica de Sternberg (1985)	53
2.5.3. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey	56
2.5.4. Modelos mixtos	58
2.5.5. Modelo de Goleman	60
2.6. Evaluación de la IE	61
2.6.1. Medida de la IE con escalas y autoinformes	63
2.6.2. Medida de la IE a través de observadores externos	64
2.6.3. Medidas de habilidad	65
3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN	67
3.1 Educación y su relación con la IE.....	68
3.1.1. Evidencias empíricas	68
3.1.2. La necesidad de educar la IE. Programas de intervención.....	75
3.2. Profesores y su formación	82
3.2.2. Formación del profesorado: marco legislativo actual	90
3.2.3. Formación del profesorado dentro de la Universidad.....	93
3.2.4. IE y emociones, partes fundamentales de la formación del profesorado universitario	94

4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS EMPRESAS DEL SECTOR TURÍSTICO	99
4.1. Competencias profesionales en el sector turístico. Importancia de los RRHH	100
4.2. La gestión de las emociones en las empresas del sector turístico	102
4.3. Inteligencia Emocional y calidad	103
4.3.1. La gestión de las emociones en las empresas del sector turístico	106
4.4. El porqué de la formación en el Grado en Turismo	110
5. IMPORTANCIA Y REPERCUSIONES SOCIOECONÓMICAS DEL TURISMO. ANÁLISIS DEL GRADO EN TURISMO	¡Error! Marcador no definido.
5.1. Importancia del turismo en datos	117
5.2. El turismo en España	125
5.3. Grado en Turismo	138
5.3.1. Descripción del título	138
5.3.2. Análisis de las guías docentes	138
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	165
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
8. EPÍLOGO	191

<p>El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión de doble ciego por pares, semejante al sistema de revisión de un artículo científico para un journal.</p>
--



Prólogo

Almudena y la inteligencia

José Rodríguez Terceño

NO le será ajeno, a quien ahora tenga entre sus manos el presente volumen, que el concepto de «inteligencia emocional», así como su aplicación teórico-práctica, ha alcanzado ya todas las áreas y disciplinas que pudieran alcanzarse, siendo su puesta en marcha más o menos exitosa, dependiendo de contextos socio-económicos, por supuesto, pero que han demostrado, sobradamente, en materia educativa (socialmente extensible) que los programas académicos basados en contenidos curriculares únicamente sustentados en conocimientos clásicos no son suficientes para formar a nuestros alumnos y alumnas en sus diferentes etapas educativas. Esta obra, completada con el rigor científico e investigador que le es propio a la Dra. BarrientosBáez, aporta al contexto educativo y académico contemporáneo –necesitado de innovación teórica, pero sobre todo práctica– el desarrollo de la denominada teoría del «Triple Rol». Lo hace interrelacionando la inteligencia emocional con el actual estado de la educación universitaria en nuestro país, cuya aplicación práctica, sustentada en una sólida base teórica, encuentra su objeto de estudio y análisis en el Grado de Turismo.

La intención del estudio que ahora ve la luz puede rastrearse hasta aquellos principios básicos de aprendizaje social y emocional propuestos en su momento por la UNESCO (2002), desatendidos entonces, pero de suma importancia hoy día, explicitando, porque su conocimiento no elimina su necesidad, la importancia de incorporar otros aspectos y factores educacionales, de tipo emocional, para

formar íntegra y completamente a los ciudadanos del futuro, tanto en sus etapas infantiles, de mayor absorción, como en las etapas juveniles y adolescentes (educación secundaria, bachillerato, formaciones profesionales y universitarias), cuando más necesaria se hace la buena gestión de las emociones (conocimiento, manejo, autocontrol, automotivación, entusiasmo, empatía y relación, perseverancia, etcétera). El objetivo no es otro que, mediante el desarrollo de la vinculación de los tres conceptos ya citados, a saber, inteligencia emocional, educación y turismo, demostrar, a través de una profunda y detallada contextualización, entiéndase, concreción del estado de la cuestión, la obligatoriedad de incluir la capacitación y el desarrollo de la inteligencia emocional de forma pareja a la capacidad intelectual, de especial importancia en la formación turística y su posterior ejercicio (desarrollo del trabajo, habilidades y competencias); gobernar y gestionar correctamente los sentimientos, interpretarlos, o saber interpretarlos, y relacionarse de forma efectiva con los demás y sus sentimientos, coloca a los discentes y futuros profesionales en una situación de ventaja en la vida, tanto en las relaciones sociales que establecen, como a la hora de afrontar el éxito profesional.

Se extrae de las páginas que en adelante enfrentará el lector la idea tan sugerente como necesaria de coordinar la gestión intelectual y emocional en el ámbito educativo y formativo primero, y profesional después, llegando allí donde la educación doméstica no lo hace, dotando a las emociones de inteligencia, con la vista puesta en aquella idea griega de *sofrosine*, esto es, la excelencia de carácter y solidez de la mente.

Al igual que la teoría del Triple Rol expuesta, la obra se sustenta igualmente sobre tres pilares que vertebran y orientan el excelente trabajo que, desde la conceptualización teórica hasta el análisis práctico ha realizado Almudena BarrientosBáez. La primera parte introduce teóricamente el concepto de inteligencia emocional, más allá del simple entendimiento de la toma de conciencia y expresión de las propias emociones y la relación que con las de los demás se hace efectiva (detección de su estado anímico y desarrollo de una actitud empática), para, partiendo de las perspectivas biológica y cognitiva,

definir con la mayor de las exactitudes, el complejo concepto de «emoción», principio rector de la inteligencia emocional. No faltarán las obligadas referencias a teóricos ya clásicos en la materia como Howard Gardner, Peter Salovey, Robert J. Sternberg o Daniel Goleman, referencias ampliamente expuestas, cuya importancia apreciará el lector en la segunda y tercera parte de la obra. La interrelación entre educación y turismo, y la de estas disciplinas con la inteligencia emocional, se entienden mejor después de exponer y definir con detalle las inteligencias múltiples de Gardner (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal), las competencias conformantes de la inteligencia personal de Salovey (conocimiento de las propias emociones, capacidad de control, capacidad de automotivación, reconocimiento de emociones ajenas y control de las relaciones), también presentes en Goleman, para quien la configuración de un correcto y excelente carácter a partir de la autodisciplina, la compasión y el altruismo, son indispensables para una buena y creativa adaptación social; las emociones propias de los prejuicios se consolidan en la infancia, durante la misma, pero, para aprender a gestionar las emociones y los sentimientos, hemos de entender que las creencias que los justifican se aprenden posteriormente, siendo posible cambiar las creencias intelectuales de un prejuicio, pero siendo mucho más complicado transformar los sentimientos profundos que les dan vida (Thomas Pettigrew); en definitiva, la base teórica expuesta, a través de los citados gigantes sobre cuyos hombros la autora se aúpa, demuestra que la correcta gestión y uso de las emociones permiten crear una línea de pensamiento capaz de posibilitar el alcance y consecución de los objetivos y proyectos vitales.

La segunda parte, centrada en la teorización y desarrollo de la inteligencia emocional en la educación española en la actualidad, configura un completo estado de la cuestión, recogiendo las evidencias acerca de la necesidad de incorporar este tipo de formación y capacitación al currículo académico, a partir de ordenamientos legales y programas educativos oficiales, tanto nacionales como supranacionales. La autora pone especial énfasis en la necesidad de contar con una plantilla docente convenientemente

preparada y formada para la enseñanza de la buena gestión de las emociones, y con éstas de un programa completo que termine por incorporar la inteligencia emocional en los programas académicos (centrando esfuerzos, como delimitación del objeto de estudio, en la formación universitaria).

La base del triángulo, el último vértice de la teoría del Triple Rol, aúna el análisis de la formación y práctica profesional del turismo. En él, Almudena BarrientosBáez ha realizado un análisis de, permítasenos, ingeniería inversa, pues toma como punto de partida las competencias profesionales, desde una perspectiva emocional, o de gestión de emociones en tanto que supone la relación directa con el cliente, o públicos interesados, durante el mismo ejercicio de la profesión, aunque, también, en otros ámbitos como el interno (relación horizontal y vertical en el sector turístico, en el seno mismo de la actividad), para, a través del análisis de la gestión de las emociones en el sector, concluir la necesidad, a partir de las evidencias presentadas, de una formación emocional en el Grado en Turismo universitario actual; no sin, finalmente, incluir las repercusiones socioeconómicas que su inclusión supondría para la formación turística y para el desarrollo del sector que encabeza la economía española desde hace años.

El objetivo de incluir en los programas oficiales una formación, a través de varias asignaturas que cubran el desarrollo de la inteligencia emocional, sigue una estrategia transversal, pues, como también deja patente la obra, no se trata de un simple «dejar caer» conceptos relativos a la necesidad de un competente desarrollo y control emocional, sino que, presentando ejemplos de su incorporación, la Dra. BarrientosBáez propone un modelo práctico fácilmente aplicable de integración y fusión curricular con aquellos conocimientos de corte más clásico, entiéndase, conocimientos teóricos, también prácticos, orientados al desarrollo cognitivo empleado en el ejercicio de una profesión, en este caso, adquisición de conocimientos formativo-intelectuales como base cognitiva para la profesión turística. Como decimos, la intencionalidad, los objetivos alcanzados durante el desarrollo del trabajo, es proponer una metodología a través de un programa académico-universitario que incorpore el

conocimiento y autocontrol de las emociones propias, y la relación de éstas con las emociones ajenas, en pocas palabras, un método, en su sentido etimológico propiamente dicho, es decir, un camino hacia la incorporación de la inteligencia emocional en la formación universitaria dentro del grado en turismo, interrelacionando las competencias teórico-cognitivas con las competencias necesarias para desarrollar y madurar de forma adecuada emocionalmente, lo que posibilitaría un equilibrio intelectual y psicológico-emocional más que necesario en las sociedades actuales, dominadas por una ineptitud intelectual y emocional que únicamente conllevan a formas de degradación, cuando no violencia, a través de acciones sin lógica que nos condenan a una desigualdad estructural que nos separa socialmente, pues deja espacio para la viralización, en un sentido enfermizo, de la incertidumbre, de la aceleración constante, del estrés, de la ansiedad y del miedo. La formación emocional, el autocontrol, el optimismo y la empatía, la automotivación, la perseverancia, el control de los impulsos, la correcta gestión de la frustración, la regulación de los estados de ánimo, el control de la angustia, la confianza sustentada en la confianza y empatía en y hacia los demás, todo ello propio de la inteligencia emocional, completaría, una vez incorporada a la formación académica, el desarrollo cognitivo, así como todo lo por éste logrado, en suma, concretarían, inteligencia cognitiva y emocional, las habilidades y aptitudes necesarias para alcanzar el éxito académico y profesional, es decir, el éxito vital.

Sirva esta breve y, al menos pretendida, amena introducción para mantener despierto el interés del lector/a; introducción que huye de las habituales alabanzas serviles y comentarios obvios, por más que no podamos evitar ensalzar el saber hacer que Almudena BarrientosBáez ha demostrado, como podrán comprobar de primera mano, durante las siguientes páginas. Quien esto suscribe tiene el placer de conocer personalmente a Almudena, de quien, si tuviéramos que destacar una cualidad, entre las muchas que atesora, y que esté, además, directamente relacionada con la materia de su trabajo, no podría ser otra que el entusiasmo vital que desprende y que está presente tanto en su vocación docente como en su dedicación profesional, en las que vincula educación y turismo; un entusiasmo y

vitalidad signos claros de un más que adecuado desarrollo de inteligencia emocional.

La doctora BarrientosBáez teoriza, analiza y reflexiona sobre la inteligencia emocional, estableciendo líneas de investigación y aplicación práctica sin la pretensión de alimentar debates, sistematizar, globalizar o pontificar, pero no dudando de emplear, siempre que así le ha sido necesario, especialmente para facilitar la lectura e interpretación del lector, lo que podemos denominar opiniones fundamentadas y juicios informados.

Deseamos, para finalizar, que en adelante se continúe con el mismo espíritu crítico que caracteriza el trabajo, presentado de forma amena, a ratos ligera y crítica, pero invitando, como manda la ocasión, a la reflexión; para mí, ha sido un privilegio y una oportunidad de aprendizaje, pues se nos ha permitido compartir, aunque sea en formato de breve prólogo, una reflexión que se apoya en la experiencia profesional y personal para ser proyectada sobre la realidad, o sobre lo que la realidad debería ser, tanto en los ámbitos académicos y profesionales, como en los vitales que configuran a cada uno de nosotros y nosotras como seres sociales. Cuando no existe verdad detrás de un trabajo no resulta creíble, y Almudena BarrientosBáez rientos nos ofrece autenticidad, coherencia estructural y análisis y conclusiones diferenciales, cerca de la excelencia que la inteligencia cognitiva y emocional conforman su carácter; un carácter que es ejemplo que seguir. Para quien aún no tenga la suerte de conocer a Almudena, sirva la presente obra como una pequeña porción de lo mucho que a los demás pretende aportar, el modelo de una persona emocionalmente inteligente que, como bien sabía Marco Aurelio, sabe vivir en armonía consigo misma y, por consiguiente, vivir en armonía con el universo.

José Rodríguez Terceño.



“Lo que nos interesa lograr es el GRAN TALENTO que nos permite utilizar bien nuestras destrezas y capacidades para dirigir nuestra acción hacia una vida lograda”. José Antonio Marina.

INTRODUCCIÓN

TODA introducción, como punto inicial, supone un homenaje al dios Jano. Hay una faz que mira hacia atrás, a fin de apalancar nuestras aportaciones en el pasado y conferirles solera heredada, o, como diría Isaac Newton, auparnos sobre hombros de gigantes, y otra, la que encara al futuro, que adelanta los logros que nuestro texto pretende añadir al acervo de la Academia, de la que se ha nutrido y a la que pretende, sin recurso a la falsa modestia, nutrir en un *perpetuum mobile* al que nobleza obliga.

1.1. Por qué escribir sobre la Inteligencia Emocional y el Turismo

Las aportaciones de este libro están fundamentadas en la actividad profesional desarrollada en los últimos años como profesora de la Escuela Universitaria de Turismo Iriarte adscrita a la Universidad de La Laguna en Tenerife (Islas Canarias) y como trabajadora en una empresa privada del sector turístico. Saber cómo afectan las emociones a los alumnos y al profesorado en el desempeño profesional me llevó a realizar estudios de diferente índole relacionados con mi acervo sobre Inteligencia Emocional y a

desarrollar la etapa personal como docente e investigadora, aplicando y estudiando a fondo la gestión de las emociones dentro y fuera del ámbito turístico.

El hecho de que existan pocas investigaciones llevadas a cabo en España relacionadas con el objeto de estudio invita a considerar que existe una necesidad, no plenamente satisfecha aún, de relacionar en el Grado en Turismo todo lo concerniente a la didáctica general con el proceso teórico y práctico de las emociones para, así, servir al futuro profesional de los estudiantes. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se considera que las implicaciones educativas de las emociones y de la Inteligencia Emocional dirigidas a las didácticas del Grado en Turismo son un campo de gran interés para el desarrollo y optimización de la impartición de las asignaturas que le son propias tanto para los discentes como para los docentes.

Para describir al lector de estas páginas el escenario del que partimos al comienzo de la redacción del presente libro, nos serviremos de una sencilla figura geométrica como apoyo a la explicación.

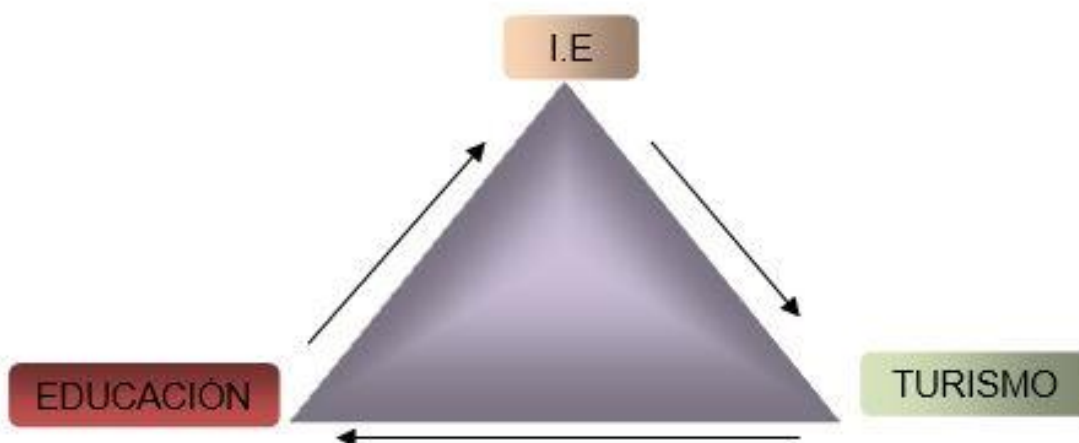


Figura 1: Pilares del estudio. Teoría del Triple Rol. Fuente: Elaboración propia

La Inteligencia Emocional forma parte de la sociedad porque en mayor o menor medida somos capaces de emocionarnos, somos capaces de emocionar y somos capaces de sentir. Como veremos a continuación, en la industria turística, un sistema complejo que incluye multitud de variables, contextos y agentes (diferentes países, culturas, idiomas...), crítico por su contribución al PIB, al empleo y dinámico, se hace imprescindible que los profesionales que forman

parte de la misma sepan gestionar sus emociones y las de los demás por las relaciones y la comunicación existente entre colaboradores, distribuidores, intermediarios y clientes. Podríamos bautizar una teoría que llamaremos del *Triple Rol*: los mismos profesionales del sector son a su vez residentes que conviven con el turista, y turistas en el propio destino desestacionalizando por otro lado la demanda. De ahí la importancia de establecer el análisis de estos tres campos de estudio. La Inteligencia Emocional necesaria para la correcta comunicación personal y profesional, el Turismo como sector profesional en el que se centra la redacción del libro, y la educación, concretamente los estudios universitarios de Turismo.

Los estudiantes viven emociones al enfrentarse en el día a día a las clases, a los trabajos en grupo, a los exámenes, a la importancia de decidir dónde hacer las prácticas, a decidir qué es lo que quieren hacer una vez finalicen los estudios. Son dudas, ilusiones y emociones que se experimentan con tal grado de entusiasmo que acompañan ya para siempre.

Comprobamos que hay alumnos que pasan momentos difíciles durante su etapa de formación porque no saben utilizar sus habilidades cognitivas, quizá por no tener suficientemente entrenada su Inteligencia Emocional, quizá porque no son capaces de reconocer y/o controlar sus emociones. Estudiantes muy válidos en cuanto a calificaciones se refiere pero que, cuando cruzan la barrera del mundo estudiantil al mundo laboral, se estrellan por reaccionar equivocadamente ante situaciones reales con las que se encuentran por primera vez y de las que pocas veces habían escuchado hablar. Empezamos a entender, por tanto, que es importante aprender a gestionar las emociones de los demás y las propias de manera inteligente, como un factor determinante del rendimiento académico del estudiante y del profesor (Suberviola, 2011).

Los problemas asociados a la administración de las propias emociones, la falta de eficacia, la ansiedad, la presión, el agobio o el miedo escénico, han dificultado, o finalmente truncado, carreras profesionales que contaban con un éxito aplaudido y alabado por la sociedad a lo largo de la historia. A partir de aquí justificamos la necesidad de contrastar empíricamente la importancia de la

Inteligencia Emocional a través de un completo análisis de datos e información encontrado en la literatura científica.

Pongamos como ejemplo el lamentable caso de Bernard Loiseau (1951-2003) un reconocido cocinero francés quien, siendo incapaz de sobrellevar la presión que sus títulos le exigían, terminó con su vida cuando la guía *Gault Millau* le bajó su calificación de 19/20 a 17/20. También podemos hablar de Steven Spielberg, uno de los cineastas más reconocidos a nivel mundial, pero que fue rechazado en tres ocasiones para entrar en la Escuela de Teatro, Cine y Televisión de la Universidad del Sur de California en Los Ángeles (California) y que, a pesar de ello, es ya historia del cine mundial. Ambos no son más que claros ejemplos de cómo el inadecuado o adecuado manejo de las emociones puede causar importantes cambios en la vida de cualquier ser humano. Quizá la falta de resiliencia cuando nos encontramos con escenarios repletos de dificultades, de retos por superar y la falta de perseverancia cuando debemos administrar las emociones controlando nuestro raciocinio e impulsos facilitan la llegada del desasosiego, de la frustración, provocando o facilitando la incapacidad de posponer la satisfacción personal respecto a las cosas realmente importantes. Buscamos lo fácil y muchas veces perdemos la actitud positiva ante la adversidad. Se tiende a la procrastinación ante los esfuerzos.

Por ello, y a través de la información obtenida en la etapa de docente en la Escuela Universitaria de Turismo, consideramos que la enseñanza y manejo de Inteligencia Emocional son algo imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas que conforman el Grado en Turismo.

Nos planteamos una serie de cuestiones como la formación que debiera tener el profesorado universitario con respecto a la Inteligencia Emocional, el espacio que existe para el desarrollo de la Inteligencia Emocional dentro de las aulas universitarias del Grado en Turismo según la ley educativa actual, las implicaciones educativas que tiene la Inteligencia Emocional en la enseñanza de turismo y la ubicación del alumnado frente a ella. Según Niño, García y Caldevilla (2017), con la nueva implantación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior, más conocido como Plan Bolonia), los contenidos curriculares se han dirigido hacia las TIC y se han dejado

de lado las competencias emocionales propias del aprendizaje. A consecuencia de las cuestiones planteadas, vamos a realizar una investigación que intente resolver estas preguntas, evidenciando los beneficios de la educación emocional en el ámbito universitario.

La ley actual por la que se rigen las enseñanzas del Grado en Turismo en España, la LOE, establece un marco adecuado para el desarrollo de la Inteligencia Emocional dentro del currículo ya que toma en cuenta numerosos aspectos del *Informe Delors*¹ (1996). Esta ley proporciona sobre el papel, un espacio para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas; sin embargo creemos necesaria una formación específica para el profesorado y alumnado para poder integrar la Inteligencia Emocional y la administración de las emociones en las clases.

1.2. Estado de la cuestión

Las investigaciones que tratan el tema de la Inteligencia Emocional aplicada a la enseñanza del turismo no son cuantiosas. De hecho, si ahondamos en la base de datos de TESEO² descubrimos la inexistencia de tesis doctorales cuyo título una los conceptos de Inteligencia Emocional y turismo. Igual sucede si continuamos nuestra búsqueda en los catálogos de tesis de la biblioteca Miguel de Cervantes³ donde los resultados obtenidos tampoco han sido favorables.

Sin embargo, ello no quiere decir que hasta la fecha no se hayan desarrollado estudios sobre esta temática. Como ya adelantábamos, aun siendo pocos, sí se conocen tratados que investigan sobre

¹ El informe es un documento elaborado por una comisión internacional formada por personas activas en el mundo de la educación. En dicho informe se plantea un punto de vista novedoso que sitúa a la educación como algo más que la mera preparación para la vida laboral. La educación de las emociones adquiere una importancia muy relevante para la formación integral de las personas. Disponible en: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

² Base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (TESEO) www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do.

³ Base de datos de tesis doctorales que ofrece la biblioteca virtual Miguel de Cervantes y en la que se recoge todas aquellas tesis en o sobre lenguas hispánicas defendidas con éxito en cualquier país del mundo http://cervantesvirtual.com/tesis/tesis_catalogo.shtml.

turismo desde una perspectiva emocional, tal y como veremos más adelante.

Las tesis que figuran en TESEO y que contienen el término Inteligencia Emocional, en el momento de escribir este libro, son 102, mientras que si nos dirigimos al portal de TDR⁴ encontramos 374 resultados tras esta búsqueda. Hemos observado un notable crecimiento al alza en los últimos años dado el gran interés que está suscitando la Inteligencia Emocional y sus aplicaciones en diversos campos, ya sea a nivel educativo, artístico, psicológico, personal o laboral. En cuanto a las tesis que desarrollan de manera genérica la relación entre la Inteligencia Emocional y la educación, encontramos gran variedad de ellas. En gran parte esto se debe a que, en 1998, Domingo J. Gallego y Catalina M. Alonso comenzaron a impartir en la UNED cursos de doctorado y otros cursos de formación para profesores sobre posibilidades educativas de la Inteligencia Emocional, marcando así el origen de varias tesis doctorales sobre el tema que nos ocupa.

Atendiendo a las investigaciones en España sobre la Inteligencia Emocional aplicada dentro del campo de la educación, encontramos cuatro monográficos imprescindibles en las siguientes revistas, *Formación del Profesorado* (2005), *Ansiedad y Estrés* (2006), *Psicothema* (2006) y *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (2008). También son muy relevantes las conclusiones derivadas de los diversos congresos, tanto nacionales como internacionales, realizados en los últimos años. Así hallamos las comunicaciones del I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional en la educación (Las Palmas de Gran Canaria 2005), el I Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional (Málaga, 2007), los congresos nacionales de Inteligencia Emocional celebrados en Mérida en 2011 y Barcelona en

⁴ Es uno de los proyectos de la biblioteca digital de Cataluña que da acceso al texto íntegro de las tesis doctorales leídas en las universidades catalanas y presentadas en formato electrónico. El proyecto está auspiciado por el *Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya*, quien, para su diseño y desarrollo, sigue las recomendaciones de la *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*, de la que forma parte.

www.tdcat.cesca.es/search?scope=%2F&query=inteligencia+emocional&rpp=10&sort_by=0&order=DESC.

2012, los congresos internacionales celebrados en Zaragoza desde el año 2015 sobre Inteligencia Emocional y bienestar y los congresos sobre Inteligencia Emocional y liderazgo organizados por la Universidad Siglo 21 en 2017 y 2018 en Argentina. Todos ellos arrojan unos datos muy interesantes sobre el estado de la cuestión y elementos propios de la aplicación de la Inteligencia Emocional a los diferentes ámbitos educativos fuera y dentro de nuestro país.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) demuestran empíricamente los beneficios de la Inteligencia Emocional en el aula y su influencia en el contexto académico. En la misma línea de investigación, Fernández-Berrocal y Ruíz-Aranda (2008a) analizan el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y relacionan la Inteligencia Emocional con los indicadores de éxito personal y escolar, así como las relaciones interpersonales, el éxito académico y el ajuste personal y social.

En cuanto a la educación emocional del profesorado encontramos tesis doctorales que recogen la importancia del desarrollo de las competencias emocionales y, a su vez, de lo relevante de contar con materiales curriculares que sirvan como herramientas específicas para el desarrollo de las mismas. Planificar actividades, contenidos y programas es un objetivo que posteriormente se podría evaluar y repercutiría en el beneficio de docentes y discentes.

El psicólogo y pedagogo estadounidense Howard Gardner (1983) descartó la afirmación de que teníamos una única inteligencia y que además ésta sólo podía ser medida por medio de cuestionarios o test. Contrariamente a lo que entonces se creía, él define a las personas por tener inteligencias relativamente independientes las unas de las otras; en concreto ocho, (inteligencia lingüística, lógico-matemática, kinestésico-corporal, espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista) y lanza la tesis de que la inteligencia concebida como natural y medida por el cociente intelectual no tiene base idéntica en todos los humanos. Además afirma que una persona puede ser la número 1 por ejemplo en matemáticas, pero si no sabe relacionarse con los demás le será difícil desenvolverse en la vida. La descripción de las inteligencias interpersonal e intrapersonal son un precedente muy claro de lo que más adelante, Mayer y Salovey, denominarán Inteligencia Emocional. Gallego y Gallego (2004) presentan el

programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (PRIE) donde el aprovechamiento de las capacidades cognitivas se hace necesario para aumentar de manera progresiva el nivel emocional. No se trata de desarrollar la Inteligencia Emocional únicamente con la realización de actividades formuladas en un libro sino de potenciar el control de las emociones revelando y escenificando conductas múltiples que se presentan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Si cambian nuestras circunstancias emocionales cambiará nuestra forma de razonar (Arís 2010, p. 79). Se trata de reconocer en el alumno sus capacidades cognitivas (memoria, capacidad para resolver problemas, atención...) y emocionales para así propiciar el reconocimiento de aquellos que se esfuerzan en lograr un comportamiento emocional acorde a las habilidades que se pretenden enriquecer.

El profesorado realiza a diario una cantidad de actividades que, aunque parezcan básicas, precisan de un correcto manejo de las emociones porque repercutirán en su manera de dar clase, de enseñar aquello que se sabe de manera satisfactoria y correcta. Valenzuela (2010) propone una formación integral del perfil docente en educación superior dirigido a la atención de estudiantes para que el cambio individual del profesorado influya en el cambio grupal e institucional. Emerge así la posibilidad de una mejora de los sistemas de evaluación porque, entre otros puntos importantes que resaltar, existiría una influencia positiva en la clase y mayor motivación e implicación, no sólo del alumno, sino también del profesor, ya que se podrían observar a corto plazo resultados basados en los contenidos y objetivos planteados por el docente.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) ponen sobre la mesa la importancia de desarrollar las habilidades propias de la Inteligencia Emocional en el profesorado, porque se trata de un modelo para los alumnos y porque les ayudará a adquirir habilidades para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y posteriormente, aplicar estilos de aprendizaje de manera exitosa. Así se ayudará a afrontar las múltiples situaciones que puedan surgir en su futuro laboral. Siguiendo la misma senda de pensamiento, Bisquerra (2005) considera que la formación del profesorado permanente es fundamental para implantar programas de educación emocional y para ello propone un programa para la formación inicial del profesorado en competencias

emocionales. De esta forma, el profesor podrá empatizar con los estudiantes observando las emociones propias y ajenas a través de las herramientas de las que disponga, por ejemplo de la comunicación verbal y no verbal.

En cuanto a la Inteligencia Emocional aplicada en la enseñanza de turismo, ya apuntábamos que los estudios en este campo son escasos. De hecho, TESEO no nos ofrece ninguna tesis doctoral que investigue imbricadamente el turismo y la Inteligencia Emocional, tratándolos unificadamente. Al contrario, la mayoría de los estudios hallados tratan la temática como dos vertientes totalmente diferentes. No obstante, ahondando con más detalle en nuestras herramientas de búsqueda hemos descubierto artículos y estudios que muy epidérmicamente tratan esta temática.

Bajo el título “Formando a los líderes de empresas turísticas en la Universidad”, Martínez (2012) plantea la necesidad de modernizar el sector turístico frente a los retos que acarrearán los nuevos tiempos, siendo imprescindible, para ello, mejorar la formación de los recursos humanos en términos académicos y emocionales. Este autor afirma que “de nada serviría invertir en nuevas tecnologías, mejorar las técnicas de gestión o renovar las instalaciones, entre otras muchas cosas, si no se cuenta con un personal competente, especializado y motivado capaz de prestar el servicio adecuado a través de las expectativas de los clientes” (p. 5).

En la misma línea de pensamiento, Lillo (2009) expone que para que tenga lugar una gestión eficiente de los servicios turísticos, el factor humano se vuelve un elemento básico y diferenciador, con la capacidad de aportar ventajas competitivas al sector. Esto se debe a que, si todos los elementos que rodean la experiencia turística del viajero y que van a determinar su nivel de satisfacción están directamente relacionados con la labor que desempeñan los profesionales del sector, el componente humano desempeña un papel fundamental en los procesos empresariales. Así, la oferta formativa en los títulos de Grado y Postgrado en Turismo, supone sin duda, una oportunidad para adecuar la formación turística a las necesidades del sector y lograr un mayor acercamiento del ámbito académico universitario a las instituciones públicas turísticas y a las empresas del

sector para establecer sinergias y mejorar el capital humano y la investigación en turismo (Lillo, 2009).

Por otra parte, Ávila (2008), en su tesis “Perspectiva sistémica en la Inteligencia Emocional de los niveles gerenciales. Caso de estudio: Hotel *Holiday Inn* Toreo-Satélite”, plantea un caso práctico del grado de aplicación que tiene la Inteligencia Emocional en las bases y dirección de un hotel. Concluye que el uso de la Inteligencia Emocional no sólo se limita a solucionar una sola problemática sino un sinnúmero de situaciones conflictivas si se aplican los instrumentos adecuados.



Como no sabía que era imposible, lo hice”.
Albert Einstein.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

LA INTELIGENCIA Emocional y por ende la educación emocional tiene desde hace más de una década un peso importante en la sociedad pero no tanto en el marco universitario. En la enseñanza universitaria los profesores y alumnos son los actores clave de una película que debiera reproducirse en la vida real con programas que promuevan las habilidades emocionales para mejorar las capacidades que ayuden a ser más competentes en nuestro entorno social y laboral. El ser capaces de llevar estas prácticas al aula facilitaría dicho aprendizaje, y es que la Inteligencia Emocional se entrena. El conocer cómo funciona y qué teorías existen sobre la misma centran el presente epígrafe. También analizaremos el concepto de emoción y cómo evaluar la Inteligencia Emocional con escalas, autoinformes y observadores externos.

2.1. Concepto

Inteligencia y emoción fueron considerados conceptos contrapuestos e independientes hasta hace unas décadas, cuando surgió una línea de investigación denominada *cognición y afecto* que estudiaba cómo las emociones se relacionaban con el pensamiento, surgiendo así, un camino para crear el constructo de la Inteligencia Emocional. La persuasión, el sentido común, la capacidad de aprender y

desaprender, la capacidad de relacionarnos con los demás, de empatizar y de adaptarnos al entorno son palabras con un significado conocido por todos. No obstante, podríamos ahondar en su esencia y desde allí transformar nuestra relación con ellas. A día de hoy se ha puesto de manifiesto la influencia de las emociones y la Inteligencia Emocional en la mayoría de los ámbitos que conforman nuestra vida como resultado de las investigaciones que se han realizado sobre las mismas. Salovey y Mayer (1990), y pocos años después, Goleman (1996) popularizaron el concepto de Inteligencia Emocional. Fue éste último quien se encargó por medio de su *bestseller* de hacerlo llegar al gran público (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Incluso los tratados de Relaciones Públicas de hace años ya citaban la Inteligencia Emocional como muy necesaria para el desarrollo profesional de las mismas (Caldevilla, 2005, 2007a y 2007b).

La Inteligencia Emocional es el uso inteligente de las emociones (Weisinger, 1998). Se trata de un constructo psicológico ambiguo pero que, sin embargo, ha sido objeto de las más variadas interpretaciones y usos por el gran interés que este término suscita. Aunque aún escapa a un intento de definición consensuada por los autores, trataremos de aproximarnos cuanto nos sea posible a su concepción desde diferentes vertientes.

La inteligencia académica y el coeficiente intelectual no aseguran el éxito profesional, ya que los profesionales más prestigiosos lo son a causa de su capacidad de reconocer y administrar las emociones propias y ajenas con mayor eficacia. Por lo mismo, la inteligencia entendida como cociente intelectual bruto no se traduce necesariamente en éxito vital, ni da señales del equilibrio mental o emocional de la persona (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

Extremera y Berrocal (2004), afirman que lo que más se valora a la hora de estudiar las materias curriculares es la Inteligencia Emocional como factor de éxito académico y como factor de una vida laboral con más luces que sombras, siendo una idea no aceptada por todos. Siguiendo en la misma línea, Jiménez (2009), apunta que hay evidencias de la importancia de la gestión de las emociones en el rendimiento del alumno, así como del papel directo de la Inteligencia Emocional en el rendimiento y el bienestar de éste en el entorno académico y social.

2.2. Evolución del concepto

El concepto de inteligencia ha provocado que tanto filósofos como pensadores hayan adoptado diversos caminos a lo largo de la historia intentando comprender su funcionamiento (Pérsico, 2010). Para despejar la cuestión planteada quizás debamos comenzar por analizar el significado etimológico de este término, el cual proviene del latín *intelligentia* cuyo verbo, *intelligere*, está formado por *inter*, refiriéndose a dentro o algo interior, y *legere*, que alude a la acción de recoger o leer. Atendiendo al origen de la palabra, podemos deducir que el conocimiento al que hace referencia no es más que el fruto de un leer dentro de uno mismo. En consecuencia, aquella persona que responda al nombre de *inteligente* será la que tenga la capacidad para comprender, conocer o darse cuenta de algo tras haber dirigido la mirada sobre sí mismo.

Hacia mediados del siglo XIX, Broca⁵ (1824-1880) realizó numerosos estudios sobre la medida del cráneo humano y las características que lo conforman. Al mismo tiempo, Galton⁶ (1822-1911) bajo la influencia de Darwin realizó una de las primeras investigaciones sobre la inteligencia de altas capacidades, concluyendo que existe una alta heredabilidad de la inteligencia y de la genialidad. Por su parte, Wundt⁷ (1832-1920) se dedicó al estudio de los procesos mentales a través del enfoque experimental de las ciencias naturales. A finales del siglo XIX, se traslucen dos corrientes de pensamiento que difieren notablemente la una de la otra porque una es partidaria de la medición de procesos mentales simples (Galton), y la otra se sustenta en aplicar pruebas más complejas y defender que haya una medida global de la capacidad intelectual (Martín, 2007). Se pretende objetivizar la manera de medir las capacidades intelectuales de las personas con instrumentos de medida desarrollados por psicólogos, científicos y expertos en la materia. Es entonces cuando Binet (1857-

⁵ Es una de las figuras más importantes de la medicina y la antropología del S. XIX. Cirujano, neurólogo y antropólogo, es el fundador de la cirugía cerebral moderna y de la Sociedad de Antropología de París.

⁶ Antropólogo y geógrafo inglés, primo de Darwin.

⁷ Filósofo y psicólogo, fue el fundador del estructuralismo.

1911)⁸ elabora, en el año 1905, el primer test de inteligencia para discriminar los retrasos escolares atribuibles a un déficit intelectual. A partir de este hecho se comienza a hablar de la medición de la inteligencia, cuyos efectos posteriores en el ámbito de la educación son inestimables.

En 1912, Stern provocó con la invención del concepto de cociente intelectual que este hecho tuviera efectos posteriores en la educación, pretendiendo ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet en su cuestionario para medir la inteligencia. Formuló el denominado cociente intelectual, como resultado de dividir la edad mental (EM) por la edad real o cronológica (EC) y multiplicar dicho número resultante por cien, proporcionando de este modo una medida única de la inteligencia: $EM/EC \times 100$. Esto permitió predecir qué alumnos tendrían éxito en el rendimiento escolar, por lo que indudablemente, el concepto de inteligencia quedó unido al de éxito escolar (López-Bernad 2015).

A mediados del siglo XX, Wechsler reconoce la importancia que tienen los elementos ajenos a la cognición dentro del comportamiento inteligente, considerando al término inteligencia como el conjunto total de recursos que posee un individuo para adaptarse al medio (Martín, 2007). Ello origina que Thorndike (1920) considere que el intelecto tiene la habilidad para formar conexiones y que, además, esté arraigado al potencial genético (aunque también apunta que el volumen del intelecto se conforma en función de la experiencia). Este autor, rechazó la idea de que fuera posible medir la inteligencia, sin tomar en cuenta el contexto cultural en el que se desarrolla y adapta el individuo.

Según Mehrabian (1996), la Inteligencia Emocional incluye las siguientes habilidades: percibir las emociones personales y las de otras personas, tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias, participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto, y discernir entre el trabajo y el ocio. Este nuevo giro que adopta la psicología hacia el paradigma cognitivo, trae

⁸ Pedagogo, grafólogo y psicólogo francés, fundador del primer laboratorio de investigación psicológica de Francia.

consigo nuevos elementos a incorporar en las definiciones de inteligencia, pero si algo se ha de destacar es la concluyente aportación al determinar que la inteligencia no es una capacidad unitaria, sino que está integrada por varias capacidades que se ven influenciados por múltiples factores, entre ellos, los de carácter ambiental, social y cultural.

En una época más reciente los esfuerzos para entender qué es la inteligencia abarcan nuevos ámbitos. Gardner (2001), define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas cotidianos, generar nuevos problemas y crear productos o para favorecer servicios dentro del propio ámbito cultural. Por su parte, la Real Academia Española⁹ define el término con siete entradas distintas:

- (1) Capacidad de entender o comprender.
- (2) Capacidad de resolver problemas.
- (3) Conocimiento, comprensión, acto de entender.
- (4) Sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión.
- (5) Habilidad, destreza y experiencia.
- (6) Trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí.
- (7) Sustancia puramente espiritual.

Esto explica la notable evolución que ha experimentado el concepto de inteligencia a lo largo de los años, así como la imposibilidad por determinar que una definición sea más correcta o cierta que otra. Pero si hay algo en lo que tanto postulados tradicionales como actuales coinciden es en determinar que la inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad

⁹ La Real Academia Española, fundada en 1713 por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco y Zúñiga, marqués de Villena, «es una institución con personalidad jurídica propia que tiene como misión principal velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico».

de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, y diversas habilidades que permiten al individuo enfrentarse al mundo diariamente. Siendo uno de ellos la Inteligencia emocional, que “es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito” (Mira, Parra y Beltrán, 2017).

2.2.1. Modelos teóricos

Recogemos una clasificación de los modelos teóricos sobre la inteligencia, que atienden al desarrollo cronológico de la evolución del constructo agrupándolos en tres apartados diferenciados según se observa en la figura 1 (Salmerón, 2002, p. 99).



Figura 2: Desarrollo cronológico de los modelos teóricos de la inteligencia. Fuente: Salmerón (2002, p. 99)

- a) Los modelos que se fundamentan en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia
- b) En este caso, se trata de modelos de carácter cualitativo que tienen en cuenta factores como la influencia del ambiente, la herencia, y cuyo objetivo es averiguar qué procesos mentales se producen para dirigir las múltiples acciones humanas. Buscan la manera de modificar cognitivamente la estructura de dichos pensamientos para intervenir en el aprendizaje de las personas. Destacan Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon, entre los enfoques evolutivos, y Eysenck, White, Catell, Vernon o Jensen entre los enfoques cualitativos.
- c) Los modelos fundamentados en la composición y la estructura de la inteligencia
- d) Basados en averiguar, medir y explicar las relaciones entre los factores que componen el constructo inteligencia. Encontramos la concepción de la inteligencia monolítica cuyos representantes

destacados son Binet (1909) y Spearman (1904), cuya teoría del análisis factorial se diferencia de la concepción de Binet, en que no trata de aplicar su hallazgo en la mejora de la educación sino de acumular resultados numéricos para su estudio.

- e) Los modelos fundamentados en la comprensión global de las personas desde su perspectiva social
- f) Gardner (1983) apuesta por estos modelos que tratan de entender el funcionamiento social de las personas desde la observación de la cognición y el sentimiento. Desarrollando la misma línea de pensamiento encontramos a Salovey y Mayer (1990), que son los primeros en señalar en sus escritos el nuevo concepto de Inteligencia Emocional, y seis años más tarde es Goleman (1996) quien lo expande al gran público a través de uno de los libros más aclamados y vendidos en los últimos años.

Mayer, es el autor que bajo nuestro punto de vista resume perfectamente el significado de Inteligencia Emocional al definir a las emociones como reacciones con la función de gobernar y ser capaces de establecer respuestas motivadas a situaciones específicas sobre las que opera la inteligencia. La ya famosa Inteligencia Emocional se define por tanto como la capacidad de razonar sobre las emociones (inteligencia + emoción).

2.3. Concepto de emoción

¿Qué sería del ballet si no fuera un vehículo de emociones? ¿Qué sería del cine si no fuera un vehículo de emociones? ¿Qué sería de la docencia universitaria si no fuera un vehículo de emociones? Para tratar de comprender el concepto de emoción consideramos oportuno recurrir a su definición etimológica, ya que se trata de un concepto en sí mismo difícil de acotar por su multidimensionalidad y perspectiva. Así descubrimos que es una palabra proveniente del latín *e+movere*, y que su traducción al castellano podría ser interpretada como “lo que nos empuja o mueve a”.

A diferencia de lo que nos sucedía con el término inteligencia, en el caso de emoción, encontramos un mayor consenso a nivel científico sobre la definición del constructo. La emoción es el conjunto de

interacciones entre los factores subjetivos y objetivos, que son mediados por sistemas neurales y hormonales, generando sentimientos, procesos cognitivos, ajustes fisiológicos y que generan una conducta frecuentemente expresiva cuya finalidad es la adaptación (Kleinginna y Kleinginna, 1981). Mayoritariamente se considera que una emoción es “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada” (Bisquerra, 2003, p. 49). La definición que aporta la RAE (2016) para este vocablo es muy similar describiéndola como “una alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática”. Por tanto, se refiere a un proceso conductual del cual deriva una alteración física asociada.

Por su parte, Mora y Martín (2010) añaden a la definición la existencia de tres dimensiones que forman parte del significado que esta palabra entraña. La primera dimensión es de carácter fisiológico al establecer que los seres humanos poseen mecanismos somáticos. La segunda dimensión es de naturaleza social debido a que las situaciones en las que se vivencian y los estímulos que las desencadenan son de índole social. Y finalmente, estos autores hablan de la dimensión cognitiva ya que los mecanismos corporales así como los estímulos son objeto de interpretación (consultar tabla 1). De esta manera, las emociones son concebidas como funciones biológicas del sistema nervioso, que se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

Por último, encontramos otra definición de emoción no menos interesante y lacónica. Vallés y Vallés (2000, p. 38), la definen como: “acción súbita y de duración breve del organismo ante una situación o acontecimiento externo (suceso) o interno (evocación por los pensamientos)”. A partir de las definiciones estudiadas podríamos resumir que las emociones son estados mentales que florecen sin estar solos, pues siempre están acompañados de cambios fisiológicos.

Tabla 1: Las tres dimensiones que recoge el concepto de emoción

<p>La activación fisiológica (sistema neurofisiológico-bioquímico)</p>	<p>Se refiere a los cambios que se producen en el sistema nervioso central, periférico y endocrino. Estos cambios afectan al tono muscular, la respiración, la circulación e incluso la velocidad de procesamiento mental. Además, tienen una manifestación irregular dependiendo de la fuerza de la emoción o estímulo.</p>
<p>La conducta expresiva (sistema conductual expresivo)</p>	<p>Se refiere a la comunicación y exteriorización de las emociones a través de formas de lenguaje no verbal como los gestos, las facciones de la cara o las posturas.</p>
<p>Los sentimientos subjetivos (sistema experiencial-subjetivo)</p>	<p>Se refiere a los sentimientos que genera una emoción, divididos principalmente en placer o aflicción. Estos sentimientos generan, a su vez, cambios en el resto de respuestas quedando difuminada la frontera entre respuesta puramente expresiva o fisiológica y la respuesta como consecuencia de una sensación.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de Blanco y Carracedo (2015)

Bisquerra (2003), argumenta que el proceso de producción de emociones se desarrolla en primer lugar por las informaciones sensoriales que llegan a los centros emocionales del cerebro, a continuación se da una respuesta neurofisiológica que actúa en consecuencia, y finalmente la interpretación del neocórtex, también llamado neocorteza o isocórtex, que se define como la estructura que conforma la mayor parte de la corteza cerebral en las personas, concretamente el 90% de ella y que es el encargado del habla y del razonamiento.

2.3.1. Perspectiva biológica de la emoción

Papez (1937) formula su teoría del circuito neuronal en la que implica al hipotálamo y al sistema límbico como responsables del sustrato químico de las experiencias emocionales. MacLean (1975) también identifica al sistema límbico, pero también señala la existencia de un cerebro más primitivo llamado el complejo (capaz de controlar las

funciones básicas como el movimiento muscular y la respiración) y la existencia del neocórtex.

Se trata por tanto, de un estado afectivo, de elevada intensidad o no, y poco duradero. Según Fernández, Jiménez y Martín (2003), están implicadas una serie de condiciones desencadenantes, la existencia de experiencias subjetivas (sentimientos), diversos niveles de procesamiento cognitivo, cambios fisiológicos, patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional). A partir de lo anteriormente expuesto, creemos que la emoción, y el resto de sucesos o mecanismos biológicos deben ser definidos atendiendo a sus funciones. Por su parte, Olds y Milner (1954) también realizaron importantes aportaciones en el campo de las emociones. Los investigadores descubrieron las áreas cerebrales implicadas en el refuerzo, de esta forma llegaron a la conclusión de la existencia de regiones específicas del cerebro cuya activación o estimulación produce experiencias placenteras.

2.3.2. Perspectiva cognitiva de la emoción

La actividad cognitiva es una fase previa al hecho de que se desarrolle la emoción. Sin embargo, la perspectiva biológico-evolutiva sostiene que se puede producir la emoción sin cognición. Las emociones positivas dirigen al individuo hacia el estímulo que promueve la emoción, mientras que en las emociones malas se da un intento de evitarlo (Arnold, 1960, p. 12). Por su parte, Wukmir (1967), planteó que las emociones son respuestas inmediatas del organismo, que le informan de lo favorable o desfavorable de una situación o de un estímulo concreto. Si se recibe la información de una situación favorable, la emoción que se experimentará será positiva mientras que si se da el caso contrario, se obtendrá una emoción negativa.

Según Lazarus (1984), la evaluación cognitiva del significado de la relación entre sujeto y ambiente debe preceder al afecto, y consecuentemente, sin evaluación no habrá emoción. Sin embargo, Zajonc (1994), asegura que el afecto puede ser generado sin un proceso cognitivo previo, y que la idea que sostiene Lazarus no está sustentada empíricamente.

2.3.3. Tipos de emociones

Descartes (1649), afirmaba que existen seis tipos de emociones simples y primitivas: el asombro, el odio, el amor, el deseo, la alegría y la tristeza. Además, concluye que el resto son sucedáneos de éstas. Son muchas y muy variadas las clasificaciones que tratan de agrupar e identificar la amplia variedad de emociones existentes, pero si en algo coinciden muchos autores es en su carácter cambiante ya que pueden aparecer y desaparecer de manera muy rápida.

Las emociones se tienden a catalogar en dos extremos bien diferenciados: emociones positivas y negativas. Sin embargo, su naturaleza compleja también nos lleva a definir los diferentes elementos implicados dentro del proceso que determina que se produzcan: los factores fisiológicos, cognitivos, conductuales y de conciencia (Rosenzweig y Leiman, 1994). Una de las clasificaciones con mayor transcendencia es de orientación evolucionista, en la que dividen a las emociones, en primarias y secundarias. Siendo las primeras las que gozan de un carácter universal y son base del resto de las emociones, que serían las secundarias o también llamadas sociales, morales o autoconscientes. Como ejemplo tenemos, la vergüenza, el orgullo, la culpa, la arrogancia... Todas ellas correspondientes a la adquisición de una identidad personal y a la iniciación en normas sociales morales (bien-mal). Su aparición sería a partir del segundo año y medio de vida de una persona (Dunn, 2003). Las primarias son: la alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco. Todas ellas caracterizadas por rasgos fisiológicos motores y expresivos propios, y apuntan, que están visibles desde los primeros meses de vida.

Para Ramos, Piqueras, Martínez, y Oblitas (2009) las emociones se pueden apreciar desde tres enfoques diferentes: como un sentimiento subjetivo privado (placer o dolor), como manifestación o expresión de respuestas somáticas y autónomas específicas (estado de activación fisiológica) y como respuesta de supervivencia (defenderse o atacar) en una situación de amenaza, a la vez que un sistema de comunicación social. Según Bisquerra (2011), es inevitable padecer emociones negativas, por lo que es necesario aprender a regularlas y a buscar las emociones positivas, siendo capaces de construirlas, porque no siempre esa búsqueda será fructífera.

Sin embargo, tal y como ya apuntábamos al comienzo de este epígrafe, en la actualidad, no existe un criterio único por parte de los diferentes teóricos que establezca una clara categorización de las emociones. Por ello, hemos optado por realizar una revisión sobre la clasificación de las emociones haciendo referencia a los teóricos más relevantes. Comenzamos por la más básica, y probablemente, en la que coincidan la mayoría de autores (véase tabla 2).

Tabla 2: Clasificación de las emociones: primarias, secundarias y sociales

Emociones primarias o básicas	Poseen una expresión facial determinada y son reconocidas en todas las culturas del mundo.
Emociones secundarias	Más complejas ya que se desarrollan por el individuo, dejando de producirse de manera innata.
Emociones sociales	Son de gran importancia debido a la condición social del hombre.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica

Plutchik y Kellerman desarrollan en 1980 la teoría de las ocho emociones básicas, en la que tiende a agruparlas en cuatro pares opuestos (consultar tabla 3). Años más tarde, Plutchik (2000) realiza una ampliación de esta teoría denominada “la rueda de las emociones”, al estar constituida por ocho emociones básicas y ocho emociones avanzadas, a su vez cada una de ellas estará compuesta de dos emociones básicas más (véase figura 2 y tabla 4).

Tabla 3: Teoría de las ocho emociones básicas opuestas

Emoción Básica	Opuesta Básica
Alegría	Tristeza
Confianza	Aversión (Disgusto)
Miedo	Ira (Enojo)
Sorpresa	Anticipación

Nota. Recuperado de: Plutchik y Kellerman (1980)

Figura 3: La Rueda de las Emociones. Fuente: Plutchik (2000)

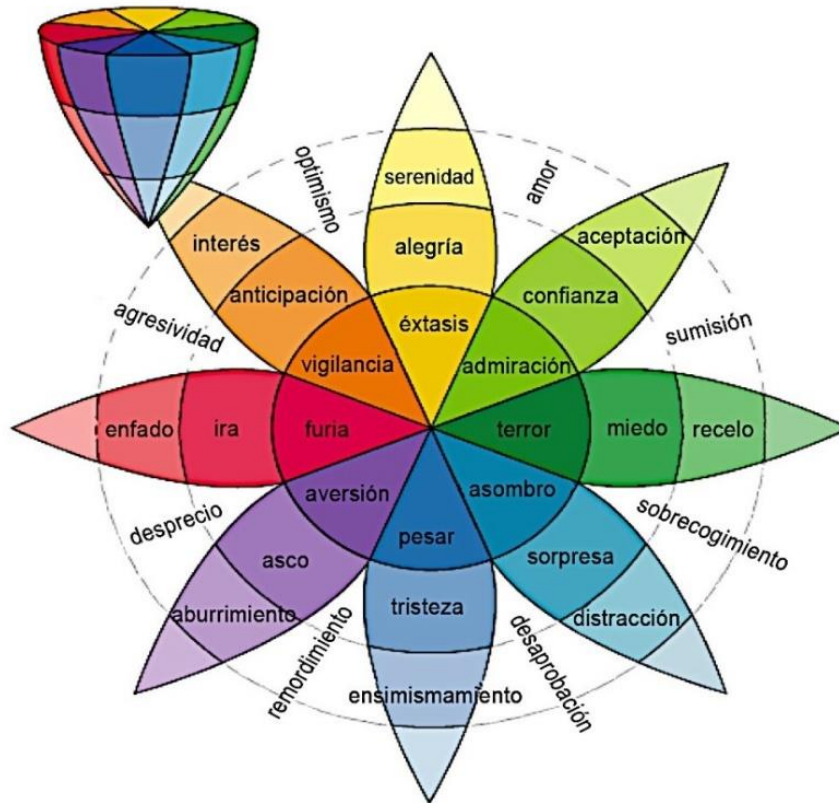


Tabla 4: Interpretación del círculo de las emociones de Plutchik

Emociones Avanzadas	Emociones Básicas	Opuesta Avanzada
Optimismo	Alegría + Anticipación	Decepción
Amor	Confianza + Alegría	Remordimiento
Sumisión	Miedo + Confianza	Desprecio
Susto	Sorpresa + Miedo	Alevosía
Decepción	Tristeza + Sorpresa	Optimismo
Remordimiento	Aversión + Tristeza	Amor
Desprecio	Ira + Aversión	Sumisión
Alevosía	Anticipación + Ira	Susto

Nota. Recuperado de: Plutchik (2002, pp. 119-123)

Robert Plutchik reconoce ocho emociones primarias con un propósito específico y afirma que las secundarias son combinaciones de las primarias. Por ejemplo, protección (miedo), destrucción (enojo), reproducción (alegría), reintegración (tristeza), afiliación

(confianza), rechazo (disgusto), exploración (anticipación) y orientación (sorpresa). Para Plutchik, las emociones no ni buenas ni malas, ya que permiten a los animales un estado de preparación para reaccionar ante situaciones concretas, con lo que se obtendría cierto beneficio y adaptación a las circunstancias que les rodean. El mismo autor se basaba en la definición de los conceptos que había presentado Darwin (1872) en su libro *The expression of the emotions in man and animals*, donde afirmaba que las emociones controlaban, y a menudo indicaban, respuestas motivadas a determinadas situaciones. Sustenta Plutchik que las emociones evolucionan y sirven para ayudar a los organismos en sus problemas de supervivencia con el medio ambiente.

Tabla 5: Clasificación de las emociones según algunos autores

Autor	Teoría sobre las emociones	Lista de emociones
Wukmir (1967)	Se generan en función del análisis de la situación que puede ser favorable o no.	Emociones positivas: alegría, satisfacción, paz, etc. Emociones negativas: tristeza, desilusión, pena, angustia, etc.
Arnold (1969)	Tiene en cuenta la forma en la que afrontamos una situación.	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, tristeza, valor.
Plutchik (1980)	Considera que existe una adaptación biológica.	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Ekman, Fieresn y Ellsworth (1972)	Se fijan en la expresión facial.	Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza.
Weiner (1986)	La interpretación de las situaciones determina lo que emocionamos. Independencia atribucional.	Cinco emociones humanas: ira, pena, culpa, gratitud y vergüenza.

Lazarus (1991)	Influencia cognitiva en la emoción.	Ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, alegría, estar orgulloso, amor, alivio, esperanza, compasión y emociones estéticas.
Izard (1991) ¹⁰	Según como procesemos la situación.	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza.
Goleman (1996)	Entiende que hay emociones primarias y sus familiares.	Ira, tristeza, alegría, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.
Goleman (1996) Bisquerra (2000)	Negativas, positivas o ambiguas, basándose en el grado en que las emociones afectan al comportamiento del sujeto.	Emociones negativas: Ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza. Emociones positivas: Alegría, humor, amor, felicidad. Emociones ambiguas: Sorpresa, esperanza, compasión. Emociones estéticas: producidas por la expresión artística.
Damasio (2005)	Perspectiva neurocognitiva.	Emociones de fondo: se diagnostican cuando surge un malestar o excitación, nerviosismo o tranquilidad (es entendida como el estado de ánimo). Emociones primarias o básicas: miedo, ira, asco, sorpresa, tristeza y felicidad. Emociones sociales: simpatía, turbación, vergüenza, culpabilidad, orgullo, celos, envidia, gratitud, admiración, indignación y desdén.

Nota. Ampliación a partir de la información recogida por López-Bernard (2015)

En definitiva, podemos concluir que, pese a que se reconozcan emociones básicas o primarias, los seres humanos poseemos una rica

¹⁰ Las investigaciones de Izard (1980) demuestran cómo los bebés al nacer, ya son capaces de expresar emociones como el dolor, la alegría, el interés y el asco. A los dos meses ya son capaces de expresar tristeza y a los seis meses ya pueden mostrar miedo. Pero esto no es todo, sino que además, estas emociones son captadas fielmente por la persona que cuida al bebé.

experiencia emocional fruto del aprendizaje, de la cultura y de la individualidad. Estas otras emociones más sutiles también juegan un papel importante en la adaptación del ser humano consigo mismo y con los demás.

2.4. Beneficios del desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE)

Hasta bien entrado el siglo XX, las emociones y el pensamiento no eran más que dos conceptos constantemente enfrentados y debatidos por numerosos filósofos de la época, pero si en algo coincidían la mayoría, era en la importancia que prima el pensamiento frente a las emociones. Es en esta época donde el término de inteligencia tradicional (aquel que toma como medida de la inteligencia únicamente el cociente intelectual) es expuesto a incontables críticas que lo catalogan de insuficiente para explicar su contenido. Así, surge la reciente importancia que adopta la Inteligencia Emocional.

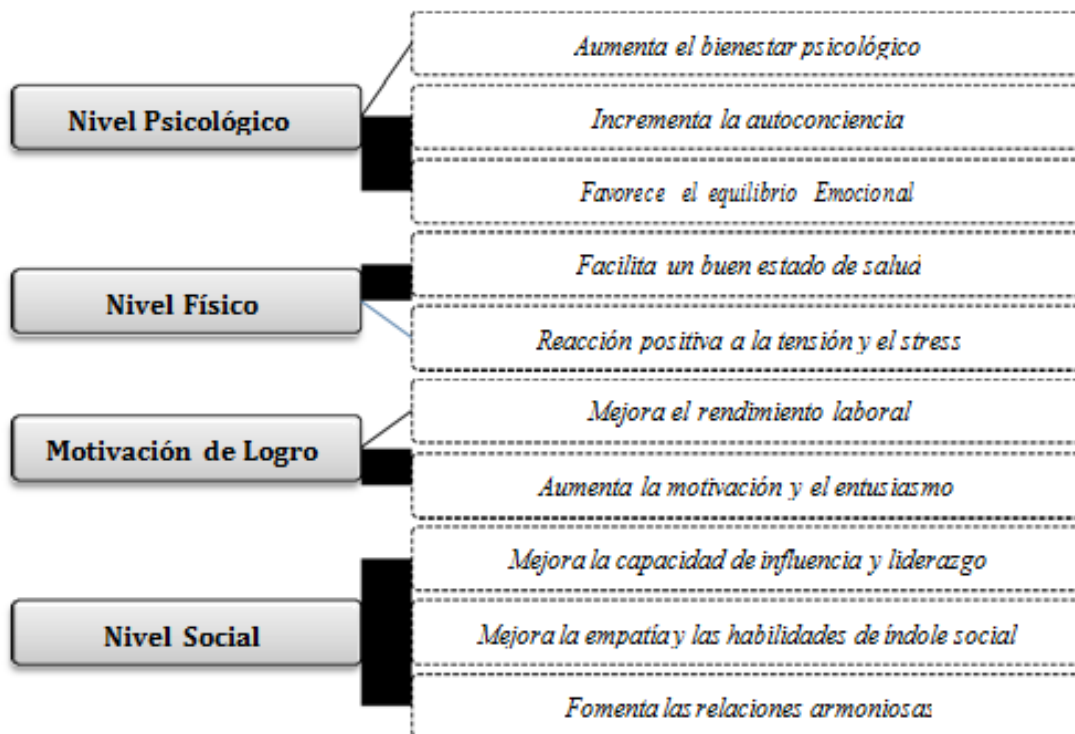


Figura 4: Principales beneficios de la IE. Fuente: Adaptación de Caal, Cruz, de León y Hernández (2013)

Como vimos anteriormente, las emociones ejercen influencia en todos los niveles y áreas de nuestra vida, y por ende, cualquier actividad que desarrolle el ser humano se encuentra vinculada a ellas. Apoyamos el lógico y creciente afán por comprender los alcances de

la Inteligencia Emocional. Hemos de tener cuenta que las emociones pueden generar un efecto positivo o negativo en la vida de cualquier persona, por lo que, si se da un adecuado manejo de las mismas, se pueden obtener importantes beneficios prácticos. En la actualidad, esto se puede ver reflejado en cuatro campos fundamentales: el psicológico, el físico, el de la motivación de logro y el social (ver figura 3).

Se ha demostrado que las personas que han desarrollado sus habilidades emocionales se encuentran más capacitadas para tener vidas felices y tienen mayor predisposición a experimentar y alcanzar el éxito. Además, estudios realizados dentro del ámbito de la educación, apuntan que los niños competentes emocionalmente tienen un mayor deseo de aprender y de conseguir sus objetivos personales en la escuela, ya que toleran mejor la frustración y el estrés ante los exámenes, se enfrentan con mayor ímpetu a las dificultades de aprendizaje, y poseen un índice menor de fracaso escolar (Gallego y Alonso, 1999). De hecho, las investigaciones actuales han puesto de manifiesto que los niños con competencia emocional tienen un mejor rendimiento y necesitan menos intervenciones disciplinarias por parte de los profesores (Extremera y Fernández-Berrocal 2004a).

Son muchas las empresas que invierten importantes sumas de dinero en formar a sus trabajadores en lo que a la Inteligencia Emocional se refiere y esto se debe a que las diferentes organizaciones han comprobado que los empleados de una empresa deben controlar y conocer sus propias emociones y saber reconocer los sentimientos y necesidades de los clientes.

No cabe duda, por tanto, de que los constantes cambios políticos, económicos y sociales; así como el actual dinamismo al que han de hacer frente las distintas empresas, han hecho que sus propios colaboradores jueguen un papel esencial en el mercado laboral. Ahora son los directivos, empleados y miembros de las organizaciones y comercios quienes pueden transformar un negocio en quiebra en una apuesta rentable o viceversa.

En este sentido, Goleman recoge un estudio de un número de empresas en el que habla de las causas de éxito y fracaso de altos cargos directivos donde la mayor parte de ellas están relacionadas con

la Inteligencia Emocional. En los casos de fracaso, las principales causas son la rigidez (no adaptarse) y los problemas relacionales. De hecho, descubrió que los ejecutivos fracasados eran insensibles, tenían ataques de cólera y malhumor. Por su parte, las causas del éxito eran atribuidas: al autocontrol, aguantar la presión, el equilibrio, mantener la calma, asumir la responsabilidad, mostrar interés por las necesidades de los demás, empatía, sensibilidad, establecer vínculos y confianza.

A estas alturas, queda claro el alcance e importancia que ejerce la Inteligencia Emocional en todos los ámbitos de la vida del ser humano, por lo que, llegados a este punto, consideramos oportuno enfocarnos en concretar qué es lo que se entiende por Inteligencia Emocional.

Aunque son muchas y muy numerosas las referencias, teorías y definiciones que podemos encontrar en la literatura de este último siglo sobre la Inteligencia Emocional y sus implicaciones, aún no se ha llegado a una definición del constructo aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko, 2001).

Encontramos que durante los años 80, se producen dos nuevas concepciones de la inteligencia que empiezan a trascender al ámbito meramente cognitivo: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la teoría triárquica de Sternberg (1985). Ambas coinciden en la necesidad de reformular el concepto de inteligencia gracias a los descubrimientos realizados en el campo de la neurociencia, lo que permite servir como precursor de los nuevos planteamientos teóricos de la Inteligencia Emocional. Sin embargo, será con la publicación del artículo *Emotional Intelligence* de Salovey y Mayer (1990), cuando aparezca por primera vez la definición del término. Como pioneros del concepto¹¹, definieron a la Inteligencia Emocional como “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un

¹¹ Aunque Salovey y Mayer acuñaron el término de Inteligencia Emocional, hemos de mencionar que, con anterioridad, Thorndike comenzó a gestar tal concepto al definir la Inteligencia Social como la “habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

crecimiento emocional e intelectual” (p. 10). Más tarde, con la edición de su obra en 1997, amplían su definición catalogando a la Inteligencia Emocional como “la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción, la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual” (p. 10).

Tabla 6: Los tres pilares de la IE según Salovey y Mayer

<p>Apreciación y expresión correcta de las emociones</p>	<p>Capacidad para reconocer de manera consciente qué emociones tenemos y tienen los demás. Ser capaces de verbalizarlas. Una buena percepción significa saber interpretar los sentimientos ajenos y propios, así como expresarlos adecuadamente, lo que nos permitirá “tener la inteligencia” de no dejarnos arrastrar por los impulsos, poder liberarnos de tensiones, comprender y empatizar con los demás.</p>
<p>Regulación de las emociones</p>	<p>Capacidad para dirigir y manejar las emociones de forma eficaz.</p> <p>Capacidad para evitar respuestas incontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo, tanto en relación con nosotros mismos como con los demás.</p> <p>Capacidad para suavizar situaciones, conciliar y favorecer climas positivos. Supone percibir nuestro estado afectivo sin dejarnos arrollar por él, de manera que no obstaculice nuestra forma de razonar y podamos tomar decisiones de acuerdo con nuestros valores y las normas del entorno.</p>
	<p>Capacidad para producir sentimientos que acompañen a nuestros pensamientos para apoyar la toma de decisiones y razonar de forma inteligente. Hemos de considerar que el cómo</p>

Utilización de las emociones	nos sentimos va a influir decisivamente en nuestros pensamientos y en nuestra capacidad de deducción lógica. De igual manera, generará un efecto en la relación con los otros, pudiendo estimular o influir emocionalmente en los demás para hacerles pensar o actuar más productivamente o en una dirección determinada.
-------------------------------------	---

Nota. Elaboración propia a partir de Salovey y Mayer (1990)

Años más tarde, Daniel Goleman popularizó el término con la publicación del libro superventas “La Inteligencia Emocional” (1996), en el cual se busca la combinación de la Inteligencia Emocional e intelectual para alcanzar el éxito tanto profesional como personal. El porqué de ello radica en que este psicólogo y periodista tacha de insuficiente al cociente intelectual como ejemplo del desempeño exitoso, ya que bien es cierto que la inteligencia pura en sí misma no garantiza un buen manejo de los sucesos que se presentan y que son necesarios para enfrentar y tener éxito en la vida¹². Goleman habla de la existencia de capacidades¹³ como la motivación, perseverancia, autocontrol, empatía, etc. que influyen de forma significativa en el desempeño de la vida cotidiana y que constituyen un tipo de inteligencia distinta a la racional. Se trata, por tanto, de una inteligencia de adaptación que no busca desatar los sentimientos sino tener control sobre ellos de manera que se pueda dar una efectiva combinación de lo racional con lo emocional.

Para Cooper y Sawaf (1997, p. 52) la Inteligencia Emocional es definida como la “actitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia.” Estos autores presentan su modelo de los cuatro pilares de la Inteligencia

¹² En su libro “La Inteligencia Emocional” (1996) Goleman alude a que el cociente intelectual nos viene en gran parte predeterminado mientras que la habilidad emocional se puede aprender y desarrollar con el tiempo. Ejemplo de ello, es que una persona impulsiva puede aprender a contenerse o un individuo nervioso ante situaciones de estrés puede aprender a mantener la calma y enfocar las prioridades del trabajo.

¹³ Es este conjunto de habilidades de carácter socioemocional lo que Goleman definió como Inteligencia Emocional.

Emocional extrayendo su planteamiento de los dominios del análisis psicológico y de las teorías fisiológicas. Así determinan que estos pilares responden a:



Figura 5: Cuatro pilares de la IE según Cooper y Sawaf (2006). Fuente: Elaboración propia a partir de Cooper y Sawaf (2006)

En cualquier caso, son muchos los estudios que existen respecto a este término así como innumerables las réplicas a las conclusiones alcanzadas. No cabe duda que la Inteligencia Emocional responde a una definición de carácter controvertida que, en la mayoría de las ocasiones, también ha llevado a concluir sobre la necesidad de proseguir investigando al respecto. Ante ello consideramos oportuno tratar con mayor detenimiento las principales teorías que aluden al término, partiendo de los precursores del mismo, Gardner y Sternberg, hasta llegar a los modelos teóricos de Mayer y Salovey, y Goleman.

2.5. Teorías y modelos de la IE

2.5.1. La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983)

En 1983, Howard Gardner publica su obra "*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*", en la que propone un modelo totalmente revolucionario y opuesto a los existentes hasta esa fecha. Su teoría surge tras observar cómo educadores perciben diferentes capacidades de aprendizaje en niños y adolescentes, lo cual le lleva a replantearse el concepto tradicional de inteligencia (Gardner, 1983, 1993). Para

este psicólogo, investigador y profesor, existen distintas inteligencias independientes, cada una de las cuales cuenta con sus propias características como consecuencia de la existencia de numerosas, e incluso desconocidas, capacidades humanas.

Desde la perspectiva de Gardner (1996), el cociente intelectual tan sólo contribuye en un 20% a la hora de predecir el futuro exitoso de una persona, mientras que el 80% restante se atribuye a otras causas, principalmente, de índole emocional. Para este psicólogo e investigador, el cociente intelectual tiene un alcance pequeño en cómo los individuos gestionan su vida, su nivel de felicidad, su éxito, su motivación, su determinación, etc., una serie de factores emocionales que adquieren un importante valor para la consecución de metas de cualquier persona, así como a conducir y reconducir la vida de las mismas.

En la publicación que reformula su teoría, Gardner (2001) destaca que la palabra inteligencia “se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena” (p. 36). Por ello, concluye que “al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos” (p. 36).

De ello se derivan las ocho inteligencias que Gardner (1983) identifica en un primer momento: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la kinésico-corporal, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalística¹⁴. A cada una le atribuye diferentes características y peculiaridades: su propio modelo para operar, su propio lugar físico en el cerebro y su propio sistema de símbolos (véase tabla 7).

Tabla 7: Tipos de inteligencias múltiples

Inteligencia Lingüística	Es la capacidad para utilizar las palabras de una forma efectiva. Esta capacidad puede estar desarrollada de manera oral o de manera escrita. Se
---------------------------------	--

¹⁴ En 1999 reformula su teoría para añadir la existencia de la inteligencia naturalista y, en la actualidad, considera dos inteligencias en fase de estudio: la pedagógica y la espiritual.

	sitúa en los lóbulos temporal izquierdo y frontal. Aparece en la primera infancia y permanece sólida hasta la vejez sin encontrar ninguna alteración.
Inteligencia Lógico-Matemática	Es la capacidad para realizar un uso efectivo de los números, igualmente atiende a la capacidad de razonar de una manera adecuada. Se sitúa en el lóbulo frontal izquierdo y parietal derecho. Adquiere su máximo desarrollo en el periodo adolescente de las personas y se observa un deterioro de la misma a partir de los cuarenta años.
Inteligencia Kinestésico-corporal	Es la capacidad para usar todo el cuerpo en su faceta expresiva, al igual que el uso eficiente de las manos para producir o transformar cosas. Se sitúa en el cerebelo, ganglios basales y córtex motor. Su desarrollo varía según sus diversos componentes como la flexibilidad o la fuerza y el ámbito en el que se desarrolla dicha inteligencia.
Inteligencia Espacial	Es la habilidad para percibir de una forma lo más fidedigna posible el mundo visual y espacial. Contempla también las transformaciones que la persona puede realizar sobre dichas percepciones. Se sitúa en las regiones posteriores del hemisferio derecho. Se desarrolla desde la primera infancia del individuo.
Inteligencia Musical	Es la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Se sitúa en el lóbulo temporal derecho. Es la primera inteligencia que se desarrolla en los seres humanos.
Inteligencia Interpersonal	Es la capacidad de percibir los sentimientos de las personas. A través de la discriminación de los estados de ánimo, las diferentes intenciones o motivaciones, se pueden comprender dichos sentimientos. Se sitúa en los lóbulos frontales, el lóbulo temporal y el sistema límbico. Para su desarrollo es fundamental la presencia de vínculos afectivos durante los tres

	primeros años de edad.
Inteligencia Intrapersonal	Es el conocimiento personal de uno mismo. Del mismo modo, se trata de la habilidad para adaptar las diferentes conductas a partir de dicho conocimiento. Se sitúa en los lóbulos frontales, parietales y sistema límbico. Su desarrollo al igual que la inteligencia interpersonal es fundamental en los tres primeros años de vida en los que se establece la diferencia entre el individuo y las demás personas.
Inteligencia Naturalista	Es la capacidad de observar y estudiar la naturaleza. La comprensión de la misma se establece a partir de la percepción de las diferencias entre los numerosos elementos del medio ambiente y su clasificación. Se sitúa en áreas del lóbulo parietal izquierdo. Comienza desde la niñez aunque puede llegar a incrementarse según la experiencia vivida por la persona.

Nota. Elaboración propia a partir de Gardner (1983, 1996)

Como bien mencionábamos al comienzo de este epígrafe, su teoría surgió como síntesis ante las diferentes capacidades de aprendizaje que mostraban los estudiantes, por lo que es lógico que debemos considerar cómo se aplican las inteligencias múltiples en la práctica educativa (véase tabla 8).

Tabla 8: Aplicación educativa de las inteligencias múltiples de Gardner

Tipo de inteligencia	Destaca en	Le gusta	Aprende mejor
LINGÜÍSTICA	Pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando, hablando, escribiendo, debatiendo y viendo palabras.

<p>LÓGICO- MATEMÁTICA</p>	<p>Calcular, cuantificar, uso del razonamiento lógico, considerar premisas, hipótesis, pautas y relaciones. Realizar operaciones matemáticas complejas.</p>	<p>Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.</p>	<p>Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.</p>
<p>ESPACIAL</p>	<p>Pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas. Moverse en el espacio, codificar y producir gráficos.</p>	<p>Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, leer mapas y gráficos, hacer puzles y laberintos, imaginar cosas, soñar despierto.</p>	<p>Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.</p>
<p>KINESTÉSICA</p>	<p>Manipular objetos, coordinar y usar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, rapidez y flexibilidad y la</p>	<p>Moverse, tocar, bailar y hacer teatro. Los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje</p>	<p>Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.</p>

	sensibilidad en el tacto.	corporal.	
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento y escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando y escuchando música.
INTERPERSONAL	Entender a las personas e interrelacionarse con ellas. Liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	Entenderse a uno mismo reconociendo los puntos fuertes y débiles. Establecer objetivos personales.	Trabajar sólo, reflexionar, perseguir los intereses propios; fomentar la autodisciplina.	Trabajando sólo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	Observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, aprendiendo de los seres vivos (plantas, animales y todo aquello relacionado

	flora y la fauna.		con la naturaleza).
--	-------------------	--	---------------------

Nota. Adaptación a partir de Nicholson (1998)

De igual manera, Gardner (1983) establece ocho criterios de naturaleza biopsicológica que se han de dar para que una inteligencia sea considerada como tal:

- El potencial de aislamiento por daño cerebral.
- La existencia de prodigios e individuos excepcionales por encima y por debajo de la media.
- Una operación identificable o un conjunto de operaciones identificables, como mecanismos de procesamiento de la información.
- Una historia distintiva de desarrollo, junto con un conjunto definible de estados finales de desempeño.
- Una evolución histórica.
- Soporte desde los hallazgos obtenidos a través de la psicología experimental.
- Soporte desde descubrimientos psicométricos.
- Susceptibilidad de codificación dentro de un sistema de símbolos.

Cabe señalar que para Gardner, 2 de los 8 tipos de inteligencia que caracterizan a las personas hacen referencia a la capacidad de éstas de entender y analizar las emociones de los demás y de uno mismo (la intrapersonal y la interpersonal). Por tanto, se detecta una clara relación entre este análisis y el concepto de Inteligencia Emocional que, como ya hemos visto, se caracteriza por la capacidad de saber comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás. También nos proporciona herramientas para ser empático e interpretar los sentimientos y estados de ánimos propios y de los que nos rodean.

2.5.2. La teoría triárquica de Sternberg (1985)

La teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985), al igual que la de Gardner (1983), reconoce la existencia de múltiples inteligencias

en el individuo. Para Sternberg este concepto es entendido como la “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a la selección o conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo” (Sternberg, 1985, p. 45). Esta teoría describe la relación de la inteligencia con tres dimensiones de la persona, áreas a las que el autor denomina subcategorías totalmente independientes entre sí: la analítica, la creativa y la práctica. Mientras el analítico se usa para resolver problemas, el segundo decide qué problema resolver y cómo hacerlo teniendo en cuenta el contexto, para que el tercero lo lleve a la práctica mediante la aplicación de soluciones.

Tabla 9: Teoría triárquica de la inteligencia. Dimensiones

Subcategorías	Descripción	Características
Analítica	Tiene que ver con el mundo interno del individuo, con el pensamiento analítico y académico.	Investiga, planea y ejecuta.
Creativa	Explica su relación con el mundo externo, la forma en que maneja su experiencia en las situaciones cotidianas y su pensamiento creativo.	Busca originalidad e innovación.
Práctica	Hace referencia a la forma en que el individuo se mueve en su entorno, al pensamiento práctico, adaptativo y exitoso.	Implica la solución de problemas.

Nota. Elaboración propia a partir de Almaguer (1998) y Gardner (2001)

Dado que Sternberg considera insuficientes los test convencionales como medida de la inteligencia, elabora un nuevo instrumento para la evaluación de su teoría triárquica: el STAT¹⁵. Por medio de éste analiza la inteligencia desde las dimensiones analítica, creativa y práctica, siendo valoradas a través de contenidos verbales, numéricos

¹⁵ Sternberg Triarchic Abilities Test.

y figurativos. Los resultados de los cuestionarios realizados a diferentes grupos de estudiantes, ponen de manifiesto cómo la creatividad es conducida a un segundo plano en aquellas asignaturas en las que básicamente se exige la memorización de libros y manuales. Esto conduce a que numerosos estudiantes no tengan la oportunidad de expresar su creatividad y, por consiguiente, su talento.

Otra de las grandes aportaciones que realiza Sternberg (1985) es catalogar a la inteligencia como modificable. Este autor considera que cada individuo puede aumentar o disminuir su inteligencia en la medida en que se usen o no las habilidades analíticas, creativas y prácticas. De ello se deriva la necesidad de promover el desarrollo de dichas habilidades. Un objetivo que, según Sternberg, ha de comenzar por las bases del sistema educativo permitiendo diseñar programas o planes de estudio relacionados con este nuevo ámbito de la inteligencia.

Así, en la actualidad se han puesto en práctica numerosos programas con el fin de llevar a las aulas los nuevos conceptos de desarrollo de la inteligencia en la educación. En el programa “*Practical Intelligence for School*” encontramos un proyecto fundamentado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y en la teoría triárquica de Sternberg, a través del cual, los alumnos reconocen y aprenden a desarrollar aspectos de su inteligencia, optimizando su parte práctica para conseguir mejor rendimiento escolar. Este programa materializa los tres componentes de la inteligencia triárquica a través del conocimiento de uno mismo, del conocimiento de las tareas, las estrategias, y del conocimiento de las relaciones interpersonales. Llegados a este punto podemos afirmar que tanto Gardner (1983) con la clasificación de los 8 modelos de inteligencia, como Sternberg (1985) y su teoría triárquica, conforman pilares fundamentales para conceptualizar la Inteligencia Emocional. Del mismo modo que Gardner y los precursores del constructo de la Inteligencia Emocional, Salovey y Mayer (1990), Sternberg (1985) también afirma que la inteligencia (entendida en su enfoque tradicional) no equivale al éxito en la vida.

2.5.3. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Mayer y Salovey (1997) consideran que la Inteligencia Emocional está fundamentada en el uso adaptativo de las emociones, ya que cualquier individuo es capaz de aportar soluciones a los problemas que se le plantean, si de una forma eficiente se adapta a ellos (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008a). Los autores proponen que la Inteligencia Emocional está formada por cuatro habilidades diferenciadas que, a pesar de su independencia, han de interactuar entre sí. A su vez, cada una de estas cuatro habilidades está constituida por cuatro subcategorías diferenciadas que se recogen, a modo explicativo, en el siguiente cuadro:

Tabla 10: Modelo de IE de Salovey y Mayer (1997)

1. PERCEPCIÓN, EVALUACIÓN Y EXPRESIÓN DE LA EMOCIÓN			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.
2. FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas

importante.	como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	(ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
-------------	---	--	--

**3. ENTENDIMIENTO Y ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES;
EMPLEO DEL CONOCIMIENTO EMOCIONAL**

La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de éstas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza muchas veces acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.
--	--	--	--

**4. LA REGULACIÓN DE LAS EMOCIONES PARA
PROMOVER EL CRECIMIENTO EMOCIONAL E
INTELLECTUAL**

La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para percibir reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o
--	--	---	--

			exagerar la información transmitida.
--	--	--	--------------------------------------

Nota. Adaptación de Fernández-Berrocal y Extremera (2005, p. 73)

2.5.4. Modelos mixtos


Los modelos mixtos entienden la Inteligencia Emocional como un conjunto de rasgos de personalidad y aspectos relativamente estables del comportamiento del ser humano. Puede ser entendida como una ampliación del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), ya que en éste se contemplan todos y cada uno de los aspectos que tienen que ver con el concepto académico de inteligencia y que hasta la fecha no habían sido considerados. Entre los rasgos de personalidad se encuentran: el control del impulso, la tolerancia frente a la frustración, la motivación, el manejo del estrés, la asertividad, la ansiedad, la persistencia o la confianza. En esta línea de pensamiento destacamos teóricos como Goleman (1996) y Bar-On (1997).

Bar-On, tomando como base las ideas de Salovey y Mayer (1990), define a la Inteligencia Emocional como el conjunto de conocimientos y habilidades socio-emocionales, que influyen en la capacidad general del individuo para afrontar efectivamente las demandas del medio en el que se desencadena. Dicha habilidad se basa en la capacidad del ser humano para ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer y Salovey, 1995; Bar-On, 1997).

El modelo de Bar-On (1997, 2000) se fundamenta en las competencias, que intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio. Ante ello, la Inteligencia Emocional y la inteligencia social se convierten en factores esenciales que buscan la interrelación emocional personal y social, para influir en la habilidad general del ser humano permitiendo así adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 2000). En este sentido, el modelo “representa un

conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000, p. 402).

Tabla 11: Tipos de capacidades emocionales según Bar-On

Capacidades Básicas <i>Core factors</i>	Capacidades facilitadoras <i>Facilitators factor</i>
Autoconciencia emocional Autoevaluación Empatía Relaciones sociales Asertividad Afrontamiento de presiones Análisis de la realidad Flexibilidad Control de impulsos Solución de problemas	Optimismo Alegría Independencia emocional Autorrealización Responsabilidad social
	
<p><i>Cada uno de los elementos que componen las diferentes capacidades se encuentran interrelacionados entre sí</i></p>	

Nota. Elaboración propia a partir de Bar-On (2000)

Asimismo, este modelo se compone de cinco elementos de la inteligencia no cognitiva y que se encuentran presentes en las capacidades emocionales referidas a las competencias básicas y facilitadoras como lo son (Bar-On, 2000):

- El componente intrapersonal: referente a la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros. De manera que, evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia emocional y la autoevaluación.
- El componente interpersonal: que destaca la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar los impulsos; por lo que se refiere a capacidades como la empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales.
- El componente de manejo de estrés: que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista para tolerar las presiones y controlar los impulsos.

- El componente de estado de ánimo: que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
- El componente de adaptabilidad o ajuste: que versa sobre la capacidad de adaptación del individuo. Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, que le permitan crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la realidad, flexibilidad y capacidad para solucionar problemas.

2.5.5. Modelo de Goleman

Desde el enfoque del modelo de Goleman (1996), la concepción clásica del cociente intelectual¹⁶ es considerada incompleta para definir el término, dado que se ha de tener en cuenta la existencia de un cociente emocional (no opuesto al intelectual) que lo complementa. Explica por qué desde su visión de estudio, el cociente intelectual no es un buen ejemplo del desempeño exitoso en la vida, ya que la inteligencia tal y como la concebimos no garantiza el buen manejo de las situaciones que se puedan presentar. Es por ello, que dota de igual importancia los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia. A pesar de que el autor presenta un enfoque de Inteligencia Emocional similar al de Salovey y Mayer (1990), ha tratado de ampliar las principales cualidades que la definen.

A través de este modelo, Goleman (1996) propone llevar a cabo un control de las emociones, ya que, si el individuo es capaz de identificarlas y determinar los sentimientos que estas le producen, podrá conducir las de manera óptima y adaptar su comportamiento ante determinadas situaciones.

¹⁶ Recordemos que el cociente o coeficiente intelectual se asocia con la capacidad psicológica de cada individuo medible a través de los test de inteligencia. Se trataría, por tanto, de una inteligencia de corte académico en su dimensión más clásica, donde entran en juego las habilidades matemáticas, el lenguaje y la lógica (VIU, 2016). Funciona por cadenas neuronales que, mediante la función rechazo Sí-No, guían los pasos de actuación del ser humano describiendo un proceso secuencial.

Tabla 12: Capacidades de IE según Goleman: competencia personal y social

Incluye las cinco capacidades que las agrupan:

Competencia personal

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

Conciencia de uno mismo
Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos • Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades • Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades
Autorregulación
Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos • Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad • Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal • Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios • Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información
Motivación
Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia • Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización. • Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión • Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos

Competencia social

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás

Empatía
Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas
<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan • Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes • Aprovechamiento de la diversidad: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas • Conciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo
Habilidades sociales
Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás
<ul style="list-style-type: none"> • Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces • Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes • Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas • Catalización del cambio: Iniciar o dirigir los cambios • Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos • Colaboración y cooperación: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común • Habilidades de equipo: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas

Nota. Recuperado de: Goleman (1999)

2.6. Evaluación de la IE

Los múltiples avances realizados en el campo de la Inteligencia Emocional han llevado a la creación de los primeros instrumentos de evaluación: los autoinformes y las medidas de habilidad (Extremera y Fernández-Berrocal 2003a). Los autoinformes son cuestionarios que

el propio alumno contesta y en el que refleja cómo él mismo percibe sus propias habilidades. Por el contrario, las medidas de habilidad tratan de ser más precisas al evaluar si una persona es hábil o no en el ámbito emocional y afectivo.

Si aplicamos la medición de la Inteligencia Emocional en el campo educativo, podremos añadir, además, otros dos instrumentos de medición: la observación del profesor y la visión de los propios compañeros. Ambas, unidas a las herramientas de evaluación mencionadas al comienzo de este epígrafe, conforman los tres enfoques evaluativos de la Inteligencia Emocional propuestos por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b):

Tabla 13: Enfoques evaluativos de la IE según Extremera y Berrocal

Primer grupo	Incluye los instrumentos clásicos de medida conformados por cuestionarios y autoinformes cumplimentados por el propio alumno.
Segundo grupo	Reúne medidas de evaluación de observadores externos conformadas por cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor.
Tercer grupo	Asocia las llamadas “medidas de habilidad o de ejecución” de la Inteligencia Emocional compuestas por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

Nota. Elaboración propia a partir de Extremera y Fernández-Berrocal (2004b)

Ante ello, queda clara la necesidad de orientar la investigación de la Inteligencia Emocional hacia la búsqueda y creación de instrumentos de evaluación que permitan una medición efectiva de la misma, por lo que nos vemos en la necesidad de tratar de recoger las herramientas de medida más relevantes a lo largo de los siguientes apartados.

2.6.1. Medida de la IE con escalas y autoinformes

Estos instrumentos son los más utilizados y los que más antigüedad poseen en el campo de la evaluación de la Inteligencia Emocional. Lo conforman una serie de enunciados verbales cortos en los que el alumno se evalúa mediante una escala *Likert*. Dado que su medición se realiza a través de una “autoevaluación”, esta escala ha recibido grandes críticas, ya que no existe forma externa de contrastar que las creencias personales descritas por el propio evaluado respondan a sus verdaderas capacidades emocionales.

Por otro lado, encontramos otra importante medida de autoinforme: la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-48), que evalúa la Inteligencia Emocional percibida, es decir, las creencias que tienen las personas sobre su capacidad de atención, claridad y reparación de estados emocionales. Consta de un total de 48 ítems en su versión extensa, con tres subescalas: atención a los sentimientos (21 ítems), claridad en los sentimientos (15 ítems) y regulación emocional (12 ítems). Este instrumento ha mostrado adecuados índices de consistencia interna y validez convergente aceptable, gracias a la capacidad predictiva con respecto al ajuste emocional y la disposición de las personas para adaptarse de forma exitosa a las experiencias estresantes.

De la mano de Extremera y Fernández-Berrocal, se realiza una adaptación del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS): TMMS-24, reduciendo sus ítems a la mitad. Evalúan los 3 componentes de la Inteligencia Emocional: percepción (como capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente), comprensión y regulación correcta de los estados emocionales (Fernández-Berrocal y Ramos 2004). El cuestionario se ha validado con diferentes poblaciones y ha mostrado su utilidad tanto en contextos escolares como clínicos.

El cuestionario ECI-360 está fundamentado en el modelo de Goleman (1999), conformado por 110 ítems que pretenden recoger la información sobre las diferentes competencias emocionales. Reúne un total de 20 competencias, destinadas a cubrir el ámbito laboral y organizativo, que son englobadas en cuatro grupos: autoconocimiento, automanejo, conocimiento social y habilidades sociales.

Por último, hemos de mencionar el instrumento de evaluación EQ-i que incluye un total de 133 ítems, siendo éste el más amplio en cuanto a variables de medición. Abarca múltiples competencias emocionales y sociales, para proporcionar una estimación del nivel de Inteligencia Emocional y determinar un perfil social y afectivo (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Como mencionábamos anteriormente, este instrumento contiene 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 subescalas. Cada ítem expresa un determinado estado emocional en primera persona del singular. Los individuos deben mostrar su grado de acuerdo con cada uno de ellos en una escala de tipo *Likert* de 5 puntos (1= De acuerdo, 5= Desacuerdo). Este modelo utiliza cuatro índices de validación y factores de corrección, validez divergente con medidas de inteligencia fluida (Derksen, Kramer y Katzko, 2002), y capacidad predictiva con el rendimiento académico (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004). El instrumento está formado por dos aptitudes: la inteligencia intrapersonal (aptitud personal) con tres subescalas para autoconocimiento, autocontrol y motivación, y la inteligencia interpersonal (aptitud social) con dos subescalas para la empatía y las habilidades sociales.

2.6.2. Medida de la IE a través de observadores externos

Las medidas de Inteligencia Emocional a través de observadores externos surgen por la necesidad de contrastar la veracidad de la información facilitada por el propio participante acerca de sus habilidades sociales. Por ello, cuestionarios como el EQ-i de Bar-On (1997) incorporan, de forma complementaria, un instrumento de observación externa anexo al cuestionario que ha de cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas en las que el alumnado y/o profesorado evalúa a sus compañeros o alumnos a través de diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento más frecuentes. Por lo general, se emplea la entrevista individualizada ya que se caracteriza por ser rápida y fácil de realizar.

Sin embargo, las limitaciones de esta práctica también están presentes, ya que se pueden generar sesgos o variaciones en el comportamiento del evaluado cuando éste se siente observado, llegando incluso a falsear la/s respuesta/s ante la “necesidad social” de proporcionar

una imagen más positiva de sí mismo. También es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales, como son la atención afectiva y la claridad emocional interna, ya que la mayoría de estas medidas están dirigidas a obtener información de carácter interpersonal.

2.6.3. Medidas de habilidad

Las medidas de habilidad surgen ante la creciente necesidad de poner fin a los problemas de sesgos que presentan la observación externa y los autoinformes. Tratan de evitar la falsedad en las respuestas de los propios sujetos debida a la deseabilidad social, y por otra parte, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos.

La medida más utilizada es el cuestionario *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) a través del cual se evalúan cuatro áreas: percepción, asimilación, comprensión y regulación emocional. Permite su combinación con otras escalas, por lo que se pueden obtener indicadores de ejecución en habilidades emocionales concretas que puedan ser educadas y entrenadas posteriormente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a). Su inconveniente reside en que se trata de una evaluación relativamente novedosa, aún susceptible de mejoras en los criterios de puntuación y con mayor dedicación para su resolución, dado que los sujetos que están siendo evaluados, requieren mayor tiempo de cumplimentación del cuestionario.

A partir de todo lo descrito anteriormente, definimos Inteligencia Emocional como *la capacidad de controlar y gestionar positivamente las emociones propias y ajenas, en un escenario cualquiera, donde se producen experiencias y cambios como parte del proceso de aprendizaje personal* (BarrientosBáez, 2019).



“Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla”.

Wenger y colaboradores.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

LA EDUCACIÓN universitaria no debiera ser ajena al proceso evolutivo de la sociedad, del mundo laboral y en el caso que nos ocupa, del sector turístico. Las exigencias en los puestos de trabajo son cada vez mayores y se requiere de personal cualificado que no sólo esté formado en conceptos y teorías, sino en capacidades sociales y cognitivas que nos permitan ser autónomos y trabajar con Inteligencia Emocional. De esta manera se podrían prevenir procesos de frustración, respuestas erróneas ante conflictos imprevistos y demás situaciones que quizá con entrenamiento y control emocional pudieran resolverse fácilmente.

Ser competentes implica tener una formación global. Esto significa saber gestionar y generar habilidades y competencias emocionales que permitan al discente ser competitivo. Así surgen autores que investigan este campo de estudio comparando el rendimiento académico y el papel de la formación escolar y universitaria. Algunos plantean la figura del profesor como guía que también enseñe sobre emociones y bienestar social porque han realizado estudios que demuestran una relación directa entre unos factores y otros. En este epígrafe pretendemos dar a conocer el camino que se ha empezado a construir con evidencias empíricas, con programas de intervención y de formación del profesorado en Inteligencia Emocional.

3.1. Educación y su relación con la IE

Desde la aparición del *bestseller* de Goleman (1995), autores como Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Shapiro (1997), Gottman (1997) y el mismo Goleman (1998), han realizado multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la Inteligencia Emocional en nuestras vidas. De la mano de Shapiro (1997) y Gottman (1997) descubríamos cómo el fomento de la Inteligencia Emocional ayudaría a potenciar las relaciones entre padres e hijos. Por su parte, Cooper y Sawaf (1997) apoyaban la hipótesis de que un adecuado control de las emociones podría suponer una mejora dentro del ámbito laboral o bien podría generar efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997). Lamentablemente todas estas afirmaciones carecían de una contrastación sistemática y rigurosa que permitiese demostrar la validez de sus teorías.

Desde finales de la década pasada y comienzos de la actual, la comunidad científica, y más concretamente aún, las investigaciones educativas, resaltan la creciente necesidad de obtener datos empíricos que demuestren que las competencias y destrezas que describe la teoría de la Inteligencia Emocional, tiene repercusiones reales en la vida personal y académica de los estudiantes. Esto es así porque la gran mayoría de investigaciones apuntan a la notable influencia que ejercen las emociones en el rendimiento y desarrollo general del alumnado en los centros educativos, motivo que nos lleva a considerar como necesaria la formación del alumnado en las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007).

3.1.1. Evidencias empíricas

Como ya apuntábamos en el epígrafe anterior, algunos estudios han podido demostrar las carencias que presentan los estudiantes en lo que a las habilidades de Inteligencia Emocional se refiere (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008; Trinidad y Johnson, 2002). Hay cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes, desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, la manifestación de conductas disruptivas, el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

a.) Inteligencia Emocional y las relaciones interpersonales

La teoría acerca de la Inteligencia Emocional ha expuesto el importante papel que ejerce el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales, partiendo de la premisa general de que la mayoría de individuos buscan y necesitan mantener buenas relaciones con su entorno. Para ello se ha demostrado que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de manejar, comprender y percibir mejor sus propias emociones, a la par que pueden extrapolar sus habilidades de comprensión y percepción de los demás con mayor facilidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Lopes, Salovey, Cote y Beers, 2005).

Algunos estudios anglosajones han encontrado evidencias empíricas que fundamentan la relación positiva entre la Inteligencia Emocional y las relaciones interpersonales. Es así como mediante el uso de autoinformes se ha comprobado que una elevada habilidad emocional permite una mejor calidad de las relaciones sociales (Schutte et al., 2001). En la misma línea, pero esta vez usando la medida de habilidad, Mayer, Salovey y Caruso (2000) obtuvieron resultados favorables en el campo de las emociones describiendo cómo aquellos estudiantes con mayor puntuación en Inteligencia Emocional también lograban mayor puntuación en empatía. En un estudio realizado por Lopes, Salovey y Straus (2003), se hallaron nuevas evidencias tras adoptar un análisis bidimensional que incluyó la encuesta a los estudiantes y, posteriormente, a los amigos de éstos. Desde ambas dimensiones, los resultados de la investigación revelaron que una elevada Inteligencia Emocional generaba mayor satisfacción en las relaciones de amistad, les permitía disfrutar de interacciones más positivas y, por ende, menor número de interacciones negativas.

Por su parte Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) trataron de constatar las evidencias obtenidas hasta la fecha. Sus resultados seguían en la misma línea que los anteriores, exponiendo que los adolescentes que gozaban de una alta Inteligencia Emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, presentaban más habilidades para identificar expresiones emocionales, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social y exhibían comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones

negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como la autoestima o la ansiedad. Sin embargo, este estudio generó un nuevo aporte a la investigación. Como consecuencia de este análisis se vislumbrarían diferencias de género en el manejo de las emociones descubriendo con ello que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en Inteligencia Emocional que los hombres.

Por su parte, los estudios que se desarrollaron con muestras de estudiantes universitarios españoles también hallaron relaciones positivas entre factores de Inteligencia Emocional y empatía, y relaciones negativas con los niveles de inhibición (Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007). Mediante el uso de autoinformes y medidas de habilidad se obtuvieron evidencias empíricas muy similares a las de los estudiantes anglosajones.

b.) Inteligencia Emocional y la aparición de conductas disruptivas

Desde este nuevo enfoque se trató de evidenciar si los alumnos con bajos niveles de Inteligencia Emocional presentaban mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo con ello el desarrollo de comportamientos antisociales. Algunas investigaciones llevadas a cabo mediante medidas de habilidad de Inteligencia Emocional, revelan una clara relación entre la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los estudiantes. Así, aquellos alumnos que muestran déficit emocional presentan un mayor comportamiento agresivo en el aula. Ello corrobora que los estudiantes con más baja Inteligencia Emocional presentan mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes (Liau, Liau, Teoh y Liau, 2003).

Por su parte, un análisis preliminar de la población adolescente española, ha constatado nuevamente que altos niveles de Inteligencia Emocional llevan asociados un menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión. Es así como estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (*alta reparación*), distinguir sus emociones (*alta claridad emocional*), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos

de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

También se ha obtenido evidencia empírica que relaciona el consumo de sustancias adictivas con el papel, que en este sentido, juega la Inteligencia Emocional. Así se ha demostrado que una alta Inteligencia Emocional de los adolescentes, trae consigo un menor consumo de tabaco y alcohol (Trinidad y Johnson, 2002). Además, este mismo estudio reveló que los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco (Trinidad y Johnson, 2002). Los análisis revelaron que tener una alta Inteligencia Emocional se relaciona con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar, junto con una mayor habilidad para rechazar el ofrecimiento de cigarrillos por parte de otros.

Por su parte, Brackett, Mayer y Warner plantean la posibilidad de que exista un *efecto umbral* donde sea necesario un nivel mínimo de Inteligencia Emocional para realizar actividades sociales correctas y que, muy posiblemente, la proporción de hombres que está por debajo de dicho umbral supere a la de mujeres.

c.) Inteligencia Emocional y bienestar psicológico

Son muchas y muy variadas las investigaciones que se han llevado a cabo para identificar el papel que juega la Inteligencia Emocional en el bienestar psicológico de los alumnos, partiendo para ello del marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997) y sus cuatro componentes de Inteligencia Emocional: percepción, asimilación, comprensión y regulación. Se trata, por tanto, de buscar la relación de estos cuatro factores con los niveles de satisfacción, salud mental y bienestar psicológico.

Los resultados que de ello se derivan, han permitido obtener datos empíricos que apoyan la base teórica expuesta por Mayer y Salovey demostrando que, los alumnos universitarios con mayor Inteligencia Emocional presentan menor ansiedad social y depresión, menor

número de síntomas físicos, mejor autoestima, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas, mayor satisfacción interpersonal y menos rumiación. También, son capaces de afrontar mejor las situaciones de estrés (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimo negativos (Mayer y Salovey, 1995) y enfrentan el estrés con menos ideaciones suicidas (Ciarrochi, Deane y Anderson, 2002). Otros estudios que han seguido la misma línea de investigación, han obtenido resultados similares, probando que los estudiantes universitarios con niveles altos de Inteligencia Emocional presentan una mayor empatía, satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad de sus relaciones sociales (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

En España también se han llevado a cabo investigaciones con estudiantes adolescentes de enseñanza secundaria obligatoria (Fernández-Berrocal et al., 1998). Los resultados han mostrado que los alumnos que presentan un *estado normal* (y no depresivo) presentan niveles más altos de Inteligencia Emocional. De hecho, tienen una mayor *claridad* hacia sus sentimientos, niveles más elevados de *reparación* de sus emociones, elevada autoestima, salud mental, felicidad y satisfacción vital (Extremera, 2003). En cambio, los escolares depresivos tenían menores niveles en estos aspectos de Inteligencia Emocional y mayores puntuaciones en ansiedad, pensamientos repetitivos y depresión.

d.) Inteligencia Emocional y rendimiento académico

Los estudios que han tratado de buscar un vínculo sobre la influencia que ejerce la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico han mostrado resultados contradictorios. Las primeras investigaciones realizadas a los universitarios anglosajones mostraron una relación directa entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. Mediante un diseño longitudinal se demostró que las puntuaciones en Inteligencia Emocional evaluadas al empezar el curso escolar, predecían significativamente la nota media de los alumnos (Schutte et al., 1998). Sin embargo, los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron los datos obtenidos hasta entonces, probablemente derivado por diferentes problemas metodológicos en la selección de la muestra, ya que se seleccionaron estudiantes que

estaban pasando por distintos procesos de transición (Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Por esta razón, Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski (2004) acotaron la población estudiantil a investigar. Se centraron exclusivamente en los alumnos que se encontraban en proceso de transición de la enseñanza secundaria a la universidad y que iban a realizar sus estudios a tiempo completo. Cuando se realizó la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en la muestra completa, los patrones de correlación fueron similares a los de Newsome, Day y Catano (2000). Sin embargo, algunas de las subescalas del EQ-i (medida bajo el que se llevó a cabo este estudio), sí predijeron el éxito académico.

Se compararon los dos grupos que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: estudiantes con altas y bajas puntuaciones académicas. Mediante análisis discriminante se utilizó a la Inteligencia Emocional como variable predictora para la inclusión en el grupo de alto o bajo rendimiento académico con la finalidad de identificar si los estudiantes de primer año obtendrían éxito académico al finalizar el semestre. Los datos revelaron que la Inteligencia Emocional era un poderoso predictor del rendimiento académico, ya que se pudo identificar fácilmente a aquellos estudiantes con alto rendimiento académico (82%) de los alumnos con bajo nivel académico (91%).

Por su parte, Barchard (2003) evaluó a estudiantes universitarios controlando habilidades cognitivas relacionadas con el rendimiento tales como la habilidad verbal, el rendimiento inductivo y la visualización; junto con variables de personalidad como por ejemplo el neuroticismo, apertura, extraversión, responsabilidad y amabilidad. Los resultados corroboraron la hipótesis de que un alto nivel de Inteligencia Emocional en los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) plantearon la posibilidad de que la relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico podría estar influenciada por otras características presentes en el alumno, como gozar de una buena salud mental. Los resultados mostraron, nuevamente, que altos niveles de Inteligencia Emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los

adolescentes. Además, se observó que los alumnos *depresivos* presentaban un rendimiento académico peor que los clasificados como *normales*. El estudio puso en relieve que la Inteligencia Emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y éste, a su vez, afecta al rendimiento académico de los mismos.

Otras investigaciones llevaron a relacionar el rendimiento académico con la influencia que ejerce la motivación en las aulas, ya que ésta se encuentra estrechamente vinculada con las habilidades de la Inteligencia Emocional. Fueron varias las investigaciones españolas que obtuvieron evidencia empírica que correlacionase positivamente ambos factores (Pelechano, 1977; Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez, 1999; citados en González-Torres, 2003). Para ello se recurrió al estudio de los alumnos universitarios de alto y bajo rendimiento sobre las atribuciones causales, metas académicas y autoconcepto académico.

Por su parte, también se ha recurrido a investigaciones que prueben el impacto que ejercen las emociones positivas y negativas en el proceso de aprendizaje del alumnado, y por ende, en su rendimiento académico. Emmer (1994) logra constatar que, ciertamente, las emociones positivas permiten aumentar la capacidad creativa para concebir y desarrollar ideas dentro del aula. De hecho, Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) corroboran que este tipo de emociones suponen una mejora del bienestar de los docentes; Birch y Lardd (1996) hablan incluso de un mayor ajuste del educador hacia sus alumnos, y Sutton y Wheatley (2003) explican cómo el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima en el aula que favorezca el aprendizaje.

En lo referente a los alumnos y la importancia de las emociones, Pekrun (1992) afirma que éstas tienen una alta influencia en la motivación académica y en los procesos de aprendizaje, dado que el conjunto de emociones positivas refuerzan la automotivación, lo que a su vez se traduce en un mejor y mayor rendimiento académico (Condry y Chambers, 1978). De hecho, creemos que el alumno cuando accede a la universidad lo hace desde una perspectiva un tanto escéptica, y conforme transcurren los años pasa por etapas de autoconocimiento, automotivación y aprendizaje en diferentes áreas

de la vida académica y en general, hasta llegar al autoconvencimiento de lo que pretende hacer una vez finaliza su formación universitaria. Para ello, Pekrun (1992), Condry y Chambers (1978) analizaron diversos aspectos motivacionales que evidenciaron que si las emociones positivas están presentes en el desempeño de cualquier tarea, se incrementa el rendimiento académico así como el disfrute ante el desarrollo de la actividad. Sin embargo, si en este proceso se ven implicadas las emociones negativas, sus efectos no son concluyentes dado que los resultados de la tarea pueden resultar tanto positivos como negativos. Un ejemplo de ello sería el doble efecto del aburrimiento que puede conllevar dos reacciones en el estudiante: (1) la motivación para buscar una alternativa más interesante de la tarea, o (2) el deseo de poner fin a esa situación.

3.1.2. La necesidad de educar la IE. Programas de intervención

A raíz de las investigaciones efectuadas en materia de Inteligencia Emocional y educación, y en buena medida, gracias al apoyo empírico derivado de los múltiples estudios comentados en el epígrafe anterior, se ha puesto de relieve la necesidad de crear diversos programas de intervención que permitan desarrollar las habilidades de Inteligencia Emocional en los centros educativos (Salguero, Fernández-Berrocal, Ruíz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011). Tanto es así que la UNESCO puso en marcha una iniciativa mundial en 2002, y remitió a los ministros de educación de 140 países una declaración con los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas de aprendizaje social y emocional.

Lógicamente, la escuela es considerada como el lugar idóneo para la promoción de la Inteligencia Emocional (Goleman, 1996), ya que es un entorno muy adecuado para experimentar las habilidades emocionales y crear respuestas adaptativas. Sin embargo, no podemos omitir que el aprendizaje de las habilidades emocionales comienza en el entorno familiar por lo que también es importante su práctica desde temprana edad (Jiménez y López, 2009). Esto conlleva que el docente no sólo se enfrente a enseñar sino también a transformar las capacidades o deficiencias emocionales de sus alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Por eso existen programas específicos de Inteligencia Emocional que contienen y resaltan las habilidades emocionales basadas en la capacidad para comprender, percibir y

regular las emociones. Punto destacado en el modelo de Mayer y Salovey (Salovey y Grewal, 2005; Mayer y Salovey, 1997). Sin embargo, todo ello también supone la necesidad de desarrollar las competencias emocionales del profesorado (factor que explicaremos con mayor detalle en el epígrafe 4.2) no solo para favorecer el aprendizaje del alumnado, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

La importancia de educar a los estudiantes en materia de Inteligencia Emocional ha llevado a la creación de numerosos programas de intervención emocional. En este sentido, Cury (2007) plantea ejercicios de educación y desarrollo de la Inteligencia Emocional en las aulas que permitan desarrollar la solidaridad, seguridad, tolerancia, razonamiento esquemático, así como la capacidad de dirigir pensamientos en los momentos de tensión, trabajar las pérdidas y frustraciones.

Tabla 14: Claves para el desarrollo de la IE en las aulas según Augusto Cury

Técnicas	Objetivos
Música ambiental en el aula	<ul style="list-style-type: none"> ● Ralentizar el pensamiento ● Aliviar la ansiedad ● Mejorar la concentración ● Desarrollar el placer de aprender ● Educar la emocionalidad
Sentarse en círculo o en U	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar la seguridad ● Promover la educación participativa ● Mejorar la concentración ● Reducir los conflictos en el aula ● Disminuir las conversaciones paralelas
Exposición cuestionada: el arte de la interrogación	<ul style="list-style-type: none"> ● Activar la motivación ● Desarrollar el cuestionamiento ● Enriquecer la interpretación de textos y enunciados ● Abrir las ventanas a la inteligencia ● Formar a pensadores y no a

	reproductores de datos
Ser contador de historias	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar la creatividad ● Educar la emocionalidad ● Estimular la sabiduría ● Aumentar la capacidad resolutive en situaciones de tensión ● Enriquecer la socialización
Humanizar el conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Estimular la osadía ● Promover la perspicacia ● Cultivar la creatividad ● Incentivar la sabiduría ● Expandir la capacidad crítica ● Formar pensadores
Humanizar al maestro: contar nuestra historia	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar la socialización ● Estimular la afectividad ● Construir un puente productivo en las relaciones sociales ● Estimular la sabiduría ● Superar los conflictos ● Valorizar el ser
Educar la autoestima: elogiar antes de criticar	<ul style="list-style-type: none"> ● Educar la emocionalidad y la autoestima ● Vacunar contra la discriminación ● Promover la solidaridad ● Resolver conflictos en el aula ● Filtrar estímulos estresantes ● Trabajar pérdidas y frustraciones
Administrar los pensamientos y las emociones	<ul style="list-style-type: none"> ● Rescatar el liderazgo del yo ● Prevenir conflictos ● Promover la seguridad ● Desarrollar un espíritu emprendedor ● Proteger las emociones en los momentos de tensión
Participar en	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollar la responsabilidad social

proyectos sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover la ciudadanía ● Cultivar la solidaridad ● Expandir la capacidad de trabajar en equipo ● Ocuparse de temas transversales como la educación para la salud, la paz y los derechos humanos
--------------------	--

Nota. Elaboración propia a partir de Cury (2007)

Desde el enfoque expuesto por Gardner (1983) a través de la teoría de las inteligencias múltiples también se han planteado acciones educativas que supongan una mejora y desarrollo de las habilidades en materia de Inteligencia Emocional. En el artículo *La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva desde la enseñanza* publicado por la Universidad Internacional de Valencia (VIU, 2015) se explica que a pesar de que cada persona es distinta, así como también lo son sus habilidades emocionales, “todo ser humano posee los ocho tipos de inteligencia y la capacidad para desarrollarlas hasta un nivel adecuado” (p. 7). En este artículo se explica que el profesorado tiene la posibilidad de fomentar el desarrollo de estas habilidades y ha de ponerlo en práctica mediante diferentes actividades como las que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 15: Acciones en el aula en materia de IE en base a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Tipos de inteligencias	Acciones
Inteligencia lingüística	Trabajar con libros y materiales de lectura, fomentar la escritura de historias y cuentos con concursos y pequeños premios; potenciar el aprendizaje de idiomas y jugar a juegos de mesa que usen palabras (tipo <i>scrabble</i>).
Inteligencia espacial	Animar a los escolares a dibujar, escribir y pintar con todo tipo de materiales e introducirles en las artes gráficas mediante libros y productos audiovisuales (vídeos,

	animaciones, presentaciones en ordenador, etc.).
Inteligencia lógico-matemática	Ejercicios de clasificación de objetos por color, tamaño forma; juegos de construcción, de lógica y matemáticos.
Inteligencia corporal	Escuchar música acompañando todo tipo de actividades, bailar, interpretar cuentos a través de la danza, actividades deportivas.
Inteligencia musical	Trabajar con música en diferentes actividades, introducir sonidos e instrumentos musicales básicos como tambores, campanas, o panderetas; aprender a tocar un instrumento musical de forma natural, estudiar solfeo, tomar clases formales de música y danza.
Inteligencia naturalista	Organizar actividades al aire libre, excursiones al campo, estudiar el comportamiento de los animales, aprender a amar y respetar la naturaleza y el medioambiente; fomentar las colecciones de flores, hojas, minerales y otros elementos de la naturaleza.
Inteligencia interpersonal	Fomentar el compañerismo y la interacción con los demás, organizar debates y actividades en equipo, actividades de formación, desarrollo de equipos y ensayo de diversos roles, en especial el de líder.
Inteligencia intrapersonal	Fomentar la reflexión, hacer que el niño anote sus pensamientos, actividades y trate de verbalizar el proceso de toma de decisiones, promover momentos de pausa y relajación.

Nota. Elaboración propia a partir de VIU (2015)

En España también destacan los trabajos del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) que apuestan por el desarrollo de la Inteligencia Emocional en las escuelas. Han publicado una importante colección de libros en materia de educación emocional que incluye una amplia descripción de programas en este campo. A continuación, enumeramos algunos de ellos y sus aplicaciones en función de los niveles formativos:

- El Programa de Educación Emocional para la ESO de Vicente Pascual y Montserrat Cuadrado.
- Programa de Educación Emocional de Traveset (1999) dirigido a la ESO.
- El programa “Desarrollando la Inteligencia Emocional” de Vallés y Vallés.
- Programa Instruccional para la educación y liberación emocional de Hernández y Jaraz.
- Programa de Educación Emocional para E. Infantil de López. Se trata de un programa diseñado para niños y niñas de 3 a 6 años que ofrece una serie de actividades. Los contenidos del programa se estructuran en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. Cada bloque temático presenta seis actividades de educación emocional con un material complementario.
- El programa SICLE: siendo inteligente con las emociones, de Vallés.
- El Programa Sentir y Pensar de Inteligencia Emocional para dos segmentos de edad, de 3 a 5 años y de 6 a 8 años. El programa gira en torno a 9 módulos en cada uno de los cuales se proponen diferentes dinámicas y actividades sobre autoconocimiento, autoestima, autonomía, comunicación, habilidades sociales, escucha, solución de conflictos, pensamiento positivo y asertividad.

Enfocada a la educación secundaria, y con modificaciones para el tercer ciclo de primaria, destacamos el Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (PRIE) concebido por Gallego y Gallego (2004). Se fundamenta en el aprovechamiento de las capacidades

cognitivas y tiene por objetivos: identificar y expresar los pensamientos que conducen a los sentimientos, saber gestionar los enfados, favorecer las relaciones interpersonales y valorar de forma equilibrada las posibilidades individuales.

Asimismo, Segura y Arcas (2003) desarrollan el Programa educación emocional basado en el concepto de “analfabetismo emocional”¹⁷ y los dos tipos principales de inteligencias personales de Gardner (1983): intrapersonal e interpersonal. Dicho programa está constituido por ocho sesiones con una duración aproximada de cuarenta a sesenta minutos. Se llevan a cabo mediante una metodología participativa y a través del constante diálogo alumno-profesor. En cada una de las diferentes sesiones se trabaja una amplia variedad de conceptos en materia de Inteligencia Emocional:

Tabla 16: Sesiones que conforman el programa educación emocional

Sesiones	Conceptos a trabajar en las diferentes actividades
Actividad 1	Los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, la alegría, la satisfacción, la felicidad, la tristeza, la melancolía y la nostalgia.
Actividad 2	La comunicación no verbal, la esperanza, el desengaño, la sorpresa y la ilusión.
Actividad 3	La autoestima, el miedo, la vergüenza, el temor, el pánico y las fobias.
Actividad 4	Diversidad de sentimientos: deseo, capricho, antojo, desgana, aburrimiento y desmotivación.
Actividad 5	La ocultación de sentimientos, la envidia, los celos y la solidaridad.
Actividad 6	Técnicas de control de emociones de la ansiedad, depresión, ira, rencor, rabia, etc.

¹⁷ El “analfabetismo emocional” es entendido como la carencia o inadecuada Inteligencia Emocional.

Actividad 7	Problemas, sentimientos y soluciones, orgullo, soberbia, humildad, sencillez y cercanía.
Actividad 8	El amor, el respeto, la admiración, la amistad, los estados orgiásticos (desenfrenados), etc.

Nota. Recuperado de: Segura y Arcas (2003)

De forma paralela, tanto universidades como organismos administrativos, han apostado por el desarrollo de iniciativas en materia de Inteligencia Emocional educativa. Entre ellas se encuentran:

- Proyecto INTEMO, Laboratorio de emociones. Universidad de Málaga.
- El Programa FOSOE (Formación en competencias socioemocionales). UNED.
- Aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALTV). Universidad del País Vasco.
- Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. Generalitat Valenciana y Grupo Aprendizaje emocional.
- Red extremeña de escuelas de Inteligencia Emocional. Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura.
- Educación emocional basada en la investigación. (EEBI). UNED.
- Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional. UNED.
- Actividades de la Fundación Botín en el área de Inteligencia Emocional.
- Maestría en Inteligencia Emocional. Rafael Bisquerra.

3.2. Profesores y su formación

3.2.1. El profesorado en la Universidad y su formación

El programa académico de los grados en Maestro en Educación Infantil y Primaria -nombre de la carrera de Magisterio tras la llegada del Plan Bolonia- no cuenta con asignaturas que traten la educación

emocional. Según Rafael Guerrero, (profesor de la Universidad Complutense de Madrid), “muchos de los problemas de los adultos se deben a las dificultades en la regulación de las emociones y eso no se enseña en la escuela”. La formación del profesorado supone un punto clave de actuación en la política educativa de la Unión Europea, y la relación entre la formación del profesorado, la calidad de la educación y los resultados del aprendizaje del alumnado conllevan que esto sea así.

Tal y como expone Fernández (1999, p. 328), es necesario abarcar la pertinencia de que un plan de ámbito general valore que la diversidad en la realidad global de los docentes, se “constituye en objeto de análisis para el propio modelo de formación propuesto por el MEC que las convierte en dimensiones de “autoevaluación” que permitan al docente dirigir su evolución profesional.”, de forma contraria a la tendencia de que se plantee como algo que debiera ser, por ejemplo, anulado, obviado, transformado por decreto, etc.

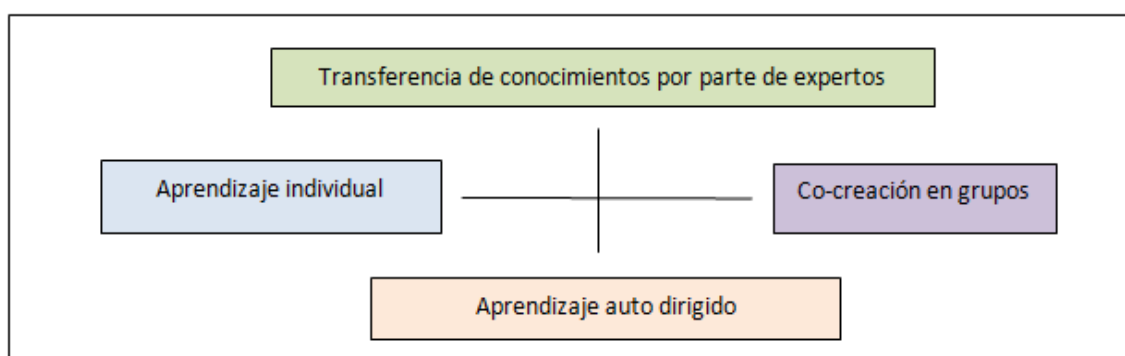
El programa europeo PISA¹⁸ analiza los resultados en cuanto a la efectividad que obtiene los sistemas educativos que cada país implanta por un determinado espacio de tiempo. Los resultados que se obtienen influyen en la política y en los ministerios competentes en Educación (Tiana, 2009; Luzón, Sevilla y Torres, 2009). De todas formas, no podemos obviar que los datos sean relativos, ya que existen variables que conforman estos estudios que son cambiantes en los países participantes y consecuentemente, las diferencias que se den en los ámbitos políticos, económicos y/o sociales de éstos hacen que la muestra sea heterogénea, y existan dificultades cuando se pretende generalizar los resultados. En función de las conclusiones obtenidas con el programa PISA de evaluación, son muchos los trabajos de investigación que han profundizado en diferentes cuestiones que tienen que ver con la educación.

Dicho informe arroja la conclusión de que los resultados de los alumnos dependen directamente de la calidad de la enseñanza de los

¹⁸ PISA: *Programme for International Student Assessment*, traducido al castellano como: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Es un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria.

docentes y que por tanto “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Ibídem: 16)¹⁹. Muchos estudiosos²⁰ del tema coinciden en señalar de forma contundente que el modo idóneo de mejorar la calidad de la docencia es a través de la formación permanente del profesorado.

Figura 6: Las dos dimensiones del aprendizaje en la formación del profesorado. Fuente: Elaboración propia a partir de Korthaguen (2010)



La consultora *McKinsey & Company* analizó cómo los países con mejor rendimiento educativo habían llegado a esa situación (Barber y Mourshed, 2007). El nombre de este informe era “*How the world’s best-performing school systems come out on top*”. Concluyen asegurando que los resultados de los alumnos dependen directamente de la calidad de la enseñanza de los docentes y que por tanto, “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Ibídem: 16). Un gran número de autores asegura que la forma idónea de generar calidad en la docencia es a través de la formación permanente del

¹⁹ Los autores toman las palabras de un funcionario surcoreano, emitidas en una entrevista televisada, quien considera que es necesario atraer a las personas correctas a la docencia.

²⁰ Freire (1997, p. 91), hace referencia a la mejora de la calidad de la enseñanza a través de la formación continua del profesorado: “.....la mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica”. Martín (2007, p.58) también señala que “La formación del profesorado es necesaria para mejorar la calidad de la educación y progresar individual y socialmente. Dado el relevante papel que desempeñan los docentes, tanto por transmitir contenidos como por orientar y estimular las aptitudes y actitudes de los alumnos, se requiere que los educadores de los distintos niveles de la enseñanza reciban una sólida formación inicial que se enriquezca permanentemente”.

profesorado, y de que se invierta en actividades formativas que contribuyan a un deseado desarrollo profesional.

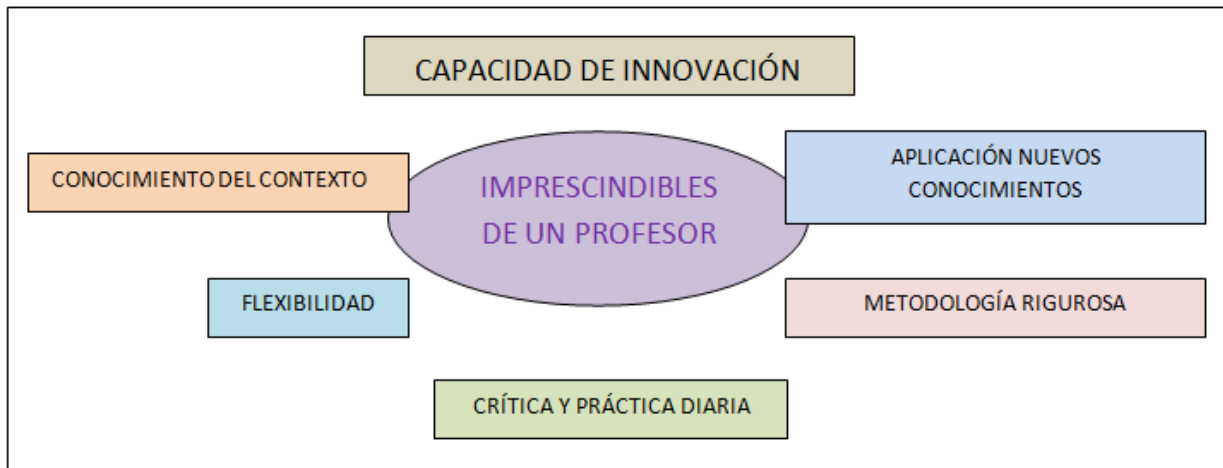
Podemos concluir que el mejor aprovechamiento de la formación permanente del profesorado es aquella que facilite, además del aprendizaje continuo, el desarrollo profesional del docente (Marcelo, 1999).

El Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP) de la Universidad de Barcelona (UB) realizó una revisión de los programas académicos de los grados en Pedagogía, Psicopedagogía y Magisterio de las universidades públicas españolas y concluyeron que sólo una ofrece desde 2012 la asignatura Educación Emocional en el grado de Magisterio, la Universidad de La Laguna, en Tenerife. ¿Se trata quizá, de falta de sensibilidad por parte de las administraciones públicas, de las universidades y de todos aquellos que las conforman? Pretendemos delimitar el paradigma de la formación permanente considerando que el término designa a grandes rasgos la actualización de los docentes durante su carrera profesional. Sin embargo, el concepto ha evolucionado ya que algunos autores utilizan esta terminología para referirse al proceso de formación inicial del profesorado y su posterior actualización (Tello, 2006). El concepto de *Lifelong learning for all*²¹ ha provocado que se establezca la idea en la Unión Europea de que la educación continua es un derecho

²¹ La traducción de este término es bastante controvertida, si bien se traduce en ciertos ámbitos como educación permanente para todos, también aparece traducido como aprendizaje permanente para todos. El *Lifelong learning*, como concepto aparece en el año 1995, en el que el parlamento y consejo europeo, establecen el año 1996 como año europeo de la instrucción y la formación durante toda la vida. Según la Comisión Europea el concepto de *Lifelong learning* se refiere a “Toda actividad formativa emprendida en cualquier momento del ciclo vital de una persona con el fin de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, sus destrezas, competencias y/o cualificaciones por motivos personales, sociales y/o profesionales” (CEDEFOP, 2008:123. Documento Recuperado de: www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF). Desde su aparición ha sido utilizado por numerosos programas de desarrollo y cooperación académica entre diversas instituciones y se ha desarrollado dando lugar a documentos de gran importancia a nivel europeo, como el Memorandum sobre el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2000), donde se establecen las diferentes estrategias de la Unión, para la promoción del aprendizaje permanente.

fundamental de los ciudadanos de todas las edades, para acceder a través de canales diversos a las múltiples posibilidades educativas. Un aspecto fundamental es detectar las necesidades formativas del profesorado. Según Imbernón (2001), la finalidad fundamental de la formación permanente del profesorado es favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de actuación del profesorado.

Figura 7: Cualidades necesarias en un docente.



Fuente: Elaboración propia

La formación de los profesores debería concretarse en el correcto diseño de programas y planes donde se les dotara de las competencias idóneas para educar a los estudiantes de forma global y que pudieran formar parte del buen desarrollo de las instituciones educativas (Medina, 2013).

Podemos destacar cuatro niveles dentro de la formación permanente del profesorado. Se trata de niveles operacionales. El plan de formación cuenta a su vez con diversos proyectos formativos compuestos por programas y actividades. Es bastante ilustrativo el análisis realizado por Gairín (1997), donde considera que no podemos igualar plan, programa, proyecto y diseño. En su revisión, apoyada en el conjunto de las Ciencias Sociales y en autores tales como Ander-Egg (1993), Alonso (1992), Escudero (2009), etc. nos ofrece algunas definiciones que creemos conveniente destacar.

Para Gairín (1997, p. 158) la planificación es definida como el “proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias para conseguirlos y establece planes

coherentes con las anteriores decisiones; esto es, decide por adelantado cuestiones como: ¿Qué se hará? ¿Cómo se hará? ¿Quién lo hará? Pero también incorpora mecanismos de control que permiten las adaptaciones necesarias que las nuevas realidades impongan”. En este sentido, Ander-Egg (1993, p. 19) alude a la cotidianeidad del término y recoge una serie de referencias de interés que permiten una mayor comprensión del mismo:

Figura 8: Referencias recogidas por Ander-Egg. Fuente: Elaboración propia a partir de las referencias recogidas por Ander-Egg (1993, p. 19)

«La planificación es una actividad tan común en nuestra época que si se preguntase: ¿quiénes son planificadores?, la respuesta conduciría a una nueva pregunta: ¿quién no hace planes? Hoy más que nunca una gran parte de la humanidad mide, proyecta, experimenta, diseña, coordina, en suma, está planificando» (J. Friedman).

«Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades» (Pierre Massé).

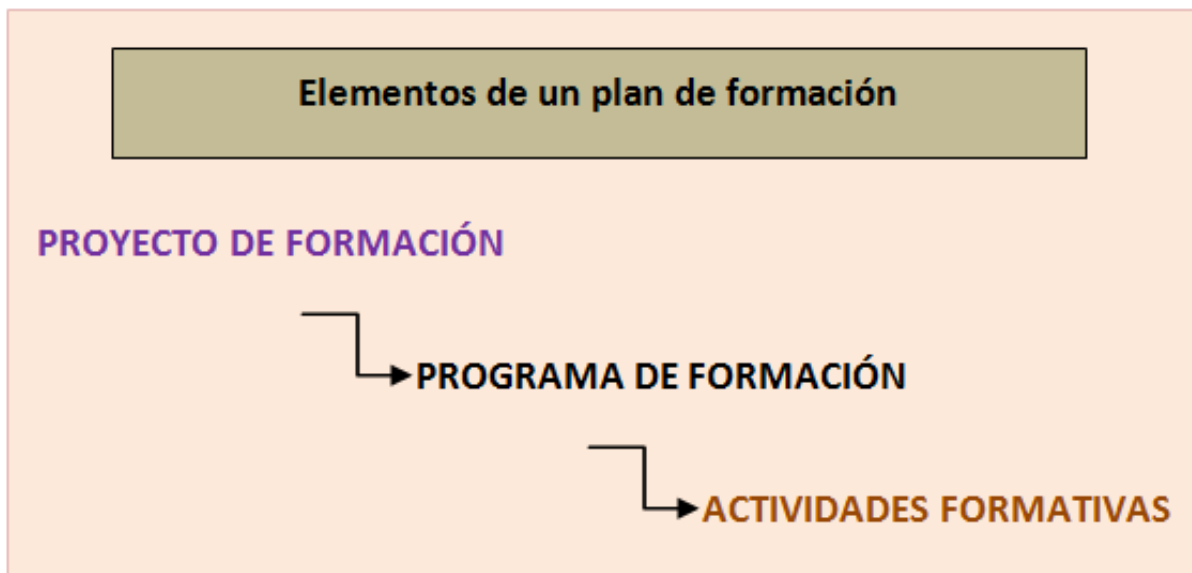
«La planificación educativa es, ante todo, un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaboración de estudios y planes que se consignan en volúmenes» (Simón Romero Lozano).

Por su parte, la programación “designa el conjunto de procedimientos y técnicas que permiten establecer, relacionar y concretar cronológica, espacial y técnicamente el conjunto de actuaciones dirigidas al logro de determinadas metas. Es la operativización de la planificación, en la medida que concreta finalidades, especifica acciones y recursos y sobre todo establece la temporalización” (Gairín, 1997, p. 159).

Alonso (1992, p. 80), diferencia el diseño de la planificación: “La planificación es un proceso integral y continuo que se desarrolla a través de tres modelos o subprocesos secuenciales: el analítico, el normativo y el operativo. De esto último forma parte el diseño. Por tanto, la planificación es el todo, mientras que el diseño, actúa como integrante del modelo operativo como un mero subproceso, condicionado por otros previos, del proceso de planificación, que

sólo puede ser abordado, de manera racional, a partir del modelo analítico y normativo, en los cuales se fundamenta, en tanto en cuanto éstos le proporcionan, respectivamente, el conocimiento del sistema objeto de planificación y su final deseado”. Por todo lo anterior, plan, programa y proyecto representan distintos niveles operacionales.

Figura 9: Elementos de un plan de formación. Fuente: Elaboración propia a partir de Gairín (1997, p. 160)



Según Gairín (1997, p. 160), “El plan de formación hace referencia a las directrices políticas fundamentales, a las prioridades que éstas establecen, a las estrategias de acción y al conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos definidos. Engloba, por otra parte, a programas y proyectos que básicamente se miden por parámetros políticos. Un programa referencia, en sentido amplio, a un conjunto organizado, coherente e integrado de servicios o procesos expresados en un unión de proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. El programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar metas y objetivos definidos para un periodo determinado. El proyecto representa un mayor grado de concreción y agrupa a un conjunto de actividades relacionadas y coordinadas entre sí en relación a la satisfacción de un problema o de una determinada necesidad”.

Los cursos, simposios, jornadas o seminarios dedicados a la formación permanente del profesorado son actividades formativas. Iranzo (2002) explica que se trata de modalidades de carácter autónomo. Son valoradas positivamente porque implican procesos de adaptación de los contenidos y de las estrategias formativas a las necesidades evolutivas de los docentes en ejercicio. Cabe recordar, que para Gairín (1997), es relevante saber las diferencias de los tres niveles. Ver la siguiente tabla:

Tabla 17: Elementos que conforman el plan de formación

NIVELES	DETECCIÓN DE NECESIDADES FORMATIVAS	ELEMENTOS DE LA PLANIFICACIÓN	CONDICIONES DE DESARROLLO
PROGRAMA FORMATIVO	Investigación de mercado de la formación continua	Agentes formadores Condiciones Participantes Modalidades Áreas temáticas Programas específicos Evaluación de la oferta formativa	Formación de formadores Selección de participantes Organización de la formación Desarrollo de actividades formativas Orientación de la formación
PROYECTO FORMATIVO	Caracterización de grupos destinatarios	Finalidades Módulos/cursos que lo integran Metodología/Modalidades Recursos Humanos, administrativos, financieros e instructivos Asesoramiento y Formación de formadores Evaluación	Facilitación de materiales para la formación Disposición de contextos y canales para la información Facilitación de cobertura y apoyo administrativo Facilitación de asesoramiento

<p style="text-align: center;">CURSO FORMATIVO</p>	<p>Evaluación diagnóstica en el grupo destinatario</p>	<p>Objetivos Contenidos Actividades Recursos didácticos Evaluación</p>	<p>Documentación del curso Condiciones ambientales de la impartición Calidad del equipamiento Disponibilidad de recursos</p>
---	--	--	--

Nota. Recuperado de: Fernández (1999, p. 333)

En el *International Conference CSE: Transforming Society and Culture through Education*, organizado por la UCJC celebrado en junio de 2018 en Madrid, la Dra. Pilar Aramburuzabala nos habló sobre la metodología experiencial “Aprendizaje-Servicio”, que consiste en que los estudiantes aprenden dando un servicio a la comunidad. Se necesita una participación activa del alumnado, la detección de una necesidad de la comunidad y una cuidadosa organización que integre el servicio en el currículum académico. Supone por tanto, el protagonismo del estudiante, y la implicación del profesorado. La motivación de ambos colectivos se ve reforzada y las emociones subyacen al comprobar que lo aprendido en clase sirve para algo más que obtener una nota académica.

3.2.2. Formación del profesorado: marco legislativo actual

A partir de 1970 se crean los Institutos de Ciencias de la Educación en numerosas universidades, dando lugar a una búsqueda de formación intelectual y cultural continua del profesorado en España fomentando el desarrollo de la tecnología educativa para docentes y discentes. Hasta entonces era la administración educativa la que atendía de forma casi exclusiva la formación inicial de los profesores sin tener en cuenta la formación permanente de los mismos. En la década de los ochenta se insiste en la importancia de la formación permanente con el objetivo de la adaptación del docente a los numerosos cambios sociales y educativos y la adquisición de instrumentos y recursos pedagógicos. Se comienzan a tratar las competencias en materia de educación y se transfieren orientaciones desde la administración central a las diferentes comunidades autónomas.

El artículo 27 de la Constitución española recoge de manera contundente el derecho a la educación y de la libertad de enseñanza. También recoge aspectos fundamentales e innovadores de la reforma del sistema educativo, todos dirigidos al objetivo fundamental de la mejora de la calidad de la enseñanza. Destacamos la importante atención de la “cualificación y formación del profesorado” y la cualitativa importancia de la programación docente. Hasta entonces solo la Constitución de 1931 había establecido la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria.

En los últimos veinticinco años el sistema universitario español ha experimentado profundos cambios dando lugar a una transformación radical de la antigua institución universitaria. A partir de 1978, la Constitución española consagró la autonomía de las Universidades y garantizó, con ésta, las libertades de cátedra, de estudio y de investigación, así como la autonomía de gestión y administración de sus propios recursos. Son las Administraciones educativas autonómicas las que tienen las competencias en materia de enseñanza superior. Ha habido un esfuerzo compartido por las Universidades, Administraciones educativas y la sociedad que ha desembocado en que los estudiantes reciban una formación profesional adecuada, con espíritu crítico y extensión de la cultura (Ley Orgánica 6/2001 de diciembre, de Universidades. BOE número 307, de 24/12/2001).

En el artículo 2 de la Ley Orgánica se hace referencia a la autonomía universitaria y concretamente en el apartado c) nombra la creación de estructuras específicas que actúan como soporte de la investigación y de la docencia; y en el apartado e), alude a la selección, formación y promoción del personal docente e investigador y de administración y servicios, así como la determinación de las condiciones en que han de desarrollar sus actividades.

Por otro lado, se advierten diferencias en el marco legislativo referido a la formación permanente del profesorado no universitario y el profesor universitario. No existe en la actualidad una normativa a nivel del Estado Español donde se estandaricen este tipo de puntos concernientes al asunto que estamos estudiando. Existen unas funciones atribuidas a la Conferencia General de Política Universitaria, pero, corresponde a cada Comunidad Autónoma las tareas de coordinación de las universidades de su competencia. Sin

embargo, y siguiendo con el artículo 1, Funciones de la Universidad, se redacta que también es función de la Universidad “la admisión, régimen de permanencia y verificación de conocimientos de los estudiantes. Es decir; la Universidad velará por el provecho del alumno durante su estadía en la misma”.

Así mismo, en el artículo 1 leemos:

3. La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.

Las universidades persiguen la mejor formación para sus estudiantes, con el fin de que sean capaces de adaptarse tanto a las demandas sociales, como a las demandas del sistema científico y tecnológico. Dan respuesta a las necesidades de formación a lo largo de toda la vida y abrirse a quienes, deseen acceder a su oferta cultural o educativa. Además, la universidad es un excelente transmisor de valores.

4. La autonomía universitaria exige y hace posible que docentes, investigadores y estudiantes cumplan con sus respectivas responsabilidades, en orden a la satisfacción de las necesidades educativas, científicas y profesionales de la sociedad, así como que las universidades rindan cuentas del uso de sus medios y recursos a la sociedad.

Cinco años después de la aprobación de la Ley Orgánica 6/2001 de diciembre, de Universidades. BOE número 307, de 24/12/2001), se detectaron algunas deficiencias en el funcionamiento de la misma que aconsejaron su revisión. Además, se valoraron cambios en el entorno como los acuerdos en política de educación superior en Europa y el impulso que la Unión Europea pretendía dar a la investigación en todos sus países miembros. Una de las novedades que podemos señalar es que se introduce la creación de programas específicos sobre la igualdad de género, de ayuda a las víctimas del terrorismo y el impulso de políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21

de diciembre, de Universidades. BOE número 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260 (20 págs.)

La Ley realiza una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. De esta forma se asientan los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. La autonomía es la principal característica que las universidades tienen para responder con flexibilidad y rapidez a las cambiantes necesidades.

En lo que se refiere a la coordinación universitaria, en el artículo 27 bis: Conferencia General de Política Universitaria, destacamos el punto d) donde se propone valorar medidas para impulsar la colaboración entre universidad y empresa. En el ámbito turístico es fundamental, ya que se precisa una fluida y correcta relación entre la institución universitaria y el mundo empresarial para poder solicitar que el alumnado realice prácticas desde el primer año de estudios en sus instalaciones, por ejemplo.

3.2.3. Formación del profesorado dentro de la Universidad

En el artículo 102 Formación permanente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 04 de mayo de 2006, encontramos que, la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Que los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Sin embargo, nada de lo anteriormente citado corresponde a la formación universitaria. Se trata de una ley que hace referencia

exclusivamente a los estudios no universitarios. No encontramos artículo semejante relativo a la formación permanente del profesorado universitario. En primaria, las administraciones educativas promueven la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.

La convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario la encontramos en el documento EDU/2886/2011, de 20 de octubre. En el mismo, también se subraya que las acciones formativas deberían estar fundamentadas en el análisis, reflexión y mejora de la práctica docente. Entonces, ¿el profesorado universitario no precisa también de estas acciones? Partiendo de la base de que cada profesor es un profesional en su materia y que por tanto precisa de una formación específica y de manera continuada durante toda su trayectoria profesional y docente, nos preguntamos, si las acciones formativas sobre Inteligencia Emocional no podrían ser comunes a todos ellos. Consideramos que el profesorado tiene déficit de formación en ese campo. Sabemos que el profesor universitario tiene un papel fundamental como investigador. En lo que se refiere a este aspecto Medina (2013), destaca la importancia de la investigación docente pues conlleva la transformación del pensamiento profesional y la búsqueda continua de significados.

Creemos que debemos separar al profesor que es transmisor de conocimientos y al profesor que enriquece su enseñanza a través de una constante investigación. La formación docente serviría para el correcto desarrollo de la competencia en investigación. Según Stenhouse (1993) y Elliot (1994), la docencia no es una actividad realizada exclusivamente por los docentes, y la investigación educativa no es una actividad realizada únicamente por investigadores.

3.2.4. IE y emociones, partes fundamentales de la formación del profesorado universitario

La educación emocional es importante en centros educativos no universitarios y universitarios, tal y como lo consideran numerosos estudiosos. A modo de ejemplo, mostramos las principales

conclusiones extraídas del Congreso Nacional de Inteligencia Emocional celebrado en Mérida en el año 2011:

- La educación debe englobar tanto el área cognitiva como la emocional del alumno.
- La educación emocional es imprescindible para el desarrollo integral del ser humano.

Esta conclusión como la anterior hace referencia a los estudiantes y a las habilidades emocionales que se deben desarrollar e incentivar.

- La escuela es uno de los principales espacios educativos para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.
- El rendimiento académico tiene mucho que ver con aspectos emocionales.

Estas conclusiones afirman que la escuela es un lugar con características idóneas para trabajar y experimentar las emociones. Se viven momentos de aprendizaje socioemocionales importantes para los alumnos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

- El profesor es uno de los principales agentes en la educación emocional.
- La formación del profesorado es clave en la educación emocional.

Las dos últimas conclusiones hacen alusión a la necesidad de que el docente esté formado en emociones, ya que revierten sus conocimientos en el alumno con la consecuencia de aumento de niveles de motivación, autoestima y por qué no, un mayor rendimiento académico. Consideramos el hecho de que las competencias emocionales se programen no de forma aislada, sino de manera integrada en la impartición de las asignaturas y contenidos que enseña el equipo de docentes en el Grado en Turismo. A raíz de la presentación de numerosas investigaciones, se ha generado una mayor conciencia sobre la importancia de la Inteligencia Emocional y la influencia de las emociones en el ámbito académico. Los profesores demandan formación en competencias emocionales, para después poder llevar esos conocimientos al aula.

Cuando el profesor tiene conocimientos sobre la Inteligencia Emocional, logra materializar y obtener resultados en él mismo e indirectamente en sus estudiantes (Korthaguen, 2010, p. 91). Autores como Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda, Salguero y Cabello (2009, p. 159) señalan que cuando se produce este tipo de formación, adolece de ser poco vivencial y práctica. Vivas (2004, p. 6) llevó a cabo un minucioso estudio sobre las competencias socioemocionales del docente revisando los programas de estudio de todas las facultades de Pedagogía y Escuelas de Formación de Profesores de Venezuela, con el objetivo principal de crear un programa de formación del profesorado. Plantea las competencias que espera algún día se desarrollen:

- Conocimientos sobre la Inteligencia Emocional.
- Habilidades interpersonales para saber identificar las emociones de los alumnos, escuchar, resolver conflictos, habilidad de dirigir y persuadir, ser justo y equitativo, etc.
- Habilidades intrapersonales para ser capaces de interpretar las propias emociones y actuar en consecuencia con ellas.
- Habilidades didácticas para la educación emocional como nuevas competencias profesionales para, entre otras cosas, fomentar una docencia creativa y estimulante.

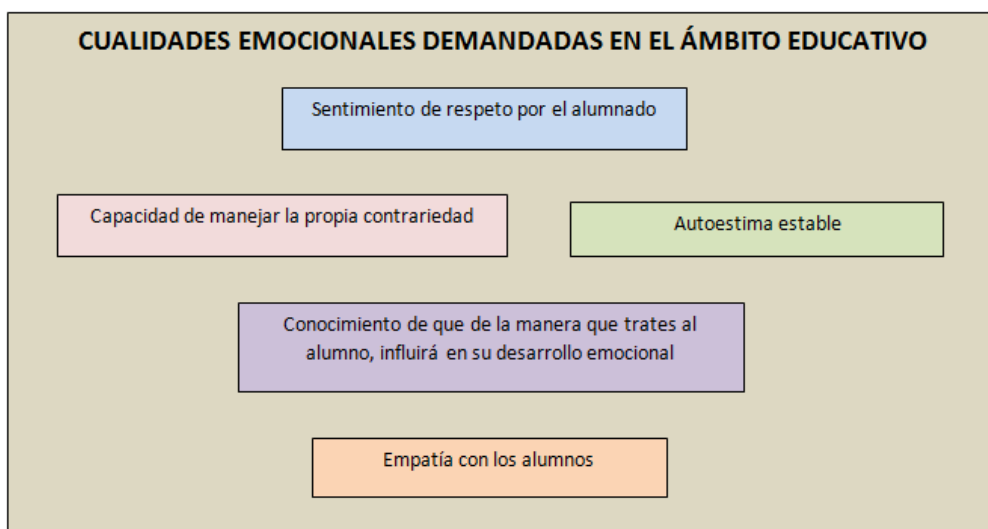


Figura 10: Cualidades emocionales demandadas en el ámbito educativo. Fuente: Elaboración propia a partir de Martín y Boeck (2000)

Se trata de herramientas que provocan en el profesor rapidez en su modo de reaccionar, en la toma de decisiones y en el desarrollo de la comunicación interpersonal no verbal. Saber educar emocionalmente implica el disfrute de los alumnos y mejoras en el rendimiento académico, creatividad y autoestima (Martín y Boeck, 2000).

Galindo (2005), representaba en un esquema las cualidades del docente emocionalmente inteligente:



Figura 11: Cualidades de un docente emocionalmente inteligente. Fuente: Elaboración propia a partir de Galindo, 2005 (pp. 131-132)

Podemos concluir que el profesor emocionalmente inteligente será capaz de educar y formar al estudiante en competencias relevantes para su presente y futuro como, el desarrollo de su autocontrol, la capacidad adecuada de expresar sentimientos hacia los demás, y el conocimiento de sus propias emociones entre otras. Consecuentemente, el desarrollo de los recursos y herramientas emocionales del profesorado deberían ser de los primeros peldaños en el camino hacia el cambio que el sistema educativo español precisa hacer a todos los niveles.



“Las emociones son una parte integral e inseparable de la vida organizacional diaria”.

Ashforth y Humphrey.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LAS EMPRESAS DEL SECTOR TURÍSTICO

RECIENTEMENTE, el turismo se ha visto sometido a innumerables cambios que han modificado el panorama del mercado turístico mundial, como consecuencia del actual entorno dinámico y competitivo en el que se desarrolla esta actividad. Ello obliga a que todos los agentes que de alguna manera, se encuentran vinculados a este sector tengan que enfrentarse a los nuevos retos y oportunidades (Lillo, Ramón y Sevilla, 2007). Ante este hecho, surge la necesidad de analizar qué nuevos factores y estrategias garantizan la competitividad de las empresas del sector.

Si partimos de la base de que el consumidor compra sentimientos, experiencias e historias (Jensen, 1999) que vienen dadas por el encuentro entre empleado y cliente, la relación que de ello se genera se vuelve única, principalmente, cuando intervienen las emociones. Es por ello que cada vez más los servicios demandan de personal capacitado con habilidades para afrontar las emociones y los sentimientos propios y de los consumidores (Hochschild, 2003). Tanto es así que cuando el trabajo emocional interviene no observa diferencias entre los cargos que ocupan los empleados, sino en sus capacidades para enfrentar este tipo de situaciones.

Durante la lectura del epígrafe cuarto hablaremos sobre las competencias profesionales en el sector turístico, la importancia de la calidad y la necesidad de la formación turística en nuestros días.

4.1. Competencias profesionales en el sector turístico.

Importancia de los RR.HH.

Para Medina y García (2004) y Flores (2011) la clave de esta lucha radica en la gestión estratégica de las empresas que conforman el sector, y que les permite no sólo ser más rentables que sus competidores, sino también diferenciarse de los mismos. Partiendo de esta idea, Poon (1998) lleva a cabo una investigación de las diferentes estrategias que adoptan las empresas del sector e identifica cuatro factores competitivos que garantizan su éxito: (1) mayor consideración de los consumidores turísticos con motivo de un incremento de sus niveles de exigencia, (2) creciente uso de las tecnologías de la información, (3) fortalecimiento de la posición estratégica de la empresa dentro de la cadena de valor y, finalmente, (4) una orientación del servicio en busca de la calidad y mayor formación de los recursos humanos.

Medina y García (2004) y Medina y González (2010) secundan las conclusiones que emanan del estudio realizado por Poon (1998). Desde el enfoque de estos autores, la calidad, la personalización y los atributos del servicio que ofrecen las empresas turísticas viene determinado, en gran medida, por el importante papel que ejercen los recursos humanos en cualquiera de los diferentes eslabones que conforman una organización, ya sea desde el atendimento o servicio que presta un camarero de hotel, hasta el valor añadido que aporta un directivo con su capacidad para motivar al personal.

El personal que interactúa directamente con clientes está obligado a realizar un trabajo emocional (Hochschild, 1983) y por tanto debe ser capaz de adecuarse a las reglas organizacionales y a empatizar con las emociones de los clientes. En el ámbito turístico se invita al profesional a regalar sonrisas, y con esto, provocamos irremediabilmente que se supriman las emociones negativas, y se muestren sentimientos que conlleven amabilidad y simpatía, por lo que los sentimientos amistosos mostrados por éstos, más que

indicadores de su bienestar, son parte de su trabajo (Rafaeli y Sutton, 1987).

Desde la formación universitaria podemos formar al alumno para desempeñar hábil y profesionalmente su trabajo, y así evitar posibles situaciones de estrés que quizá le puedan resultar difíciles de gestionar y superar. Según la Comisión Europea, el estrés es “el conjunto de reacciones emocionales, cognitivas, fisiológicas y del comportamiento a ciertos aspectos adversos o nocivos del contenido, la organización o el entorno de trabajo. Es un estado que se caracteriza por altos niveles de excitación y angustia, con la frecuente sensación de no poder hacer frente a la situación” Comisión Europea (2000, p. 3).

Así pues, Gutiérrez y Rubio (2009) consideran que una mayor parte de las estrategias competitivas de las empresas turísticas se encuentran en los recursos humanos que intervienen en el sector unido a su nivel de cualificación. Ello, junto con el papel que ejerce la información, las tecnologías y la imagen de marca, determinan un conjunto de recursos (tecnológicos, comerciales, organizativos y humanos) que dotan, a las empresas que lo poseen, una importante fuente de ventaja competitiva. Un hecho que en cierta medida obliga a las empresas del sector a “abandonar” la calidad de los atributos visibles de los productos para enfocarse en todos aquellos aspectos de difícil imitación, es decir, en los denominados recursos intangibles así como en las capacidades y competencias adquiridas por las empresas para explotarlos.

En este sentido, es a todas luces imprescindible definir y analizar el papel clave del capital humano turístico como elemento de la estrategia competitiva de la empresa turística en un nuevo contexto internacional (Martínez, 2012). Bien es cierto que el factor humano se ha vuelto fundamental para la gestión eficiente de los servicios turísticos, ya que se trata de un elemento básico y diferenciador, capaz de aportar ventajas competitivas al sector (Lillo, 2009; Mariscal, 2003).

Su importancia reside, fundamentalmente, en que durante la ejecución de los servicios realizados consiguen impactar de manera directa en la generación de emociones de los clientes, por lo que podríamos considerarlos como instrumento de generación y administración de

las emociones en los consumidores. Según Serra (2005), el contacto directo de aquellos con el consumidor les permite percibir sus necesidades reales y provocar, a su vez, emociones positivas.

Siguiendo a Lillo, Ramón y Sevilla (2007), podríamos definir el capital humano turístico, como la cantidad de conocimientos técnicos y habilidades que poseen los trabajadores del sector, procedente de las inversiones en educación formal y en formación en el trabajo. En este sentido, Martínez (2012) pone de relieve la importancia que ejercen las competencias profesionales y personales de los agentes involucrados en la actividad turística, ya que las estrategias competitivas de las empresas que operan en el sector del turismo, se estructuran sobre la base de la fidelización de los clientes, la satisfacción de los turistas, la calidad de servicio percibido y la identificación del servicio recibido con las expectativas que previamente se ha forjado el consumidor, y esto sólo se puede lograr a través del capital humano como capacidad estratégica distintiva. De hecho, “si todos los elementos que rodean la experiencia turística del viajero y que van a determinar su nivel de satisfacción están directamente relacionados con la labor desempeñada por los profesionales del sector, como de hecho así sucede, el componente humano desempeña un papel fundamental en los procesos empresariales” (Martínez, 2012).

Incluso en las Relaciones Públicas, estudios con menos de 40 años de presencia en las universidades españolas, se ha hablado desde los orígenes de la correcta gestión de las emociones, ya que las relaciones personales son sustentadas por aquéllas, en los profesionales de dicho sector muy cercano al del turismo en varias facetas (Caldevilla, 2015, 2017a y 2017b).

4.2. La gestión de las emociones en las empresas del sector turístico

La gestión de personas es considerada un desafío constante en el sector de servicios debido a la interacción directa entre los colaboradores y los clientes (Manosso, Gonçalves, Souza y Bógea, 2013). Esta es la razón del creciente interés de los investigadores en hostelería por analizar su objeto de estudio a partir de las emociones. Son muchos los artículos científicos que abordan esta temática desde

diferentes enfoques: la fidelización del cliente y del empleado (Barsky y Nash, 2002), la experiencia emocional dentro del sector de servicios en general, y en particular, de la hotelería (Bigné, Ros y Andreu, 2004; Desmet, Caicedo y Hout, 2009), el *emotional design* como forma de mejorar la experiencia (Lo, 2007; Mossberg, 2008), la experiencia emocional como factor relevante para la fidelización y la percepción de la calidad (Gracia, Bakker y Grau, 2011), las emociones en el ámbito de la psicología (Scherer, 2005) y las emociones como una forma de enriquecer la experiencia turística en los destinos (Gândara, Mendes, Moital, Ribeiro, Souza y Goulart, 2012).

Estos autores tratan a las emociones como un elemento subjetivo e individual propio de cada persona y que puede ser considerado como un factor relevante cuando se debate la competitividad en el sector hotelero. Una competitividad que se ha visto endurecida debido a las nuevas demandas que buscan productos y servicios diferenciados que proporcionen algún tipo de experiencia al consumidor (Marques, 2003).

Todos ellos coinciden en considerar la gestión de las emociones como un instrumento sumamente valioso para el sector turístico ya que, como ejemplo, permitiría la fidelización de clientes al provocar un aumento de la calidad de las experiencias producidas por la maximización de las emociones positivas y la minimización de las negativas. Es así como, partiendo de la necesidad de diferenciarse y ofrecer una experiencia memorable al consumidor, las emociones comenzaron a cobrar importancia por parte de los gestores y/o agentes que están implicados en este sector.

4.3. Inteligencia Emocional y calidad

En la década de los 90 se pone de manifiesto el interés por los establecimientos turísticos de implantar sistemas de calidad y marcarse como objetivo aumentar la satisfacción del cliente y sus necesidades, desembocando en un sentimiento, una emoción que los trabajadores de la organización y clientes valoran positivamente. La sensación de satisfacción o insatisfacción del cliente, supondrá la generación de unas emociones positivas o negativas que dependiendo de su nivel de Inteligencia Emocional provocarán en la persona un estado de bienestar, frustración, de felicidad o tristeza, al haber

elegido ese servicio/producto. Logrando, (cuando se ha generado una emoción positiva), la diferenciación que tanto anhelan los empresarios turísticos y la complacencia de los diferentes agentes implicados. La intervención de la Inteligencia Emocional se hace imprescindible en una industria cada vez más avanzada en tecnología, rica en infraestructura, generadora de ideas, pero, susceptible a la interrelación diaria entre empleado y cliente.

Según Wallon (1959, p. 284) “el individuo, tomado como tal, es esencialmente social. Y lo es no a consecuencia de contingencias exteriores, sino de una necesidad íntima. Lo es genéticamente”. Necesitamos el contacto y la presencia constante con los demás porque somos seres sociables, y una de las principales herramientas de diferenciación entre empresas del mismo sector son las personas. Pongamos como ejemplo la cantidad de hoteles que podemos conocer a lo largo de nuestra vida, e imaginamos que el de cinco estrellas nos brindará mayor satisfacción que uno de tres durante la estadía en el mismo. Sin embargo, podríamos enumerar hoteles con peores infraestructuras, más pequeños, menos preparados, pero curiosamente con un porcentaje de fidelización de clientes mayor. Según un estudio realizado por *Deloitte* (2012), comprobamos que el 80% de los consumidores afirman que los programas de fidelización impactan directamente en su decisión de compra y para el 84% de los consumidores hay mayor posibilidad de elegir un hotel por su programa de fidelización, y una de las mayores razones de fidelización es el personal que conforma la empresa turística. Motivos probablemente hay muchos, pero nos bastaría con enumerar tres:

- La atención al cliente diferenciado.
- La calidad humana.
- La formación del trabajador.

Siguiendo con el mismo ejemplo, el departamento de calidad de un hotel supervisa una o dos veces a la semana el criterio de los clientes sobre los servicios/productos mediante cuestionarios pudiendo medir así los índices de satisfacción. También utiliza los libros de quejas que normalmente se encuentra en la recepción a disposición del cliente, y no podemos dejar de tener en cuenta el grado de fidelización de

clientes en el hotel y las redes sociales que se hacen eco de la opinión de los mismos a través de *Facebook*, *Trip Advisor*, *Instagram*, *Twitter*, y *Snapchat* entre otros. Para poder obtener un resultado de calidad a través de los canales anteriormente enumerados, es preciso que los miembros de la empresa se sientan identificados con la misión, visión y los valores de la empresa. Ser líder en calidad de productos y servicios, conlleva la proyección de una imagen de confianza basada en una eficiente gestión medioambiental y empresarial.

Estos autores relacionan la oferta del sector hotelero con las emociones de manera inherente, pues una correcta gestión de las emociones por parte de los empleados aumenta el grado de satisfacción del cliente y como consecuencia, propicia un aumento de la fidelización de los mismos, y los beneficios del hotel. Un servicio de calidad incide directamente sobre la satisfacción del cliente (Getty y Thompson, 1994). Por tanto, partiendo de la necesidad de diferenciarse y ofrecer una experiencia inolvidable y en positivo a los clientes que desean adquirir y vivir experiencias, las emociones comienzan a cobrar importancia por parte de los gestores y/o agentes que están implicados en este sector. García-Buedes (2001) relaciona lo expuesto anteriormente con la apuesta por la calidad, ya que supone una ventaja competitiva difícil de superar.

Como comentábamos, el consumidor compra sentimientos, experiencias e historias (Jensen, 1999) que vienen dadas por el encuentro entre empleado y cliente, y la relación que de ello se genera se vuelve única, principalmente, cuando intervienen las emociones. Es por ello que se precisa de personal capacitado y formado tanto en aspectos que pertenecen específicamente al ámbito turístico, como idiomas, protocolos de actuación, gestión hotelera, TIC y en educación emocional con el objetivo de tener una relación profesional con el cliente que va más allá del puro servilismo. Tanto es así que cuando la Inteligencia Emocional es llevada al terreno profesional no cabe diferenciar puestos de trabajo, ya que en cada departamento se plantean jornada tras jornada situaciones complejas, inesperadas, incongruentes, divertidas. Un entramado de circunstancias que se formulan como parte del día a día en la interrelación entre empleado y cliente.

Lewis (1989) y García (2011) afirman que la emoción, como componente intrínseco de la experiencia, es sumamente relevante cuando se aborda la fidelización del cliente. Así pues, las emociones que pueda experimentar el cliente durante el uso o consumo de un servicio o producto turístico afectarán de lleno en el resultado para la empresa que los provee. Merino (2017) afirma que a la hora de tratar con el cliente debemos pensar en cómo nos gustaría ser tratados y aplicar esa actitud hacia las demás personas. Sin embargo, debemos contemplar una realidad que al menos sí se da en el sector turístico, y es que se encuentra dividido en grupos heterogéneos de clientes claramente diferenciados entre sí. Esta segmentación nos permite adecuar la oferta a la demanda que está en continuo cambio, y uno de los criterios a tener en cuenta son los diferentes comportamientos y personalidades de los turistas. Sus actitudes, valores, expectativas de aquello que desean experimentar en el destino elegido nos llevan a pensar que no siempre lo que nos gustaría a nosotros, les gustará a los demás. Por tanto, para lograr satisfacer las expectativas de la demanda respecto a la calidad en el servicio y el producto, debemos tener en cuenta a cada cliente como un todo en primer lugar y seguidamente como parte de un grupo de personas.

Así, la emoción negativa o positiva puede impactar en la experiencia haciendo que el turista o consumidor la recuerde o la olvide (Verde, Gomes y Moura, 2010). Muestra de ello es que aquellos clientes que disfrutaron de una experiencia positiva tienen mayor capacidad de retención frente a aquellos que no tienen “nada” para recordar (Berry, 2002).

4.3.1. La gestión de las emociones en las empresas del sector turístico

Recientemente, el turismo se ha visto sometido a innumerables cambios que han modificado el panorama del mercado turístico mundial, como consecuencia del actual entorno dinámico y competitivo en el que se desarrolla esta actividad. Ello condiciona a que todos los agentes que, de alguna manera, se encuentran vinculados a este sector tengan que enfrentarse a los nuevos retos y oportunidades (Lillo, Ramón y Sevilla, 2007). Retos y oportunidades que hacen clara referencia a la velocidad de cambio de preferencias y

gustos por la oferta cada vez mayor, más diversificada y diferenciada que se pone al alcance del cliente potencial.

El éxito para el empresario y todos los agentes que forman parte de la infraestructura turística radica en mejorar la calidad del servicio/producto que redundará en un beneficio económico que se reinvierte en mejorar y aprender de los *feedback* que proporcionan semana tras semana los usuarios del servicio prestado. A partir de aquí planteamos la necesidad de que desde los cimientos de la formación universitaria de Turismo se contemple en los contenidos curriculares de los programas de formación la educación emocional como parte de las *Guías Didácticas* que conforman el Grado, allende de la formación de carácter multidisciplinar que aporta la carrera a los estudiantes.

Desde el enfoque de Medina y González (2010), la calidad, la personalización y los atributos del servicio que ofrecen las empresas turísticas vienen determinados, en gran medida, por el importante papel que ejercen los recursos humanos en cualquiera de los diferentes eslabones que conforman una organización, ya sea desde el atendimento o servicio que presta un camarero de hotel, hasta el valor añadido que aporta un directivo con su capacidad para motivar al personal.

Así pues, Gutiérrez y Rubio (2009) consideran que una mayor parte de las estrategias competitivas de las empresas turísticas se encuentran en los recursos humanos que intervienen en el sector unido a su nivel de cualificación. El motivo no es otro, que las emociones que se generan en los clientes a través de la facilitación de un servicio o producto inciden directamente en la evaluación simultánea que hacen sobre la calidad de los mismos. Según Serra (2005), el contacto directo de los empleados con el consumidor les permite percibir sus necesidades reales y provocar, a su vez, emociones positivas.

Martínez (2012), pone de relieve la importancia que ejercen las competencias profesionales y personales de los agentes involucrados en la actividad turística, ya que las estrategias competitivas de las empresas que operan en el sector del turismo, se estructuran sobre la base de la fidelización de los clientes, la satisfacción de los turistas, la calidad de servicio percibido y la identificación del servicio recibido

con las expectativas que previamente se ha forjado el consumidor, y esto sólo se puede lograr a través del capital humano como capacidad estratégica distintiva. A raíz de esta afirmación cabe preguntarse si existe relación directa o no con las emociones percibidas por los consumidores. De igual manera nos preguntamos si los profesionales del sector se sienten emocionalmente preparados para desempeñar su profesión con habilidades y competencias dirigidas a los clientes, a través de acciones controladas basadas en el conocimiento de la Inteligencia Emocional y por ende en la utilización de la misma en situaciones novedosas. Todo ello se revelaría en una conducta adaptativa dirigida a unos objetivos concretos dentro de la organización.

La capacidad de concentración en la tarea encomendada que en muchos casos es la misma durante meses, incluso años, tiende a decrecer si la vida emocional interior de cada persona no está controlada y preparada para los cambios que se puedan suceder con el paso del tiempo. Para que esta capacidad de concentración y buen hacer de la tarea no caiga en un pozo de ejercicio mecanizado y monótono, debemos suministrar herramientas que incentiven al trabajador para ilusionarlo y alcanzar los objetivos comunes a todos los departamentos que configuran una empresa turística destinada fundamentalmente a resarcir al cliente con experiencias inolvidablemente positivas. Así pues, la capacidad de atender y dirigir nuestras emociones, de reconocer los sentimientos de los demás y la capacidad de trabajar en equipo, son factores clave para desarrollar el desempeño profesional satisfactoriamente.

Juliá, Porsche, Giménez y Verge (2002) hablan incluso de darle al cliente tratamiento de “rey”, y aunque pueda parecer una metáfora, sí que es cierto que el consumidor de la oferta turística paga para recibir a cambio un servicio intangible, una experiencia sujeta a las necesidades e ilusiones del mismo. Según Knutson (1988) citado por Chon y Sparrowe, (2001) en este proceso se puede alcanzar la fidelización del cliente si se tienen en cuenta los siguientes principios:

- Reconocer al cliente para brindarle un servicio personalizado recordando su nombre y sus preferencias, en la medida de lo posible.

- Hacer que la primera impresión sea positiva.
- Cumplir las expectativas del consumidor.
- Facilitar su toma de decisiones.
- Centrarse en la percepción del cliente, ya que esto será lo que recordará en un futuro.
- Evitarles tiempo de espera innecesario.
- Hacer que los clientes pasen buenos momentos para recordar, no sólo porque esto influirá en la decisión de consumir nuevamente el servicio sino también porque sus impresiones y vivencias serán transmitidas por los mismos a las personas de su entorno.
- Tener en cuenta que el cliente difícilmente olvidará los malos momentos y al transmitirlos los aumentará, provocando una mala imagen en los clientes potenciales.
- Hacer que los clientes se sientan en deuda con el servicio para que surja el deseo y la necesidad de disfrutar nuevamente de aquello que se le ofreció.

–

Como es lógico, la satisfacción del cliente está presente a lo largo de este proceso de fidelización. Aunque es importante por diversos motivos, destaca especialmente el hecho de que es uno de los antecedentes más destacables del comportamiento futuro o lealtad del visitante, como así demuestran numerosos estudios (Bigñé, Sánchez y Sánchez, 2001; Chi y Qu, 2008; Kozak y Rimmington, 2000; Yoon y Uysal, 2005; Yuksel, Yuksel y Bilim, 2009, entre otros).

No debemos olvidar que la satisfacción responde a un juicio, ya sea de naturaleza cognitiva o de carácter afectivo-emocional, que deriva de la experiencia del individuo con el producto o servicio (Oliver, 1997). Por tanto, se vuelve fundamental identificar qué factores emocionales inciden positivamente en la satisfacción del consumidor turístico. Así, Laguna y Palacios (2009) y Hartline, Woodlridge y Jones (2003) encuentran como primer y principal indicador de satisfacción la amabilidad y el trato de los empleados. Por su parte, Devesa y Palacios (2005) afirman que el nivel de satisfacción depende de dos factores: el elemento humano y la valoración de la accesibilidad de servicios siendo el primero el que más determina la

satisfacción a pesar de la motivación eminentemente cultural de los visitantes encuestados en su investigación.

4.4. El porqué de la formación en el Grado en Turismo

La profesión turística se ha ido transformando por la complejidad que entrañan las tareas que se llevan a cabo tanto en los puestos *front office* como *back office*. Sladogna (1999) señala que el turismo delimita un conjunto de figuras profesionales que se originan a partir de la adecuación y adaptación de la oferta de servicios, lo que requiere modificar los requisitos, las necesidades y las motivaciones para atender a los distintos consumidores de servicios turísticos.

La Organización Mundial de Turismo (OMT, 2001) apunta cambios en el turismo concernientes a que se impulse el desarrollo de las competencias profesionales de los agentes que participan en el sector turístico. La importancia de optar a una formación permanente dirigida a los profesionales del sector se apunta como fundamental, sin embargo, también se pretende completar las materias que se imparten para mejorar la formación en la atención y consecuentemente, en la satisfacción de los turistas por medio de tres factores: el desarrollo de capacidades y talentos del capital humano que interviene en el sector, la comunicación efectiva en un entorno organizativo cambiante y mantener un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Peñaloza, Medina, Herrera y Vargas, 2011).

Facilitar una nueva y profunda revisión de la forma de trabajo, posiblemente lleve consigo que los profesionales desarrollen nuevas habilidades y competencias para contribuir con empatía, credibilidad, y dominio a la satisfacción final del cliente. Además, la eficiencia y eficacia desarrolladas dentro de la organización y el fomentar el acercamiento y conocimiento del entorno posibilitará el nivel de calidad esperado por el turista.

Para Maroto y Cejudo (2010) el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²² constituye uno de los mayores logros

²² El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es fruto de un consenso alcanzado en Bolonia por 29 Gobiernos de la UE para crear un Marco Común de Enseñanza Superior en Europa. Se trata de un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de Educación Superior, con el objetivo de crear, en

para conseguir que los estudiantes universitarios de Turismo sean capaces de adaptarse y afrontar los desafíos derivados de la constante transformación y evolución a los que ha de someterse el sector. Estos autores, junto a García y Pérez (2008), aluden a que este nuevo marco educativo debería ser suficiente para que los docentes de los grados de turismo adquieran las competencias esenciales para su correcto desarrollo laboral: potenciación del espíritu emprendedor y de la creatividad, incorporación y uso de las TIC dentro del sector, adopción de nuevos valores y conductas éticas, entre otras.

Andrés (1998), Damm (1998) y Medina y González (2010) afirman que el sector turístico necesita de una mejora en formación enfocada hacia la adaptación de la cambiante demanda turística, especialmente en lo referente a la dirección de entidades turísticas. Correa (2008) mantiene que, son precisamente estos cambios, los que nos llevan en busca de herramientas gerenciales que ayuden a dirigir y liderar de forma eficiente los recursos (económicos, físicos, emocionales e intelectuales) que poseen las organizaciones turísticas.

Martínez (2012) explica la imperante necesidad de la Universidad por identificar las competencias necesarias para gestionar una empresa turística, y desarrollarlas seguidamente a través de genuinos procesos de enseñanza-aprendizaje que permita la completa adaptación a las demandas externas. Para poder identificar estas competencias realiza una comparativa entre las que ofrece actualmente el Grado en Turismo y las competencias definidas por Chinchilla y Torres (2002) y García, Cardona y Chinchilla (2001). Desde este análisis concluye que “la titulación no incluye competencias directivas asociadas al mundo afectivo, es decir, competencias de la Inteligencia Emocional: empatía, autogobierno, gestión del estrés y auto-conocimiento” (Martínez, 2012, p. 8). Tampoco incluye competencias directivas de vinculación e identificación del propio directivo con el negocio ni a la gestión con los colaboradores o agentes del sector.

Cuando se habla de formación turística universitaria, se debería contemplar que se adaptara a la demanda, oferta, y a los cambios que

2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo. www.uma.es/ees/

se producen en el sector. Los alumnos tendrían que tener la posibilidad de una formación global, y una formación específica respecto a las competencias emocionales, decisiones, actitudes, y expectativas de los nuevos consumidores de servicios turísticos. Magaña (2011) enfatiza la trascendencia de que los profesionales de la industria turística gestionen favorablemente sus emociones puesto que su relación con los consumidores es fundamental y constante (véase tabla 18).

Tabla 18: Competencias para liderar y dirigir una empresa turística

<p>1. Competencias estratégicas necesarias para el logro de resultados económicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Visión de negocio b) Resolución de problemas c) Gestión de recursos d) Orientación al cliente e) Red de relaciones efectivas f) Negociación g) Orientación inter-funcional
<p>2. Competencias intratécnicas necesarias para desarrollar internamente a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la organización</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Comunicación b) Organización c) Empatía d) Delegación e) <i>Coaching</i> f) Trabajo en equipo g) Desarrollo y compromiso de los empleados h) Liderazgo i) Dirección de personas j) Resultados económicos
<p>3. Competencias</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Proactividad, que incluye iniciativa,

<p>de eficacia personal de auto-dirección</p>	<p>creatividad y autonomía personal</p> <p>b) Autogobierno, en el que se insertan la disciplina, concentración y autocontrol</p> <p>c) Resolución de problemas, que incluye intuición, capacidad d análisis y toma de decisiones</p> <p>c) Gestión personal, que implica gestión del tiempo, gestión del estrés y gestión del riesgo</p> <p>d) Integridad: credibilidad, honestidad, equidad</p> <p>d) Desarrollo personal, donde se incluyen la autocrítica, el auto-conocimiento, relación de la persona consigo misma y con el entorno y el aprendizaje y cambio personal.</p>
--	---

Nota. Elaboración propia a partir de Martínez (2012)

Analizando los diferentes enfoques que determinan las competencias consideradas indispensables en la oferta formativa de la actividad turística, Martínez (2012) lleva a cabo una comparativa entre las que ofrece actualmente el Grado en Turismo y las competencias definidas por Chinchilla y Torres (2002) y García, Cardona y Chinchilla (2001). Desde este análisis concluye que “la titulación no incluye competencias directivas asociadas al mundo afectivo, es decir, competencias de la Inteligencia Emocional: empatía, autogobierno, gestión del estrés y auto-conocimiento” (Martínez, 2012). Tampoco incluye competencias directivas de vinculación e identificación del propio directivo con el negocio ni a la gestión con los colaboradores o agentes del sector. Al igual, carecen de herramientas de liderazgo y de determinados valores esenciales en el desempeño del directivo como son la integridad, la responsabilidad, la honestidad, la credibilidad y la equidad.

Dentro del ámbito educativo, también se han generado cambios sustanciales en cuanto al papel que ejercen los docentes como impulsores y formadores del capital humano que compone el sector turístico. En este sentido, el profesor asume una función de *coach*, ya que debe enseñar a aprender, convertirse en un guía/orientador,

pensar en resultados y gestionar relaciones con sus alumnos, más que transmitir sólo contenidos de manera expositiva, egocéntrica y/o autoritaria. Siguiendo a Martínez (2012), O'Connor (2006), O'Connor y Lages (2005) y Whitmore (2003) el profesor ha de desarrollar competencias vinculadas a sí mismo (conocimiento de sí mismo, auto-motivación, flexibilidad, innovación, exigencia y responsabilidad), competencias vinculadas a su actividad (orientación al alumno, diagnóstico, planificación, gestión de datos y recursos multimedia) y competencias asociadas a su relación profesional con los estudiantes (empatía, negociación, cooperación, motivación).

Por su parte, el papel de los estudiantes del Grado en Turismo también ha de enfrentarse y adaptarse a la demanda turística y a los nuevos cambios inherentes al sector. Para ello, Martínez (2012) determina que el alumnado deberá desarrollar nuevas formas de pensar (actitudes, sentido crítico, toma de decisiones, expectativas realistas), nuevos hábitos (gestión de la información, alfabetización digital, aprender haciendo de manera activa y autónoma, iniciativa y voluntad, esfuerzo y entrega) y también nuevos retos sociales y afectivos (especialmente competencias emocionales y sociales). En lo que a este último aspecto se refiere, Magaña (2011) resalta la necesidad e importancia del profesional del turismo para saber manejar sus emociones de forma inteligente dado que la relación con personas/consumidores del sector es constante por lo que se considera necesario que el profesional adquiera las competencias emocionales necesarias. Los profesores Piñar y Fernández de la Universitat Autònoma de Barcelona realizaron un estudio en 2011 con el que pretendían relacionar las demandas de trabajo emocional, las reglas de expresión organizacionales y la disonancia emocional, con la Inteligencia Emocional percibida y como habilidad, en relación al agotamiento emocional y al estrés percibido de los trabajadores de servicios. Concluyeron que las exigencias de esconder emociones conllevaban el aumento progresivo de estrés y agotamiento emocional. Los resultados señalan que la Inteligencia Emocional es un factor útil en la prevención e intervención del estrés laboral del personal de primera línea de servicio.

Hemos desarrollado el tema de la Inteligencia Emocional y su vinculación directa con el sector turístico. Se trata de una cohesión

entre las competencias profesionales que las personas que trabajan en la industria turística deben poseer para desempeñar sus tareas de manera eficiente y efectiva y el entrenamiento de la Inteligencia Emocional. De ahí que el departamento de recursos humanos o gestión de talentos cumplan un papel relevante porque se requiere de profesionales que gestionen las emociones con control de las suyas propias y de las de los demás. Además, relacionamos la Inteligencia Emocional con la calidad que las empresas e instituciones turísticas anhelan tener y demostrar a través de auditorías de empresas externas y cómo no, de los propios clientes.

A raíz de aquí nos planteamos las razones de la necesidad de formar a los jóvenes que desean formar parte del sector turístico en el Grado en Turismo, donde contarán con herramientas y conocimientos que les facilitarán la incorporación a la vida laboral.

En el siguiente capítulo abordaremos la importancia y las repercusiones socioeconómicas del turismo relacionadas con la Inteligencia Emocional.



“Un cliente, bien atendido podría ser más valioso que invertir 10.000 dólares en publicidad”.

Jim Rohn.

IMPORTANCIA Y REPERCUSIONES SOCIOECONÓMICAS DEL TURISMO. ANÁLISIS DEL GRADO EN TURISMO

A LO LARGO de este epígrafe, realizaremos una amplia revisión de las diferentes bases de datos turísticas en busca de información que realcen la importancia de este sector para la economía. La finalidad de todo ello es revelar objetivamente, el papel clave de este sector para la economía, así como obtener posibles carencias en el ámbito formativo (y más concretamente en el campo de la Inteligencia Emocional).

5.1. Importancia del turismo en datos

Un informe mensual de La Caixa (2006) ya adelantaba hace algunos años que el turismo constituye un sector que puede suponer un importante impulso económico para los países en desarrollo, pues permite obtener un flujo de ingresos exteriores sin desplegar grandes inversiones y sin disponer de tecnologías avanzadas, generándose al mismo tiempo un elevado volumen de empleo. En 2017 también publicaba en su informe del mes de junio, “Turismo: viajando al futuro”, datos representativos de la recuperación en términos económicos de este sector y la influencia del turismo por su dimensión, dinamismo y capacidad para influir en otros apartados de

la actividad económica. A su vez resalta su contribución para corregir desequilibrios de la economía española: un 11% de la corrección del saldo por cuenta corriente fue debido al aumento del superávit de la balanza de servicios turísticos.

Becker, periodista del *The New York Times*, publicó en 2013 el libro *Overbooked: The Exploding Business of Travel and Tourism*, y en él describió al turismo como “la mayor industria invisible del mundo”. Para la autora, el turismo es un fenómeno global que está transformando muchos lugares del mundo y a su vez esconde un importante flujo económico. En 2009 escribió en el mismo diario un artículo llamado: *Wellcome Tourism. Book on the Global Tourism Industry*. En él exponía que el turismo y los viajes son mucho más que folletos increíbles llenos de color. Afirmaba que se trata de una industria dominante en el mundo globalizado, y que es capaz de levantar una nación y sacarla de la pobreza o de situaciones tan dañinas como la explotación sexual de niños. Una de cada doce personas en el mundo trabaja para la industria turística, y ésta genera alrededor de tres billones de dólares de negocio cada día. Al mismo tiempo es la responsable del 5,3 por ciento de las emisiones de carbón en el mundo, y la degradación de entornos naturales. El turismo, según Becker debe ser una ayuda para los gobiernos y naciones y no un obstáculo para el planeta. Destaca que en 2008 *Marriott Corporation* subvencionó con 1,4 millones de dólares la preservación de la selva de Acre en Brasil con un programa voluntario para reducir las emisiones de carbón. Por su parte, el periodista Ignacio Orellana Vargas destacó en una de sus conferencias la importancia del turismo como motor de industria en el país.

El consejero delegado de la Cumbre anual del Consejo Mundial del Turismo (WTTC), David Scowsill, en una de sus declaraciones durante la celebración del mismo en Madrid en 2015, subrayó la importancia de la industria turística y destacó su capacidad para reinventarse: “porque la industria tiene piel de elefante y ha demostrado su capacidad de reinventarse”.

Para Taleb Rifai, secretario general de la Organización Mundial del Turismo (OMT), el turismo se ha convertido en un claro factor de desarrollo, dado que se trata de "uno de los muy pocos sectores que continúa creciendo", incluso "alcanzando hitos" en los últimos años.

Así lo expresaba, en una conferencia en septiembre de 2013 en Benidorm, y en la que además declaraba que en la actualidad el turismo forma parte de "una nueva economía que está generando más ingresos y más puestos de trabajo que otros sectores tradicionales", de ahí la importancia que se le confiere a este sector. Asimismo, Rifai definía las cinco razones fundamentales que le llevaban a determinar al turismo como "motor" económico de un país:

1. Este sector "genera empleo a un ritmo mucho mayor que otros", ya que, por cada trabajo directo, el turismo crea 1,4 empleos más indirectos.
2. Se trata de "uno de los sectores económicos con más resiliencia", o lo que es lo mismo, con mayor capacidad de las personas para sobreponerse a periodos de dolor emocional y traumas. Es muy sensible a los cambios, sean estos financieros, humanos o de la naturaleza, pero también se recupera muy rápido.
3. El turismo "crece en medio de circunstancias difíciles", dado que a pesar de la crisis económica que ha azotado a nivel internacional así como los cambios socioeconómicos que han influenciado en él, el turismo sigue mostrando cifras de crecimiento.
4. Es "capaz de reducir la pobreza y apoya el desarrollo".
5. Y, contribuye a "una economía mucho más sostenible desde el punto de vista ambiental y del patrimonio".

En 2006, Rifai recordaba que el turismo es "uno de los sectores económicos más importantes o el más importante", que ya "es una forma de vida y que debería ser un Derecho Humano". Además, apuntaba que, "nunca habían viajado tanto los ciudadanos de todo el mundo a pesar de los obstáculos y las barreras, y ya prácticamente no existe un lugar que no se visite hoy día". Por último valoró y consideró que el turismo es "una industria que se merece un reconocimiento" y que "nos ha ayudado a navegar en estos retos económicos" que ha traído la crisis (Europa Press, 2016).

Por todo ello se ha referido también a los beneficios del turismo en las personas, afirmando que, "cuando viajamos nos hacemos mejores, todos los estereotipos desaparecen". "Viajando uno no puede mantener el odio. Cuando uno viaja se convierte en mejor persona y

el mundo se convierte en un lugar mejor”. Además, ha contado que lo que le hizo “conectar” con esta industria fue “la energía de España” (Europa Press, 2016).

Canalis, periodista especializado en la industria turística escribió para Hosteltur el 23 de mayo de 2016 un artículo llamado *Turismo, actividad líder para la economía española*. En él, afirma que el turismo es el sector exportador número uno de España, por delante de otros sectores como los bienes de equipo, la alimentación o la automoción. Nos recuerda que los turistas extranjeros gastaron en 2015 un total de 50.900 millones de euros en los destinos españoles, lo que significó, según la balanza de pagos, un incremento interanual del 3,87% respecto a 2014.

Según la OMT, el consumo que los turistas extranjeros realizan en el país que visitan (al pagar una habitación de hotel, cenar en un restaurante, realizar compras, utilizar los medios de transporte, etc), es una exportación, con la diferencia que los productos no tienen que ser enviados al extranjero.



Figura 12: Países líderes en exportaciones turísticas (cifras en millones de dólares) Fuente: OMT-UNWTO, 2018

A nivel mundial el turismo creció un 7% en 2017, alcanzando los 1.322 millones de viajeros en todo el mundo, con España (82 millones de turistas extranjeros, lo que supuso un incremento del 8,9% respecto al 2016) como segundo país más visitado sólo por detrás de Francia y por delante de los Estados Unidos. Además, se

registró el mayor crecimiento turístico desde 2010, con un aumento de las llegadas a Europa, llegando hasta los 671 millones de visitantes.

Nos hemos beneficiado en España de los problemas de destinos rivales y su inestabilidad geopolítica de países como Egipto, Túnez y Turquía que ha provocado el desvío de millones de turistas extranjeros a nuestro país. Las estimaciones indican 12 millones de turistas prestados. A pesar de todo ello, el aumento del flujo de turistas se vio interrumpido en el mes de octubre de 2017 por circunstancias políticas en Cataluña, que en sólo ese mes perdió 73.000 turistas.

En julio de 2015, en la editorial del diario El País, podíamos leer, “*El nuevo desafío del turismo masivo*”. La inestabilidad política en países eminentemente turísticos, como Turquía, Egipto o Túnez, tradicionales competidores en la cuenca del Mediterráneo, ha favorecido el desplazamiento masivo de viajeros hacia zonas menos conflictivas para disfrutar de un periodo de ocio y descanso. Apuntaban también en la editorial que ni siquiera el inesperado *brexít* parece que vaya a afectar negativamente al turismo español. Podemos leer que se ha incrementado el número de viajes realizado por los españoles. Después de unos años en los que no podían permitirse salidas vacacionales, en 2018 se confirma el aumento del volumen de desplazamientos. Como contrapunto, nos recuerda el bochornoso caos del inicio del mes de julio de 2017 en el aeropuerto de El Prat por la mala praxis de la compañía *Vueling*, y se cuestiona si realmente estamos preparados para dar respuesta eficaz a la cada vez más masiva demanda. Y por último nos habla del binomio playa-sol, y cómo éste no debe suponer un obstáculo para apostar por un turismo de mayor calidad y capacidad adquisitiva. Se trataría por tanto, de comenzar a cambiar aquellas situaciones que garantizaran éxito de cara al futuro de la industria turística en nuestro país.

En la página web de la OMT, podemos acceder a un artículo que reza bajo el título: *El Turismo, un fenómeno económico y social*. Nos habla sobre el continuo crecimiento y profunda diversificación que ha experimentado la industria turística en las últimas décadas, y cómo guarda una estrecha relación con el desarrollo de nuevos destinos. A continuación nos afirma que el volumen de negocio del turismo iguala o incluso supera al de las exportaciones de petróleo, productos

alimentarios o automóviles. Y representa una de las principales fuentes de ingresos de numerosos países en desarrollo. Ello supone un claro beneficio en términos económicos y de empleo para muchos sectores relacionados como son la construcción, la agricultura y las telecomunicaciones. Es así como la expansión general de este sector en los países industrializados y desarrollados ha sido beneficiosa, en términos económicos y de empleo.

El arquitecto Gabriel Stotter y la periodista Judith Scheiber (2012) escribieron un artículo sobre planificación del territorio y el turismo en Austria. Haciendo clara referencia a este país, apuntan que el turismo influye notablemente en la economía de un pueblo, ciudad o región y que son las grandes ciudades las más beneficiadas al contar con una infraestructura idónea para el sector turístico. En Tirol, es el sector que genera más empleo, y por tanto genera más ingresos y se da una situación con mayor calidad de vida que en otras regiones del país. A su vez se produce un efecto rebote pues se emplea parte de los ingresos en mejorar la infraestructura, las instituciones culturales, y demás servicios públicos. Scheiber concluye que muchas localidades del país no podrían seguir existiendo sin la llegada de turistas, ya que afecta sin duda alguna al crecimiento de los mercados secundarios y terciarios.

Ahora bien, si hasta la fecha los testimonios recogidos por diferentes agentes vinculados al sector coinciden en su mayoría en que el turismo es un fenómeno mundial de suma importancia para el desarrollo y economía de cualquier país, cabe en este sentido buscar el apoyo de datos que respalden tales opiniones. Si los diferentes autores nombrados con anterioridad hablan del continuo crecimiento y la profunda diversificación que ha experimentado el turismo durante décadas, ¿en qué basan tales afirmaciones?

Lo cierto es que el turismo, realmente se ha convertido en uno de los sectores económicos mundiales con mayor rapidez de crecimiento, y con ello, en un motor clave de progreso socioeconómico. Las cifras que ofrece la OMT así lo corroboran, registrando un crecimiento constante de llegadas de turistas internacionales²³ desde 1990 hasta la

²³ Los datos que se presentan para la variable “llegadas de turistas Internacionales” han sido extraídos del informe oficial de la OMT, Panorama

actualidad (véase gráfico 1). Si bien las primeras cifras de las que disponemos registran un total de 435 millones de turistas, los datos del año 2018 recogen 1.400 millones de llegadas de turistas internacionales, alcanzando con ello su máximo histórico.



Año	1990	1995	2000	2005	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Mundo	435	526	674	809	930	893	953	998	1045	1094	1138	1184	1235	1322	1400

Gráfico 1: Llegadas de turistas internacionales (millones). Los datos que se muestran en el eje de abscisas no están disponibles por años correlativos. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la OMT-UNWTO, 2019

OMT del Turismo Internacional 2019. Con la finalidad de descubrir la evolución de los arribos turísticos, así como de obtener una visión más objetiva de su comportamiento. Optamos por extraer los datos que la OMT nos ofrece desde el año 1990 (siendo éste el primer año disponible sobre las llegadas de turistas internacionales) hasta la actualidad. Datos disponibles hasta el año 2018. En este punto, consideramos relevante enfatizar que la OMT no nos proporciona datos correlativos para el intervalo determinado 1990-2018, no obstante sirven para describir el panorama acontecido en el sector durante las últimas décadas.

La relevancia de los flujos turísticos mencionados más arriba cabe expresarla sintéticamente en algunas cifras aportadas por la OMT representativas a nivel global de la importancia económica de la actividad turística. En términos macroeconómicos, el turismo para el año 2018 constituye la primera actividad productiva mundial que representa el 10% del PIB global y un 6% del comercio internacional.

En la actualidad no sólo constituye el 6% de las exportaciones globales de bienes y servicios, sino que también incide notablemente en la empleabilidad mundial. Esto es así porque uno de cada 11 empleos se produce por impacto del sector turístico, ya sea de forma directa (como es el caso de los hoteles, los restaurantes, los turoperadores y los transportes, entre otros) o indirecta (como podría tratarse de los proveedores de los servicios alimenticios, gasolineras, etc.).

La OMT previó para los meses de mayo, junio, julio y agosto de 2018 unas excelentes expectativas y se cumplieron. De hecho, fueron las más optimistas de la última década, según el índice de confianza del Grupo de Expertos en Turismo de dicha entidad. Los datos aportados por la OMT reflejan que entre enero y abril de 2018 hubo un crecimiento del 6% respecto al 2017, de llegadas de turistas internacionales en el mundo.



Figura 13: El turismo en términos macroeconómicos. Fuente: OMT-UNWTO, 2018

Siendo así, no cabe duda alguna del importante papel que juega el turismo en cualquier parte del mundo dado los múltiples beneficios que atrae tanto a nivel social como económico. Prueba de ello es que hemos podido corroborar que el sector ha sido capaz de enfrentarse a nuevos retos, de expandirse e incluso de crecer a pesar del panorama de crisis económica mundial que azotaba, en mayor o menor medida, a los diferentes países en los comienzos del año 2008. Un impacto, que como bien decimos no ha afectado de manera uniforme ni a todos los rincones de este planeta ni a los diferentes sectores económicos.

Por ello, consideramos oportuno conocer y evaluar cuál ha sido la evolución del turismo en nuestro país. Esto nos ayudará a determinar si el comportamiento que ha descrito este sector a nivel mundial ha sido paralelo también para la economía de España. También nos será útil para conocer el peso de este sector en nuestro entorno así como para averiguar los diferentes factores que pueden haber jugado un importante papel en su evolución.

5.2. El turismo en España

Hemos corroborado que en las últimas décadas el negocio turístico mundial ha experimentado un crecimiento sin precedentes. Afirman Pedreño y Ramón (2009), que en el marco de esta revolución turística, España ha destacado por su crecimiento como receptor de turismo de masas, manteniéndose en lo alto de las listas de destinos e ingresos por turismo en Europa y el mundo (Aguilar, 2008). Prueba de ello es que se trata del segundo país receptor con mayor número de turistas internacionales, y es que las cifras que nos proporciona la base de datos de la OMT²⁴ así lo demuestran.

²⁴ Dada la necesidad de encontrar indicadores que resalten la importancia del sector turístico en España, ahondamos en la base de datos que ofrece la OMT y extraemos lo que consideramos un indicador de interés: el *ranking* o clasificación que el propio organismo realiza por países según las llegadas de turistas internacionales, y el cual denominaremos “Principales destinos turísticos mundiales según llegadas de turistas internacionales”.



Gráfico 2: Principales destinos turísticos mundiales según llegadas de turistas internacionales (en millones). Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la OMT-UNWTO, 2019

A su vez, estas cifras se ven apoyadas por la variable `Principales destinos turísticos mundiales según ingresos de turistas internacionales'²⁵. En este caso, es Estados Unidos el país receptor que lidera el *ranking* en 2017 al obtener ingresos por valor de aproximadamente 210,7 millones de dólares (consultar gráfico 3). No obstante, y aunque notablemente alejado de las cifras de ingresos alcanzados por el primero, España se posiciona como el segundo destino turístico mundial (y primer país europeo) con unos ingresos que rondan los 68 millones de dólares.

²⁵ Al igual que sucedía con la variable anterior, consideramos relevante para el estudio conocer la clasificación por países según ingresos por turismo internacional. Con la finalidad de seguir el criterio anteriormente adoptado, denominaremos a esta variable “Principales destinos turísticos mundiales según ingresos de turistas internacionales”.



Gráfico 3: Ingresos por llegada de turistas internacionales (miles de millones dólares). Fuente: Elaboración propia a partir de los datos publicados por la OMT-UNWTO, 2018

Ciertamente, estos indicadores no son los únicos que acentúan el importante papel que ejerce el turismo en nuestro país. Además, no es un hecho aislado que, entre las diferentes variables analizadas, España siempre logre situarse entre las primeras posiciones; ya que ello es tan sólo un ejemplo de la trayectoria y del crecimiento turístico que ha experimentado el país a lo largo de los años. Esto es fácilmente apreciable gracias a los datos que ofrece la OMT para España en relación al “número de turistas internacionales” que han visitado nuestro país²⁶. En términos generales, la evolución que ha

²⁶ Los datos que se presentan para la variable “llegadas de turistas Internacionales a España” han sido facilitados por los colaboradores de la OMT. Dado que carecíamos de cifras que informasen acerca de la evolución que ha experimentado esta variable, hemos optado por comunicarnos, vía correo electrónico, con Laura Muñoz a la dirección lmunoz@unwto.org. Facilitándonos información desde el año 1995 hasta el año 2014. Posteriormente fue Jacinta García Mora del departamento de Estadísticas, Tendencias y Política quien nos facilitó la misma información hasta el año 2017 (último año disponible hasta el día de hoy en el presente estudio), y siendo 1995 el primer año en el que se registran las llegadas de turistas internacionales en España. Asimismo, consideramos necesario aclarar que los datos ofrecidos para

experimentado este sector ha sido favorable, ya que desde el año en el que se registran oficialmente los primeros datos, 1995 hasta 2017, las llegadas de turistas internacionales se han visto notablemente incrementadas en un 86% (véase gráfico 4).

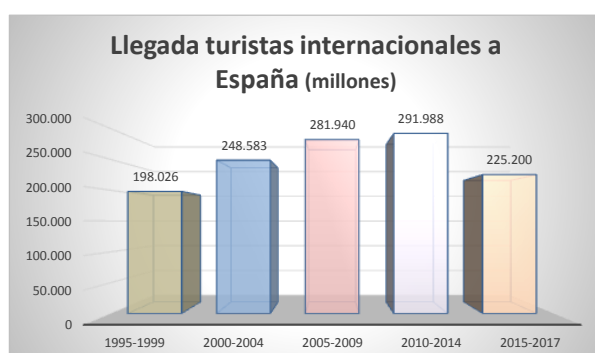
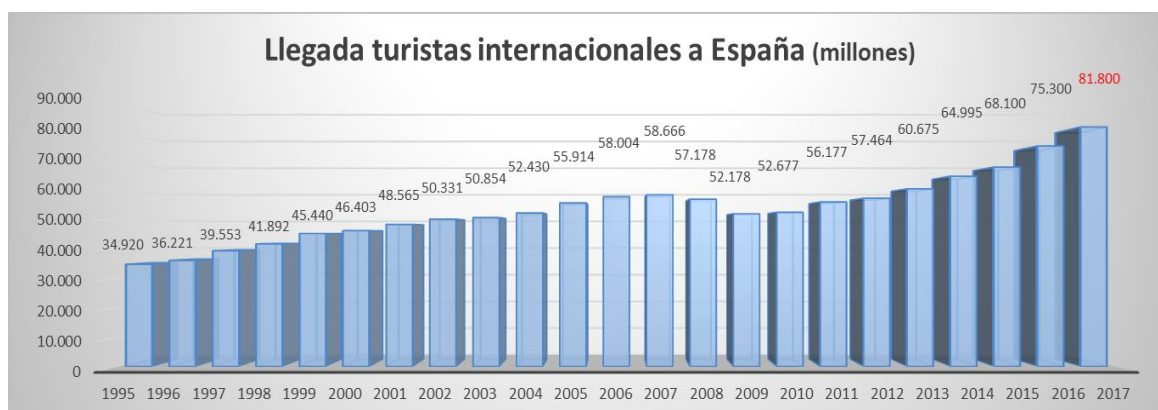
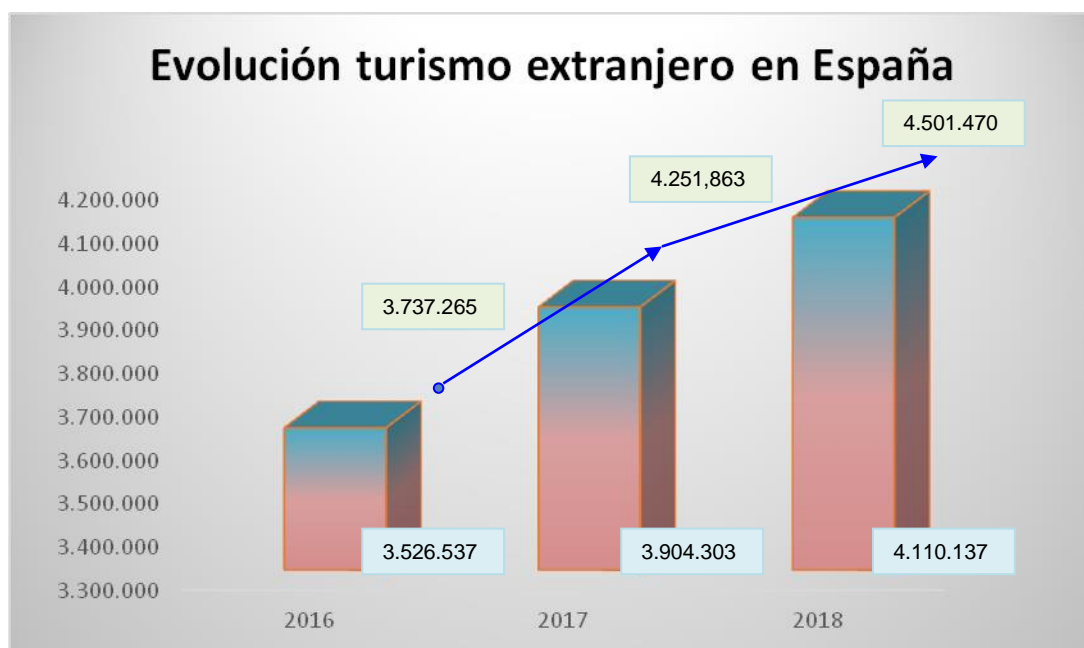


Gráfico 4: Llegadas de turistas internacionales a España (millones). Años 1995-2017. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la OMT (1995-2017)

esta variable son referidos a los visitantes que pernoctan en nuestro país (a los que les atribuiremos la consideración de turistas) y, por tanto, descartaremos del mismo a los denominados excursionistas entendiéndolo por ello a aquellos visitantes que no pernoctan en España. En cuanto a la metodología que ha guiado la presente recogida de datos, podemos encontrar mayor información en <http://statistics.unwto.org/news/2017-02-22/methodological-notes-tourism-statistics-database-2017-edition>

Los turistas internacionales gastaron en España en 2018 un 5,6% más que en 2017 (véase gráfico 5).



Número de turistas

Gasto de los turistas

Gráfico 5: Evolución del turismo extranjero en España. Años 2016-2018. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la Encuesta de Estudios Turísticos en Frontera (FRONTUR), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

Sin embargo, no podemos afirmar que este crecimiento se haya dado de forma continuada. Si analizamos en detalle la evolución del sector descubrimos que también se ha visto frenada por la crisis económica mundial, puesto que las llegadas de turistas internacionales a España registraron una caída durante los años de inicio de la crisis económica: 2008 y 2009 (consultar gráfico 4). Como era lógico, los efectos del panorama económico mundial no han discriminado a ningún sector económico, ya que en mayor o menor medida, todos han experimentado una contracción de su economía. Sin embargo, de entre todos ellos podemos destacar la rápida recuperación que ha presentado el sector turístico frente al resto de actividades económicas. Si a modo de ejemplo comparamos el turismo con sectores como la construcción, la agricultura o la industria, se vuelve

evidente el acelerado ritmo de crecimiento turístico que se inicia nuevamente a partir del año 2010 mientras que para el resto de actividades este incremento se produce en años posteriores. Este hecho demuestra la importancia que ejerce el sector en nuestra economía así como su capacidad para crecer, enfrentarse y adaptarse con rapidez a los cambios que suceden en nuestra sociedad. De hecho, son muchos los que consideran que, gracias al turismo, España inició una mejor salida de la crisis económica. José Luis Zoreda, como vicepresidente de Exceltur, subrayó en una rueda de prensa la aportación clave que ejerce el sector como motor de recuperación económica en España: “La aportación del turismo es clave para consolidar el proceso de recuperación económica española”.

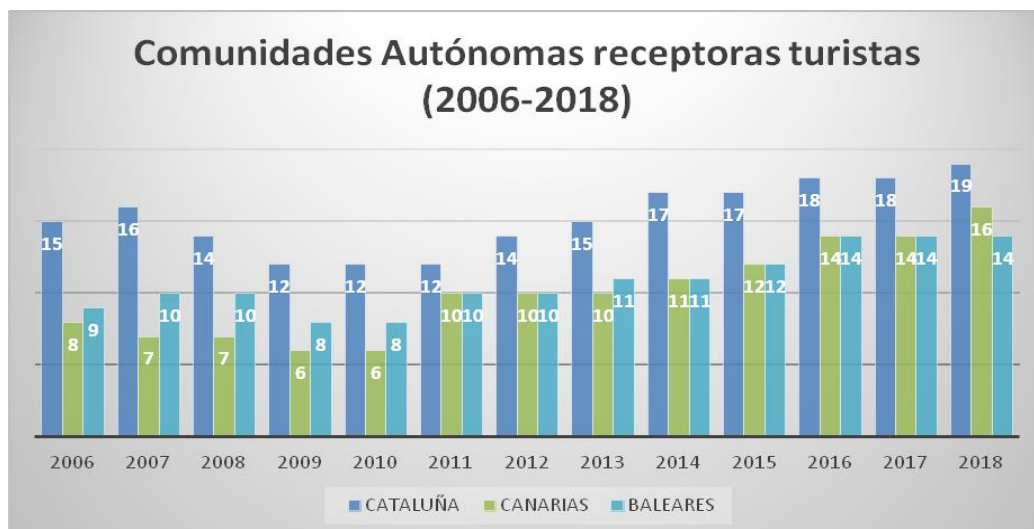


Gráfico 6: Principales Comunidades Autónomas receptoras de turistas extranjeros en España. Años 2006-2018. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por la Encuesta de Estudios Turísticos en Frontera (FRONTUR), elaborada por el Instituto Nacional de Estadística (INE)

Por su parte, Taleb Rifai declaraba en una entrevista realizada a finales de junio de 2016 el importante papel que ha ejercido el turismo como impulsor de la salida de la crisis económica en la que se veía sumergido el país. Todo ello, no son más que pruebas fehacientes que remarcan y acentúan aún más la importancia del turismo para la economía y sociedad española.

Extraemos de la base de datos STATISTA las principales Comunidades Autónomas receptoras de turistas extranjeros²⁷ durante el periodo comprendido entre 2000 y 2018 (consultar gráfico 6).

Canarias concluyó 2018 con unas cifras récord en cuanto a recepción de turistas alcanzando los 16 millones de visitantes, una cifra que supone un 6,7% más que el ejercicio anterior, según confirmó el consejero de Turismo del Gobierno de Canarias, Isaac Castellano. En cuanto a la facturación, el ejecutivo regional confirma que las cifras alcanzan los 18 mil millones de euros, un 9,1% más que en 2016 que se ingresó en la comunidad 16.500 millones. Cataluña contó con más de 18,2 millones de turistas internacionales, lo que supuso un aumento del 6,1% respecto al periodo entre enero y noviembre de 2016 (véase gráfico 7).



Gráfico 7: Llegada de turistas internacionales por Comunidades Autónomas (2018). Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por el INE/Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital

²⁷ Con motivo de obtener indicadores que resalten la importancia del turismo para el archipiélago canario, ahondamos en la base de datos que ofrece STATISTA. Extraemos de la misma las principales Comunidades Autónomas receptoras de turistas extranjeros en España con la finalidad de identificar la posición que ocupa Canarias de entre el conjunto de la nación. Lo hacemos para el periodo comprendido entre 2000 y 2018 ya que, al igual que ha ocurrido con los variables explicadas anteriormente, pretendemos obtener una fotografía del comportamiento previo y posterior a la crisis económica.

De lo registrado de enero a noviembre del ejercicio pasado, 14,6 millones de los turistas eran extranjeros, mientras que 1,5 millones procedían del resto de España. Reino Unido aportó al turismo canario algo más de 4,8 millones de turistas en 2017 y Alemania 2,8 millones. De las 10 regiones con más turismo de Europa, la mitad son costas españolas: Canarias, Baleares, Cataluña, Andalucía y Comunidad Valenciana. Y de las 19 localidades con mayor número de noches reservadas en establecimientos hoteleros, 7 pertenecen al Archipiélago Canario (véase gráfico 8). Según datos procedentes del INE en agosto de 2018, si Canarias fuese un país, sería el quinto con más pernoctaciones de turistas de la UE, detrás de Reino Unido, Italia, España y Francia. Además, los viajes de larga distancia realizados por residentes en la Europa del Este se están expandiendo provocando un turismo masivo hacia España y en especial hacia Canarias. Las razones que enumeran los autores de esta afirmación son: el aumento en las rentas, el aumento del tiempo libre y el asentamiento de las nuevas tecnologías (Parra, Melchior y Ramos, 2003).



Gráfico 8: Noches de hotel reservadas por localidades españolas (2018). Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por el INE (2019)

2018 es el séptimo año consecutivo que el turismo crece en las islas, favorecido por la falta de seguridad en otros destinos favoritos como Turquía, Túnez o Egipto como apuntábamos anteriormente. Castellano asegura que, el turismo en las islas representa algo más de un tercio del PIB canario, contabilizando algo más de 253.222 ocupados en el sector según la EPA (encuesta de población activa), lo

que supone una subida del 47,8% respecto al mismo periodo de 2009 y la creación de 82.000 puestos de trabajo desde la crisis.

Tabla 19: Ingresos de turistas internacionales por CCAA (millones de €). Años 2008-2014

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Andalucía	7.869	7.416	7.833	7.896	7.745	8.395	9.336
Baleares	9.470	8.709	8.771	9.501	9.859	10.636	10.355
C. Madrid	4.770	5.086	5.061	5.188	4.893	5.020	5.477
C. Valenciana	4.778	4.071	4.207	4.372	4.605	5.213	5.383
Canarias	10.485	9.101	8.970	10.119	10.471	11.676	12.443
Cataluña	10.265	9.580	10.454	10.964	12.364	14.177	15.114
Resto de CC.AA	4.057	3.999	3.621	3.963	3.994	4.154	4.928

Nota. Elaboración propia a partir de a partir de datos ofrecidos por STATISTA (2015)

Siendo ello relevante, pero insuficiente; nos dirigimos a la base de datos de TOUR SPAIN en busca de información que apoye los resultados revelados anteriormente. Considerando que el indicador “Ingresos de turistas internacionales por CCAA”²⁸ es de utilidad para nuestro estudio, abordamos un análisis por Comunidades Autónomas en busca de datos que, en este sentido, resalten la relevancia del sector turístico para la economía de las Islas. Así descubrimos datos que muestran la caída de ingresos para los años de inicio de las crisis económica (2009 y 2010), pero que logran retomar su ritmo de

²⁸ Conociendo la importancia económica del sector, también recurrimos nuevamente al estudio de la variable ingresos, pero esta vez llevando a cabo un análisis por Comunidad Autónoma. Definimos el indicador objeto de estudio como “ingresos de turistas internacionales por CCAA” y su objetivo no es otro que el de tratar de identificar la posición que ocupa Canarias de entre el conjunto de comunidades españolas. En este caso, la información es extraída de las estadísticas de TOUR SPAIN y sólo disponemos de datos a partir del año 2008 hasta 2014.

crecimiento para los años posteriores. En este caso, Cataluña alcanza un total de 9.580 millones de euros en 2009 (año en el que se posiciona como primera CCAA según ingresos de turistas) y cuyas cifras continúan en aumento desde entonces (véase tabla 19).

La importancia del sector turístico en el mercado laboral en España tampoco ha dejado de crecer. En 2016 el turismo generó 80.688 nuevos empleos a un ritmo del 5,7%, el mayor de los grandes sectores de la economía española, y durante el verano de 2017, el turismo acaparó más de 1,74 millones de afiliaciones a la Seguridad Social, marcando así un nuevo récord. En base a los datos del Ministerio de Energía, Turismo y Agenda Digital, el promedio de afiliados en el estío de 2017 alcanzó un 21,4% de incremento respecto al verano de 2008. Se trata del segundo mayor crecimiento registrado, sólo superado por el del 2016, cuando aumentó un 5,3%. El aumento de afiliaciones a la Seguridad Social en relación a la industria turística se ha producido en prácticamente todas las regiones españolas. Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, Murcia y Andalucía se situaron a la cabeza con incrementos del 5%, que superaron la media nacional. Pero son Cataluña y Andalucía las que mayor número de afiliados tienen. Navarra y La Rioja las que menos.



Gráfico 9: Comportamiento del empleo en España por ramas de actividad. Fuente: Elaboración propia a partir de datos ofrecidos por Exceltur (2017)

Según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA), extraídos por Turespaña, el 74,6% del empleo turístico en España durante el

segundo trimestre del año de 2018 se ha concentrado en seis comunidades autónomas: Cataluña, Andalucía, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Canarias y Baleares. En el conjunto nacional, el número de trabajadores ocupados en el sector turístico ascendió a 2,65 millones en el mismo periodo, lo que supone un 5,1% más que en 2017. Teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que el turismo es impulsor del empleo en España (véase gráfico 9).

Los camareros de bares y restaurantes, camareros de pisos, ayudantes de cocina, personal de aeropuertos y el personal de atención al cliente siguen siendo las profesiones con mayor demanda, según *Randstad*. A pesar de ello, según Luis Pérez, director de Relaciones Institucionales de la agencia española de empleo, “llama la atención la especialización y profesionalización de este sector en la economía española, que está impulsando la demanda de perfiles intermedios y directivos”, por lo que se buscan cada vez más gerentes, jefes de sala o directores de hotel.

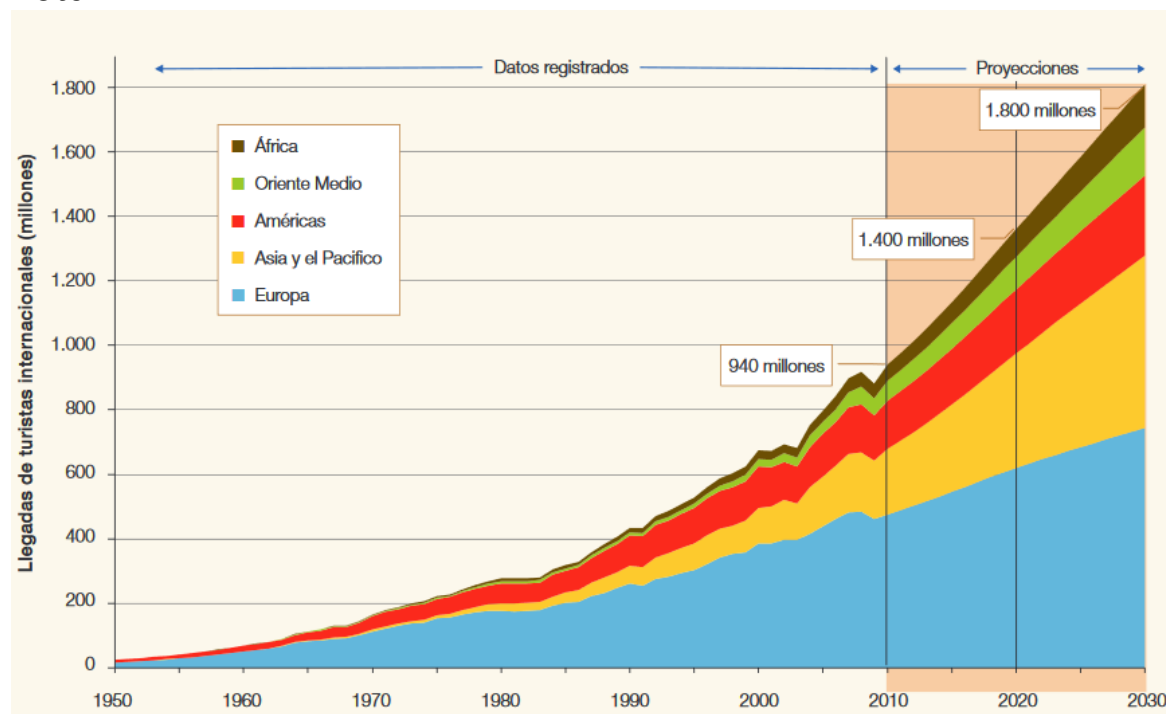


Figura 14: El turismo hacia 2030. Tendencia y proyecciones 1950-2030. Fuente: OMT-UNWTO 2017

En 2019 seguimos en la misma línea pero a un ritmo más sostenible, después de los últimos diez años de expansión constante, tras la crisis económica y financiera de 2009. Basándose en las tendencias actuales, las perspectivas económicas y la previsión del Grupo de Expertos de

la OMT, la Organización anticipa que las llegadas de turistas internacionales en el mundo crecerán a un ritmo de entre el 4% y el 5% en 2019 y 2020. Es una tasa ligeramente superior al 3,8% de crecimiento medio previsto por la OMT para el periodo 2010-2020 en su informe *Tourism Towards 2030*, una previsión a largo plazo. Se anticipa que Europa y las Américas crecerán entre el 3,5% y el 4,5%, Asia y el Pacífico entre el 5% y el 6%, África entre el 5% y el 7% y Oriente Medio entre el 4% y el 6%.

Llegados a este punto, no cabe duda alguna de que todos los indicadores estudiados apuntan a que el turismo es uno de los grandes pilares de la economía mundial, nacional y autonómica. Como ya señalábamos anteriormente, este sector no está sujeto a la rigidez y estabilidad que caracteriza a otras actividades económicas, sino que por el contrario, se enfrenta a un continuo cambio. Un cambio que lógicamente va de la mano de las nuevas necesidades, preferencias y hábitos del consumidor que también se ven sometidos a constantes transformaciones. Este carácter variable y atomizado ha emergido abruptamente dentro del sector, generando la imperiosa necesidad de actualizarse para ser más conscientes de las necesidades de las personas, trabajando en saber qué es lo que cada segmento de población y/o individuos necesitan y piensan.

En este sentido, juegan un papel importante todos y cada uno de los sujetos que interactúan en el sector turístico. Si bien la cualificación y formación hasta ahora habían sido considerados como el punto de inflexión entre apto y no apto para la ocupación de un puesto, en la actualidad, se han derribado estas barreras en búsqueda de las denominadas “competencias” del personal que trabaja en el sector ante la necesidad de conocer y propiciar un mayor acercamiento a las demandas del turista que nos visita.

A finales del año 2009 se celebró en Gijón el XIV Congreso de la AECIT (Asociación española de expertos científicos en turismo), un evento en el que sus organizadores propusieron reflexionar y debatir sobre un tema de gran trascendencia: “Retos para el turismo español. Cambio de paradigma”. Las propuestas presentadas se agruparon en una serie de bloques temáticos: (1) Búsqueda de un modelo paradigmático nuevo y de utilidad para el turismo español, (2) Análisis de las nuevas estrategias para mejorar la imagen de los destinos

turísticos, impulsar su promoción y competitividad; y (3) Empleo y cualificación en el turismo haciendo hincapié en los nuevos retos del sistema educativo español. En este sentido, se concluyó que, en virtud del Plan del Turismo Español Horizonte 2020, resulta a todas luces imprescindible mejorar la formación de los recursos humanos, problema que se ha tratado de conseguir desde distintos frentes. Uno ha sido impulsando la formación reglada con la potenciación de la formación profesional orientada hacia las necesidades de las empresas turísticas y la creación desde 1996 de los estudios universitarios de turismo, ahora adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (Maroto y Cejudo, 2010).

Por consiguiente, en la actualidad el sistema educativo así como las universidades deben adaptarse a las demandas externas que permita identificar las competencias necesarias para gestionar una empresa turística, y desarrollarlas seguidamente a través de diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. La oferta formativa en los títulos de Grado y Postgrado en Turismo, es sin duda una oportunidad para adecuar la formación turística a las necesidades del sector y de lograr un mayor acercamiento del ámbito académico universitario a las instituciones públicas turísticas y a las empresas del sector para establecer sinergias y mejorar el capital humano y la investigación en turismo (Lillo, 2009).

Por ello, creemos oportuno continuar nuestra investigación en un próximo libro analizando el Plan de Estudios que conforma el Grado en Turismo en la isla de Tenerife. El objetivo de ello, es identificar si dentro de la formación reglada realmente se ha potenciado la formación orientada hacia las necesidades de los turistas impulsado desde el ámbito de la Inteligencia Emocional. Para ello extraeremos el conjunto de *Guías Docentes* que conforman el itinerario educativo para el periodo académico 2015 - 2016, 2016 - 2017, 2017 - 2018 y 2018 - 2019. Asimismo, y tomando como referencia el apartado del marco teórico desarrollado al inicio del presente libro, trataremos de identificar aquellas competencias de carácter emocional que se extraen del conjunto de habilidades impartidas en los Planes de Estudio.

5.3. Grado en Turismo

Partiendo de la notable importancia que ejerce el turismo así como de la necesidad por instruir en materia de Inteligencia Emocional a los profesionales que trabajan en el sector, es más que evidente que nuestro modelo de formación debe ser investigado con la finalidad de descubrir si se adapta o no a las necesidades y retos actuales que plantea el sector turístico, como la comercialización competitiva de la ética (Barquero, 2017) o su adaptación a nuevas realidades docentes, como el M-Learning (Fombona, Pascual y González, 2017).

Para entender la naturaleza que guía este análisis, creemos oportuno comenzar por describir las características principales que envuelven a la titulación. Haremos un breve repaso de su metodología, de la finalidad del Grado, y de su itinerario formativo.

5.3.1. Descripción del Título

El Grado en Turismo tiene por objetivo formar a profesionales multidisciplinares, con conocimientos a nivel global, y con capacidades para llevar a cabo las actividades directivas relacionadas con el sector turístico. Adaptado a las diferentes titulaciones que conforman el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el Grado está distribuido en cuatro cursos académicos que engloban un total de 38 asignaturas cuatrimestrales (correspondientes con materias de Formación Básica, Obligatoria y Optativa), las Prácticas Externas y el Trabajo Fin de Grado (ver tabla 20).

Tabla 20: Plan de Estudios del Grado en Turismo

CURSO ACADÉMICO: 2018 - 2019			
1^{er} Cuatrimestre		2^o Cuatrimestre	
PRIMER CURSO			
<ul style="list-style-type: none"> • Economía • Técnicas estadísticas • Sociología • Administración de empresas • Derecho privado 	FB FB FB FB FB	<ul style="list-style-type: none"> • Geografía del mundo actual • Antropología del Turismo • Inglés para la comunicación turística I • Estructura de mercados • Derecho mercantil y 	FB FB FB OB FB

		financiero	
SEGUNDO CURSO			
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación del patrimonio geográfico • Alemán para la comunicación turística I • Inglés para la comunicación turística II • Patrimonio Cultural • <i>Marketing</i> turístico 	FB FB OB OB OB	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad financiera • Alemán para la comunicación turística II • Inglés para la comunicación turística III • Dirección de empresas turísticas • Derecho administrativo del Turismo 	OB OB OB OB OB
TERCER CURSO			
<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad para el cálculo y el control de costes • Alemán para la comunicación turística III • Inglés para la comunicación turística IV • Operaciones y procesos de producción • Investigación comercial 	OB OB OB OB OB	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación y gestión territorial de destino turístico • Gestión de recursos humanos en la empresa turística • Gestión pública de los recursos turísticos • Sistema de información para la gestión de la empresa turística • Promoción de destinos y productos turísticos 	OB OB OB OB OB
CUARTO CURSO			
<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Fin de Grado • Gestión financiera de actividades turísticas • Patrimonio arqueológico e 	OB OB OB	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo sostenible del destino turístico • Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del Turismo 	OP OP OP

histórico - artístico • Dirección estratégica de la actividad turística • Política turística	OB OB	• Tecnología de la información geográfica orientada al análisis y diagnóstico de los RRTT • Tecnología de la información geográfica orientada a la gestión del destino turístico • Prácticas externas	OP OB
--	----------	---	----------

Leyenda: FB (Formación Básica), OB (Obligatoria), OP (Optativa)

Nota. Elaboración propia a partir del Plan de Estudios del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

A través de este título se pretende que el alumno adquiera competencias relacionadas con el emprendimiento, la internacionalización, el manejo de documentación económica y legal en varios idiomas, así como la negociación en diversos contextos culturales. Esto se consigue mediante un enfoque que combina el rigor teórico con las fuentes y referencias más prestigiosas y actualizadas, y el estudio de casos prácticos reales.

Siendo así, toca por tanto plantearnos si, dentro de este contexto en el que se enmarca y describe el Título, están presentes el estudio de la Inteligencia Emocional y las emociones bien sea desde el enfoque teórico como del práctico. Trataremos de descubrir cuáles son las implicaciones educativas de las emociones e Inteligencia Emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzando, en este caso, por el estudio de las *Guías Docentes* que lo componen.

5.3.2. Análisis de las *Guías Docentes*

Previamente, estructuramos y describimos los diferentes puntos que componen las *Guías Docentes* del Grado en Turismo durante los cursos académicos 2015 - 2016, 2016 - 2017, 2017 - 2018 y 2018 - 2019 los cuales se ven recogidos a modo de resumen en la siguiente tabla:

Tabla 21: Estructura de las Guías Docentes del Grado en Turismo

1. Datos descriptivos de la asignatura
<ul style="list-style-type: none"> – Centro: – Titulación: – Plan de Estudios: – Rama de conocimiento: – Itinerario/Intensificación: – Departamento/s: – Área/s de conocimiento: – Curso: – Carácter: – Duración: – Créditos ETCS: – Horario: – Dirección web de la asignatura: – Idioma:
2. Requisitos para cursar la asignatura
3. Profesorado que la imparte
4. Contextualización de la asignatura en el Plan de Estudios
5. Competencias
<ul style="list-style-type: none"> – Competencias Básicas – Competencias Específicas – Competencias Generales
6. Contenidos de la asignatura
7. Metodología y Volumen de trabajo del estudiante
8. Bibliografía / Recursos
9. Sistema de Evaluación y Calificación
10. Resultados de Aprendizaje
11. Cronograma / calendario de la asignatura

Nota. Elaboración propia a partir del Plan de Estudios del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

Realizaremos un análisis de los diferentes apartados que consideramos relevantes para el estudio, construyendo una ficha-herramienta y posteriormente siguiendo el orden de los distintos puntos en los que se distribuye la *Guía Docente*. Omitiremos del mismo, al considerar que recogen información genérica o poco relevante para nuestra investigación, los siguientes epígrafes: “2. Requisitos para cursar la asignatura”, “3. Profesorado que la imparte”, “4. Contextualización de la asignatura en el Plan de Estudios”, “8. Bibliografía / Recursos”, “9. Sistema de Evaluación y Calificación”, y “11. Cronograma / calendario de la asignatura”.

Por tanto, comenzamos nuestra investigación ahondando en el epígrafe “1. Datos Descriptivos de la Asignatura”, concretamente, en el apartado “Área/s de conocimiento” con la finalidad de descubrir las diferentes áreas de estudio que pretende abarcar el Grado. Ello nos será útil para identificar si algunas de las asignaturas pertenecen a algún área del campo emocional o que esté estrechamente vinculada a la misma. El resto de puntos que conforman este primer epígrafe quedan omitidos de la investigación dado que responden a información de carácter común a todas las asignaturas (centro, titulación, plan de estudio, créditos...) o bien son de naturaleza irrelevante para nuestro estudio (duración, dirección web de la asignatura...).

Los resultados que se revelan de este primer análisis se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 22: Análisis por áreas/s de conocimiento

Área/s de conocimiento	Asignatura	Nº total de asignaturas por área/s
Economía y Empresa	<ul style="list-style-type: none"> ● Economía ● Técnicas estadísticas ● Administración de empresas ● Estructura de mercados ● Contabilidad financiera ● Dirección de empresas turísticas 	13

		<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidad para el cálculo y control de costes • Operaciones y procesos de producción • Sistema de información para la gestión de la empresa turística • Trabajo Fin de Grado • Gestión financiera de actividades turísticas • Dirección estratégica de la actividad turística • Prácticas externas 	
Geografía Historia	e	<ul style="list-style-type: none"> • Geografía del mundo actual • Interpretación del patrimonio geográfico • Patrimonio cultural • Planificación y gestión territorial de destinos turísticos • Patrimonio arqueológico e histórico - artístico • Desarrollo sostenible del destino turístico • Tecnología de la información geográfica orientada al análisis y diagnóstico de los RRTT • Tecnología de la información geográfica orientada a la gestión del destino turístico 	8
Idiomas		<ul style="list-style-type: none"> • Inglés para la comunicación turística I • Alemán para la comunicación turística I 	7

	<ul style="list-style-type: none"> • Inglés para la comunicación turística II • Alemán para la comunicación turística II • Inglés para la comunicación turística III • Alemán para la comunicación turística III • Inglés para la comunicación turística IV 	
<i>Marketing</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Marketing</i> turístico • Investigación comercial • Gestión de recursos humanos en la empresa turística • Promoción de destinos y productos turísticos • Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo 	5
Derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho privado • Derecho mercantil y financiero • Derecho administrativo del turismo 	3
Sociología y Antropología	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología • Antropología del turismo 	2
Ciencias políticas	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión pública de los recursos turísticos • Política turística 	2

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

El estudio desde este enfoque nos lleva a determinar las siguientes conclusiones:

- 1) Existen siete áreas/s de conocimiento distintas: Economía y Empresa, Sociología y Antropología, Derecho, Geografía e Historia, Idiomas, *Marketing* y Ciencias Políticas. De entre ellas, no hallamos un área de conocimiento perteneciente al ámbito emocional o similar.
- 2) A priori, el Grado parece centrarse en desarrollar la formación del alumno desde cuatro enfoques: el área de Economía y Empresa, Geografía e Historia, Idiomas, y *Marketing*, ya que de forma respectiva, están presentes en 13, 8, 7 y 5 asignaturas. Siendo así, podríamos deducir que la finalidad primordial del Grado consiste en enfocar el aprendizaje en materia económico-contable, geográfica, lingüística y con una alta orientación de servicio al cliente por medio de los conocimientos adquiridos en el área de *Marketing*.
- 3) A pesar de no obtener un ámbito de conocimiento propio del campo emocional, no podemos afirmar que, desde este enfoque, no se dé la presencia de las emociones. Recordemos que tanto el *Marketing* como la Sociología (e incluso Economía y Empresa) buscan ofrecer un servicio con clara orientación a las necesidades del cliente. Siendo así, cabe la posibilidad que, tras este enfoque, se explote el desarrollo emocional de los estudiantes. El departamento de Recursos Humanos en las empresas turísticas comienza a tener en cuenta el control y correcto manejo de las emociones de los empleados.

Para ello, continuamos con la investigación, en este caso, por medio del análisis del punto “5. Competencias”. Basándonos en el marco teórico que ha conformado la presente tesis, buscamos la presencia de competencias emocionales de entre el conjunto de competencias que se pretende que el alumno adquiera a lo largo de la formación que ofrece el Grado. Para ello, nos dirigimos nuevamente a las diferentes *Guías Docentes* y extraemos cada una de las competencias por asignatura hasta elaborar un listado de las mismas. Seguiremos el mismo criterio de división agrupando las competencias en las tres categorías descritas en la tabla 23: competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas.

Las competencias básicas son comunes para todas las asignaturas que componen el Grado de modo que no pertenecen a ningún campo o ámbito de estudio en concreto sino que, por el contrario, responden a habilidades esenciales que ha de adquirir el alumno durante el desarrollo de su formación. Tratan, por tanto, de instruir a los estudiantes para el desarrollo de habilidades de aprendizaje que requieran el manejo e interpretación de datos, la explotación de su espíritu crítico, así como su capacidad para llevar a cabo una resolución efectiva de los problemas a los que deba hacer frente en su ámbito personal y profesional. Las 5 competencias básicas que constituyen este bloque se encuentran recogidas en la siguiente tabla:

Tabla 23: Análisis sobre las competencias básicas

Competencias básicas	
CB1	Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de textos avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos de vanguardia de su campo de estudio.
CB2	Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
CB3	Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
CB4	Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
CB5	Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

Podríamos relacionar las competencias básicas señaladas con competencias que van implícitas en la Inteligencia Emocional. Por

ejemplo, la CB3 estaría apoyada en el reconocimiento y la comprensión de las propias emociones ya que implican conocer nuestras debilidades y fortalezas y ayudan a emitir juicios con responsabilidad y relevancia. Por otro lado, las personas capaces de autorregular sus emociones suelen ser flexibles y con capacidad de adaptación a imprevistos, resolución de problemas y saber gestionar conflictos. En este caso la CB4 podría aprovecharse de esta competencia en Inteligencia Emocional. La comunicación y la comprensión son competencias básicas de la educación emocional y son imprescindibles para contar con la competencia de saber defender con argumentos y resolver problemas (CB2). Otras competencias como la empatía y la motivación intrínseca que busca metas con recompensas internas serían claros ejemplos relacionados con las competencias básicas expuestas en la tabla anterior.

Las competencias genéricas están formadas por 31 ítems que, a diferencia de las básicas, no son comunes para todas las asignaturas sino que se recogen en unas materias u otras dependiendo el área de conocimiento que propicia su aprendizaje.

En el conjunto de los 31 ítems que componen las competencias genéricas del Grado, existen 9 con mayor índice de repetición. Para clarificar los datos y facilitar el manejo de la información optamos por ordenar las competencias de mayor a menor valor de frecuencia, lo que nos ha permitido detallar las conclusiones que se deducen desde este enfoque. De esta manera, podemos apreciar claramente cuáles son las competencias que, con mayor preferencia, se pretenden desarrollar en el alumnado a lo largo de su formación.

Tabla 24: Análisis de las competencias genéricas y su frecuencia

Competencias genéricas		Frecuencia
CG6	Tener una marcada orientación de servicio al cliente	13
CG13	Manejar técnicas de comunicación	13
CG22	Analizar los impactos generados por el turismo	13
CG1	Comprender los principios del turismo: su dimensión espacial, social, cultural, política, laboral y económica	11

CG17	Identificar y gestionar espacios y destinos turísticos	10
CG28	Trabajar en medios socioculturales diferentes	10
CG8	Evaluar los potenciales turísticos y el análisis prospectivo de su explotación	9
CG23	Utilizar y analizar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en los distintos ámbitos del sector turístico	9
CG7	Reconocer los principales agentes turísticos	8

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

- 1) Los primeros puestos guardan relación con la propia naturaleza de la industria turística, ya que al tratarse de un sector servicio, se busca ajustarse mayormente a las demandas del cliente. De ahí la necesidad de desarrollar en el alumno competencias con una alta orientación de servicio al cliente (CG6) así como técnicas comunicativas que faciliten la interacción entre los agentes implicados (CG13). Recordemos, tal y como hemos visto en nuestro marco teórico, que este ajuste a las necesidades del cliente puede darse por medio de la Inteligencia Emocional, buscando conocer mejor el comportamiento del consumidor a través de sus emociones con la finalidad de satisfacer sus deseos y demandas. Este hecho, nos lleva a considerar la posibilidad de que, aún sin ser especificado, el Grado trate de abordar competencias emocionales, de manera que no descartamos su presencia dentro de este ámbito de estudio. Por ello, y ante la falta de resultados clarificadores, consideramos conveniente profundizar el análisis desde otros frentes que nos permitan delimitar la aplicación o no de las emociones dentro de la titulación.

- 2) Como es lo lógico, el fuerte impacto ejercido por las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el mundo actual también ha incidido notablemente en la formación que constituye el Grado en Turismo. Su presencia es obvia mediante la competencia CG23, que busca desarrollar en el alumno habilidades para el uso y análisis de las TIC en los distintos

ámbitos del sector turístico. Por desgracia, desde esta perspectiva, no podemos extraer relación alguna de la existencia de competencias emocionales que favorezca nuestro estudio.

- 3) El resto de competencias genéricas que se recogen en la tabla 24 tratan de profundizar en las características del sector turístico. Por un lado, pretenden abordar la gestión y explotación de los principales y/o potenciales destinos turísticos mediante las competencias CG17 y CG8. Y por otro, indagan sobre los principios que lo constituyen (CG1), los principales agentes que lo componen (CG7) y los impactos que produce el turismo a nivel socio-económico (CG22 y CG28). En este sentido, se pretende formar al estudiante en los conocimientos y características propias del sector, por lo que es poco probable que desde este enfoque se trabaje la explotación emocional.

Las competencias específicas se componen de 107 ítems agrupados en las diferentes categorías que conforman las competencias genéricas. Para su análisis anotamos las competencias específicas que aparecen en cada una de las asignaturas que compone el Grado y calculamos la frecuencia con la que se repite cada una de las mismas a lo largo de la titulación.

Para mantener la uniformidad en el criterio de investigación, repetimos las mismas pautas de análisis llevadas a cabo para las competencias genéricas.

- Los valores que se obtienen para la frecuencia de las diferentes competencias específicas oscilan en el intervalo $[0, 12]$ con alta repetición en los valores inferiores.
- De entre el conjunto de 107 ítems que lo componen, detectamos preferencia porque los alumnos adquieran 12 competencias específicas. Para facilitar su estudio se recogen en la siguiente tabla y, a continuación, se detallan las conclusiones que emana la investigación desde este enfoque:

Tabla 25: Análisis de las competencias específicas y su frecuencia

Competencias específicas		Frecuencia
CE6.1	Conocer las particularidades del servicio turístico	12
CE6.2	Conocer los diferentes tipos de clientes y sus necesidades	11
CE13.1	Conocer los elementos y flujos del proceso de comunicación	11
CE13.3	Conocer las principales técnicas de comunicación aplicables a las organizaciones turísticas	11
CE13.4	Conocer los principios básicos del protocolo y las relaciones públicas	10
CE28.1	Conocer diferentes comportamientos, costumbres horarias, gastronómicas, fiestas y manifestaciones de carácter social y antropológico, modelos relacionales en el ámbito personal y profesional, etc.	10
CE28.2	Conocer la riqueza de la diversidad racial, social y cultural	10
CE1.4	Comprender que todos los aspectos y cualidades inciden directa o indirectamente en la calidad del turismo	9
CE6.3	Conocer los diferentes aspectos y técnicas de comunicación externa (captación, atención y fidelización)	9
CE17.1	Conocer los diferentes tipos de espacios y destinos turísticos, su valoración y sus factores condicionantes	8
CE17.3	Comprender los factores determinantes de la localización turística	8
CE23.2	Conocer las tecnologías aplicadas a la promoción y comercialización turística (Bases de datos, DMS, Análisis y Diseño de Sistemas de Información Turística, Diseño y promoción de sitios webs turísticos)	8

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

- 1) Las competencias específicas siguen la misma línea de los resultados obtenidos para las competencias genéricas. Acorde a este enfoque, los primeros puestos de este nuevo *ranking* vuelven a estar relacionados con la propia naturaleza del sector turístico: ajustarse mayormente a las demandas del cliente. De ahí la necesidad por desarrollar en el alumno competencias con una alta orientación de servicio al cliente (CE6.1 y CE6.2) así como técnicas comunicativas que faciliten la interacción entre los agentes implicados (CE13.1, CE13.2, CE13.4 y CE6.3). Al igual que ocurría para las competencias genéricas, de este listado no detectamos mención alguna del desarrollo de competencias emocionales en el alumnado. Sin embargo, ya advertíamos que, aun no obteniendo resultados cien por cien favorables desde este enfoque, no podemos descartar su impartición en el Grado en Turismo. Debemos considerar el hecho de que este ajuste a las necesidades del cliente puede darse por medio de la Inteligencia Emocional buscando conocer mejor el comportamiento del consumidor a través de sus emociones con la finalidad de satisfacer sus deseos y demandas, lo cual nos lleva a considerar la posibilidad de que, aún sin ser especificado, el Grado trate de abordar competencias emocionales.
- 2) El resto de competencias específicas tratan de hacer al alumno conocedor de la importancia que ejercen las TIC y su utilización en el turismo (CE23.2), a la vez que pretenden profundizar en las características del sector turístico. Por un lado, tratan de abordar la gestión y explotación de los principales y/o potenciales destinos turísticos mediante las competencias CE17.1 y CE17.3. Y por otro, indagan sobre los principios que lo constituyen (CE1.4) y los impactos que produce el turismo a nivel socio-económico (CE28.1 y CE28.2). En este sentido, se pretende formar al estudiante en los conocimientos y características propias del sector, por lo que es poco probable que desde este enfoque se trabaje el desarrollo emocional.

Una vez finalizado el estudio de las competencias desde sus tres vertientes continuamos con la investigación a través del siguiente punto que estructura la *Guía Docente* de las asignaturas del Grado: “6. Contenidos de la Asignatura”. Así como su propio nombre nos

indica, en este epígrafe se recoge el temario de las diferentes materias impartidas en la titulación. Dado que cada asignatura comprende un temario diferente, no existe un criterio uniforme con el que seguir tejiendo nuestra investigación tal y como hemos desarrollado durante el análisis realizado hasta el momento. Por ello, optamos por leer y extraer los módulos que en cada asignatura nos alerte de la presencia de Inteligencia Emocional en el Grado.

Por lo general, observamos que el Grado invita a que el alumno conozca en el turista variables, que en cierta medida, están relacionadas con las competencias que engloban la Inteligencia Emocional, pero no detectamos ningún módulo que busque explotar en sí mismo estos factores. A modo de ejemplo, rescatamos el temario de asignaturas como “Sociología” y “Antropología del turismo” que tratan de nutrir al alumno en los comportamientos y motivaciones que impulsan al consumo turístico. Por su parte, la materia “Inglés para la comunicación turística I” pone en conocimiento los elementos a considerar en las relaciones comerciales mientras que asignaturas como “*Marketing* turístico” y “Promoción de destinos y productos turísticos” tratan de instruir al alumno en nociones de fidelización y satisfacción de clientes. Quizás, la asignatura que más pueda aproximarse al ámbito de la Inteligencia Emocional sea “Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo” al incluir en su itinerario formativo la motivación, las actitudes sociales, la emoción, el estrés y satisfacción.

Tabla 26: Análisis de los contenidos de la asignatura

Asignatura	Temario
Sociología	Tema 7. Comportamientos turísticos recientes y su análisis: especialización, diferenciación, motivaciones de los turistas y consumo.
Antropología del turismo	Módulo IV. 3) Las tipologías del turista. Las tipologías comportamentales y motivacionales . [...]
Inglés para la	Module 4. <i>Customer Relations</i> . Elementos básicos a

comunicación turística I	tener en cuenta en las relaciones comerciales del turismo , tanto con clientes/usuarios de servicios como en el trato con otras personas.
<i>Marketing</i> turístico	Tema 7. Definición de valor y satisfacción para el cliente. Tema 8. Fidelización de clientes. Tema 10. Gestión de la calidad de servicio. Tema 17. Comportamiento del consumidor y el proceso de decisión de compra. Tema 19. Las actitudes posteriores a la compra.
Promoción de destinos y productos turísticos	Parte IV. La gestión del cliente. <i>Marketing</i> relacional, fidelización y vinculación de clientes.
Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo	Tema 1. La motivación y el trabajo. Tema 3. Las actitudes sociales. Tema 7. Emoción, estrés y satisfacción laboral.

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

Sin embargo, podemos apreciar que, incluso aunque estas asignaturas impartan conocimientos que podríamos relacionar con las competencias emocionales, su escasez en el Grado es altamente notable. En este punto, hemos recogido tan sólo 5 materias de las 40 que componen la titulación que, a nuestro entender, pueden explotar las competencias emocionales en el alumno. Además, curiosamente la asignatura en la que advertimos de mayor presencia del componente emocional (Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo) se corresponde con una materia de índole optativa, por lo que no todos los egresados adquieren la formación que en ella se

detalla. No obstante, también debemos considerar las limitaciones en las que incurre el estudio desde este enfoque, ya que cabe tener presente que el temario especificado en las distintas *Guías Docentes* recoge los módulos a abordar en las diversas materias que componen el Grado. De esta manera, las conclusiones que desde esta vertiente podemos extraer, no cuentan con un importante respaldo documental, ya que a lo largo de esas asignaturas se puede abordar el campo de la Inteligencia Emocional en los distintos sub-epígrafes del temario que no se especifican en el conjunto de las Guías.

Tras los resultados que ha arrojado el análisis a través de los contenidos de las asignaturas, decidimos continuar con la investigación por medio del epígrafe “7. Metodología y volumen de trabajo del estudiante”. Con ello pretendemos descubrir si el procedimiento de enseñanza que adopta el profesorado lleva implícito el desarrollo de competencias emocionales en el alumno.

Al igual que ocurría en el análisis “6. Contenidos de la asignatura” no existe un criterio uniforme a aplicar para el estudio de la metodología. Cada departamento o área de conocimiento enfoca su método de enseñanza en función de las necesidades que considera oportunas para el correcto desarrollo de sus clases. A pesar de ello, detectamos rasgos comunes en esta variable. Descubrimos que, en general, los métodos de aprendizaje combinan la enseñanza teórica - práctica donde, esta última, se lleva a cabo adoptando diferentes enfoques:

- a) Sesiones de *brainstorming*, con el objetivo de potenciar la creatividad del alumno.
- b) Lecturas y/o exposiciones de carácter reflexivo que desarrollen el espíritu crítico del estudiante, no sólo para enriquecer de conocimientos al alumno sino también para ayudarle a desarrollar habilidades comunicativas que le ayuden en su día a día.
- c) Planteamiento de casos prácticos que se asemejen a situaciones reales a las que el alumno debiera de hacer frente en su puesto laboral y donde sea capaz de aportar soluciones a los problemas que se le presentan.
- d) Simulación de entrevistas y diálogos.

- e) Trabajo en grupo para explotar la capacidad de colaboración con otros agentes de mercado tras su inserción laboral.
- f) Sesiones de *role-play*.

Como bien apuntábamos anteriormente a través del epígrafe “6. Contenidos de la asignatura”, el análisis desde el aprendizaje teórico no fue capaz de aportarnos indicios claros y sostenibles en materia de Inteligencia Emocional. Ahora bien, desde el enfoque metodológico, se plantea un nuevo modelo de enseñanza: la práctica. Creemos que, siendo así, cabe la posibilidad de que a lo largo de esta dinámica se potencie el desarrollo de competencias emocionales en el alumno ya que, de alguna manera, las sesiones de *role-play* y los casos prácticos ponen de manifiesto las competencias personales y emocionales de Goleman (1999). Por ejemplo, la *confianza en uno mismo* queda expuesta ante la forma de abordar las diferentes situaciones prácticas que se le plantean al alumno. La *adaptabilidad* se pone de manifiesto ante la flexibilidad para abordar la variedad de casos propuestos. La *comunicación* está presente a lo largo de todas las sesiones de *role-play*, de la simulación de entrevistas y de diálogos. Las *habilidades de equipo* así como la *colaboración* y *cooperación* surgen durante el desarrollo de trabajos grupales. Siendo así, podríamos considerar que el desarrollo de competencias emocionales queda implícitamente vinculado a la formación práctica por lo que, desde este enfoque, es evidente que el Grado incluye materia en el ámbito de Inteligencia Emocional.


Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida prima esta formación práctica sobre la teórica; ¿es suficiente, o por el contrario la titulación requiere hacer mayor hincapié desde este enfoque? Además, debemos considerar que no todas las asignaturas incurrir en la misma proporción de materia práctica formativa, ya que algunas áreas de conocimiento tienden a otorgarle mayor importancia a las clases magistrales. A modo de ejemplo que ilustre los aspectos que comentamos, extraemos el epígrafe “7. Metodología y volumen de trabajo del estudiante” de dos materias que componen el Grado (véase tabla 27). En este caso, es claramente perceptible que la asignatura “Geografía del mundo actual” propone una enseñanza clásica fundamentada en las clases teóricas y magistrales. Sin embargo, la materia “Alemania para la comunicación turística I” tiende a ser más práctica al adoptar un enfoque comunicativo orientado a la acción así

como al desarrollo de prácticas orales, sesiones de *role-play* y actividades.

Las características de las asignaturas exigen la práctica en alemán para la comunicación turística, mientras que la Geografía es más conceptual y puede tender a la pasividad, aunque hay formas de dinamizar su metodología.

Tabla 27: Comparativa de asignaturas en relación a su metodología de enseñanza

Geografía del mundo actual	Alemán para la comunicación turística I
<p>Se combinarán las clases presenciales con la enseñanza virtual (campus virtual de Iriarte por ejemplo).</p> <p>Además, el proceso de tutorización acompañará al proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que es esencial que el alumno acuda a las tutorías tanto a nivel presencial como virtual.</p> <p>Las clases presenciales magistrales presentarán los conocimientos que los alumnos deben adquirir. Toda la documentación necesaria se encontrará en el campus virtual.</p> <p>Las clases presenciales prácticas</p>	<p>La metodología se centra en el enfoque comunicativo orientado a la acción. Se pretende que el alumno sea capaz de comunicarse en una amplia gama de situaciones del ámbito turístico.</p> <p>El alumno adoptará alternativamente el papel de emisor-receptor, escuchando e interpretando las informaciones, así como eligiendo y ordenando el material lingüístico adecuado. Para ello se utilizarán especialmente medios audiovisuales y lecturas comprensivas, así como Internet, diccionarios y otros manuales.</p> <p>Se llevarán a cabo las siguientes</p>

<p>complementarán a las teóricas.</p> <p>A lo largo del curso el alumno/a deberá formalizar una serie de cuestionarios o pruebas que contribuirán a poner en práctica el trabajo continuo de la asignatura.</p>	<p>actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica oral en la que los alumnos (en parejas, grupos o individualmente) elaborarán diálogos o entrevistas, participarán en debates o realizarán presentaciones. - Práctica oral y escrita conducente a reforzar aspectos gramaticales y/o léxicos. - Lectura orientada a practicar la expresión oral interpretando, entre otros, las distintas formas de entonación, del registro, del estilo y de la construcción de la frase. - Actividades orientadas a facilitar la comprensión escrita mediante ejercicios de pregunta-respuesta, completar espacios en blanco de una conversación o redactar el orden correcto de los hechos.
	
<p>Prioriza la enseñanza teórica - magistral</p>	<p>Prioriza la enseñanza práctica</p>

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

Para finalizar con el análisis de las *Guías Docentes* que componen el Grado en Turismo, estudiamos el epígrafe “10. Resultados de aprendizaje” en busca de contenido que defina o no la adquisición de

competencias emocionales por parte del alumnado. Dado que este epígrafe es desarrollado libremente por los responsables de las Guías de cada departamento, no existe un criterio uniforme para recoger el conjunto de información que en ella se detalla (a diferencia de lo que ocurría en el análisis de las competencias). Por ello, destinamos todos los esfuerzos a leer y extraer la información que consideramos más relevante desde la perspectiva de Inteligencia Emocional.

Aunque gran parte de las asignaturas enfocan su aprendizaje en temas de índole económica, jurídica, social y/o empresarial, también es cierto que detectamos de forma minoritaria, la presencia de competencias emocionales. A nivel general, descubrimos que el conjunto de asignaturas que componen el grado pretenden que el alumno (1) desarrolle su espíritu crítico, (2) sea capaz de emitir juicios de valor y (3) tenga habilidades para comunicar. Es en este último punto donde se hace alusión a una de las 7 habilidades sociales de Goleman (1999): la *comunicación*. Sin embargo, ya adelantábamos que la presencia de las competencias emocionales, aun siendo escasa dado que tan solo alertamos 10 asignaturas que las enfatizan, también se recogen a lo largo de la titulación.

Para facilitar su descripción hemos extraído, de las *Guías Docentes*, los fragmentos del epígrafe “10. Resultados de aprendizaje” que, de alguna manera, hacen alusión a las competencias emocionales. Elaboramos una tabla (véase tabla 30) con esas 10 asignaturas previamente identificadas, resaltando en sus textos aquellas palabras con componente emocional y, al final de cada oración, identificamos (**en azul**) la capacidad de Inteligencia Emocional con la que se corresponde según Goleman (1999) y la tabla 12 de nuestro marco teórico.

Tabla 28: Análisis del resultado de aprendizaje

Antropología del turismo
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del posible valor añadido de las relaciones interpersonales como factor diferenciador (calidad) de los recursos y productos turísticos del entorno de destino y su área de influencia. Competencia social. • Identificar los valores y relaciones que en cada fase de la

actividad turística pueden actuar como potenciadores de la calidad del destino. **Competencia social.**

- Desarrollo de la **imaginación** y capacidades de **innovación** diferencial, para ser capaz de ofrecer **satisfacción** a los implicados en la producción y consumo turístico. **Innovación y orientación hacia el servicio.**

Alemán para la comunicación turística I y II

- Capacidad para comunicarse en una variada gama de situaciones del ámbito turístico, desarrollando **estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación** e incluyendo la terminología y las estructuras propias del sector. **Comunicación e influencia.**

Inglés para la comunicación turística II Y III

- Participar en **tareas comunicativas** orales de carácter técnico medio propias del ámbito turístico y con interlocutor nativo. **Comunicación.**
- **Resolver interactivamente situaciones** como conversaciones informales, peticiones de información, transacciones, **negociaciones**, presentaciones, reuniones o servicio de guía, con la corrección y la fluidez propias del nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. **Comunicación e influencia.**

Patrimonio cultural

- **Prever** los efectos del uso turístico del elemento patrimonial sobre el bien afectado. **Orientación hacia el servicio.**
- **Innovar** para ser capaz de ofrecer **satisfacción** a los implicados en la producción y consumo turístico a través del consumo de productos turístico-patrimoniales. **Innovación y orientación hacia el servicio.**

Dirección de empresas turísticas

- Solucionar problemas y ser proactivo. **Resolución de conflicto e**

iniciativa.

- Capacidad de comprensión y adaptación al cambio en turismo. **Adaptabilidad.**

Gestión de recursos humanos en la empresa turística

- **Comprender actitudes, aptitudes y comportamientos** de uno de los activos empresariales de carácter inmaterial más importantes del universo del ocio. **Comprensión de los demás.**
- Aprender a **dirigir y gestionar equipos humanos** en la empresa turística. **Liderazgo, habilidades de equipo, colaboración y cooperación.**

Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo

- Manejar técnicas de **comunicación interpersonal**. Planificar y gestionar los recursos humanos de las organizaciones turísticas. **Comunicación.**
- **Resolución de problemas** interpersonales. **Resolución de conflictos.**
- Habilidades psicosociales para la toma de decisiones. **Trabajo en equipo y liderazgo.** Habilidades en las relaciones interpersonales. **Colaboración y cooperación, habilidades de equipo y liderazgo.**

Tecnología de la información geográfica orientada a la gestión de destino turístico

- **Resolución de problemas** interpersonales. Habilidades psicosociales para la toma de decisiones. **Trabajo en equipo y liderazgo.** Habilidades en las relaciones interpersonales. **Resolución de conflictos, colaboración y cooperación, habilidades de equipo y liderazgo.**

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

Desde este enfoque corroboramos la existencia de competencias emocionales en la formación del Grado. Sin embargo, hemos de considerar que su presencia se limita a 11 de las 23 capacidades que componen la Inteligencia Emocional (véase tabla 29) según Goleman (1999). De hecho, tan solo 3 de ellas pertenecen al grupo de las denominadas competencias personales, mientras que el resto son propias del ámbito social. Claramente, podemos apreciar como la titulación orienta el aprendizaje del alumno hacia las competencias sociales omitiendo únicamente el aprovechamiento de la diversidad, la conciencia política y la catalización del cambio. Por su parte, las competencias personales carecen de peso dentro del Grado, ya que estas se limitan únicamente a la adaptabilidad, innovación e iniciativa.

Tabla 29: Capacidades de IE presentes en el Grado

	Capacidades de IE según Goleman (1999)	Capacidades de IE presentes en el Grado en Turismo
Competencia personal	Conciencia emocional	
	Valoración adecuada de uno mismo	
	Confianza en uno mismo	
	Autocontrol	
	Confiabilidad	
	Integridad	
	Adaptabilidad	X
	Innovación	X
	Motivación de logro	
	Compromiso	
	Iniciativa	X
	Optimismo	

Competencia social	Comprensión de los demás	X
	Orientación hacia el servicio	X
	Aprovechamiento de la diversidad	
	Conciencia política	
	Influencia	X
	Comunicación	X
	Liderazgo	X
	Catalización del cambio	
	Resolución de conflictos	X
	Colaboración y cooperación	X
	Habilidades de equipo	X

Nota. Elaboración propia a partir de las *Guías Didácticas* del Grado en Turismo en Tenerife (2019)

En este sentido, consideramos que la titulación, erróneamente, delimita su formación al excluir un importante conjunto de capacidades emocionales que consideramos relevantes para el adecuado desempeño profesional futuro de los estudiantes. Esto es así porque tanto la confianza en uno mismo, el autocontrol y la motivación del logro (entre otras), se ven implicadas en el día a día de cualquier individuo de modo que, para afrontar con éxito cualquier situación, el alumno debiera tener conocimiento del manejo de estas herramientas emocionales que le ayuden en su ámbito personal, pero también profesional.

A modo de resumen, cuando comenzamos a estudiar detalladamente las *Guías Docentes* del Grado en Turismo y sus contenidos, entendimos que era preferible empezar con los “Datos Descriptivos de la Asignatura”, concretamente, el apartado “Área/s de conocimiento” para descubrir las diferentes áreas de estudio que pretende abarcar el Grado. Así identificamos que hay asignaturas que sí tienen en cuenta en cierta manera el área de las emociones. En este punto concluimos

que no existe un área de conocimiento perteneciente al ámbito emocional o similar, sin embargo no podemos afirmar que no haya presencia de las emociones en las mismas. De hecho, la orientación a las necesidades del cliente es fundamental en áreas como la sociología, el *marketing* o incluso en economía y empresa, por tanto cabe la posibilidad de que en la impartición de las clases se desarrolle la Inteligencia Emocional y/o las emociones de los estudiantes.

En lo referido a las “Competencias”, podemos afirmar que las básicas y comunes para todas las asignaturas del Grado tratan de desarrollar las habilidades de aprendizaje, interpretación de datos, trabajar el espíritu crítico y formarles para ser capaces de llevar a cabo una resolución efectiva de los problemas. Las competencias genéricas no son comunes y después de analizarlas llegamos a la conclusión de que las que más se repiten son las enfocadas a las demandas de los clientes, orientación al servicio y técnicas comunicativas que faciliten la interacción entre los agentes implicados. Este hecho nos lleva a considerar la posibilidad de que, aún sin ser especificado, el Grado trate de abordar competencias emocionales, de manera que no descartamos su presencia dentro de este ámbito de estudio. Por ello, y ante la falta de resultados clarificadores, consideramos conveniente profundizar en el análisis desde otros frentes que nos permita delimitar la explotación o no de las emociones dentro de la titulación.

Dentro de las competencias específicas observamos que se pretende formar al estudiante en los conocimientos y características propias del sector turístico, por lo que resulta poco probable que se trabaje el desarrollo emocional. Apreciamos que el Grado invita a que el alumno conozca en el turista variables, que en cierta medida, están relacionadas con las competencias que engloban la Inteligencia Emocional, pero no detectamos ningún módulo que busque explotar en sí mismo estos factores.

Resaltamos el análisis de los contenidos de las asignaturas ya que en algunas de ellas encontramos competencias emocionales, pero nos preguntamos si son suficientes para un Grado universitario en el que se requiere este tipo de aprendizaje de una manera importante y necesaria.

No existe un criterio uniforme a aplicar para el estudio de la metodología y cada departamento o área de conocimiento enfoca su método de enseñanza en función de las necesidades que considera oportunas para el correcto desarrollo de sus clases. Los métodos de aprendizaje combinan la enseñanza teórica-práctica, y es esta última la que destacaríamos pues se puede potenciar el desarrollo de competencias emocionales por ejemplo, con sesiones de *role-play*. La comunicación está presente a lo largo de todas las sesiones de *role-play*, de la simulación de entrevistas y de diálogos. Las habilidades de equipo así como la colaboración y cooperación surgen durante el desarrollo de trabajos grupales. Siendo así, podríamos considerar que el desarrollo de competencias emocionales queda implícitamente vinculado a la formación práctica por lo que, desde este enfoque, es evidente que el Grado incluye materias en el ámbito de Inteligencia Emocional.

Como decíamos en párrafos anteriores, el conjunto de asignaturas que componen el Grado pretenden que el alumno desarrolle su espíritu crítico, que sea capaz de emitir juicios de valor y que tenga habilidades para comunicar. Nos preguntamos, ¿es suficiente?, ¿es suficiente que se trabajen las competencias personales de los estudiantes únicamente enfocados a la adaptabilidad, la innovación y la iniciativa?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“No olvidemos que las pequeñas emociones son los grandes capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin darnos cuenta”.
Vincent Van Gogh.

A PARTIR del análisis del marco teórico utilizado, concluimos que todos los estudios realizados en las últimas décadas sobre la Inteligencia Emocional han dejado tras de sí teorías y modelos, unos más desarrollados, otros aún por desarrollarse plenamente, muy interesantes para la comunidad científica.

Nos sumamos a la corriente de escuelas de pensamiento que pretenden centrar el concepto y ampliar el empleo de la Inteligencia Emocional en los estudios superiores. Derivada de nuestra definición, heredera del marco teórico previo proponemos su aplicación a los Planes de estudio del Grado en turismo.

Nos sentimos deudores de los trabajos de Gardner, Salovey y Mayer, pasando por Goleman, Mora y terminando con Berrocal. Son sólo unos ejemplos de investigadores que han demostrado con técnicas y herramientas rigurosas la relevancia de unas teorías que sustentan el estado de nuestro objeto de estudio.

De este marco extraemos la conclusión de que la Inteligencia Emocional interviene en el desarrollo óptimo de la persona y es un eje fundamental para el sustento de otros tipos de inteligencia necesarios en la evolución de las aptitudes, actitudes y, finalmente, de la madurez intelectual de la persona. Es importante añadir interacciones comunes de los resultados de este trabajo con otros ya existentes como se identifica en la tesis doctoral de Cifuentes (2017)

que considera que, en el contexto educativo, se hace necesario educar las emociones por la relevancia que conllevan en el desarrollo social y personal del individuo. También encontramos similitud de resultados en la tesis doctoral de López-Bernad (2015) donde considera que, para poder aplicar la Inteligencia Emocional en las aulas, es necesaria la formación del profesorado en este aspecto. A nivel internacional podemos hacernos eco del estudio realizado por Rabia (2018) cuyos resultados demuestran que la Inteligencia Emocional es importante para las adaptaciones profesionales de los estudiantes universitarios.

En concreto, en el epígrafe quinto, referido a la importancia y repercusiones socioeconómicas del turismo, se refleja el vínculo entre la gestión de las emociones, la Inteligencia Emocional y el turismo, comprobando la intensa y necesaria relación por el beneficio que las dos primeras aportan a la industria turística. En cuanto a la correspondencia entre éstas y la educación universitaria concluimos que existe un beneficio en su aplicación como base formativa integral en el discente. De ahí la radical importancia de la formación de los profesores en educación emocional para que ésta repercuta en la mejora de la calidad de la enseñanza y en los alumnos.

En las *Guías Didácticas* se delimita la formación de los estudiantes al excluir un importante conjunto de capacidades emocionales que creemos relevantes para un adecuado desempeño profesional futuro. Además, no existe un desarrollo significativo de la educación emocional en las aulas en las que se imparte el Grado en Turismo, y que tanto el profesorado como el alumnado demandan.

Desde la perspectiva del docente se considera necesaria esta formación para poder poner en práctica tareas integradas en esta materia. Desde la visión del alumnado se toma como herramienta básica para el desempeño eficiente de su estudio ya que cree que le permitirá una mejor adaptación a las exigencias del nuevo mercado confiriéndole una superior capacitación laboral. También descubrimos que es necesaria la actualización y desarrollo de programas de educación emocional para los universitarios y así adaptarlos al contexto actual. Es decir, actualizarse para adaptarse al presente y prepararse para el futuro. De esta forma, pretendemos que la Inteligencia Emocional quede completamente integrada en el currículo.

Para adecuar el marco epistemológico actual, derivado de la revisión bibliográfica realizada, se ha de promover la formación en educación emocional en el profesorado, ya que les corresponde a las Universidades la responsabilidad de enriquecer sus planes con los avances que se vayan produciendo en los distintos campos del conocimiento y, en este caso concreto, acerca de la Inteligencia Emocional. La manera de profundizar en la formación integral de los alumnos proviene de la mayor y mejor formación de los docentes en competencias sobre la Inteligencia Emocional, desarrollando todos los contenidos que les permitan, entre otras cosas pero principalmente comprender, seleccionar y actuar gestionando correctamente las emociones.

Según Niño, García y Caldevilla (2017), el modelo de competencia universitaria debería centrarse en que los alumnos se formen en torno a competencias profesionales de cara al mercado laboral, y al desarrollo de otras competencias más sociales, emocionales, cívicas o morales. Afirmando que el concepto de competencia debe ser indisociable del desarrollo integral de la persona en la que las emociones tienen un lugar preciso y primordial. Todo ello, modificación curricular, mejora en las competencias, desarrollo de actitudes y aptitudes..., conllevará una óptima formación en los jóvenes que se inician en el mundo laboral ya desde el primer año de Grado, durante sus prácticas formativas, y que continuarán formándose en las aulas los cursos venideros.

Aplicarlo significa enseñar al profesorado a entender, y regular también, sus propias emociones para que después puedan formar/acompañar a los alumnos universitarios en esa misma tarea. Al instruirlos correctamente, surge la posibilidad de que se conviertan en modelos para ser seguidos por los alumnos. Sabemos que los procesos de cambio educativo son muy lentos pero inevitables. Sólo la inmovilidad es imposible en educación.

Una iniciativa que quisiéramos señalar es la de que desde el año 1999 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) se imparten cursos de doctorado y de formación del profesorado sobre las Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional; en años posteriores otras universidades siguieron este camino como la Universidad de Barcelona, Cantabria, Málaga, Valencia, Santiago de

Compostela y la Escuela de Negocios Europea de Barcelona (ENEB) entre otras. Consideramos que se trata de un paso imprescindible en busca de mejorar la enseñanza superior.

Consideramos necesario desarrollar en el alumno competencias con una alta orientación de servicio al cliente porque trabajamos con personas que además se encuentran de vacaciones o disfrutando de su tiempo libre o de ocio. Esta circunstancia tiene un trasfondo representativo: el deseo de ver cumplidas sus expectativas diseñadas en la mayoría de los casos con anticipación. Las técnicas comunicativas son fundamentales en turismo y son clave fundamental del manejo correcto de las emociones pues facilitan la interacción entre los actores implicados. Recordemos, tal y como hemos visto en nuestro marco teórico, que este ajuste a las necesidades del cliente puede darse por medio de la Inteligencia Emocional, buscando conocer mejor el comportamiento del consumidor a través de sus emociones con la finalidad de satisfacer sus deseos y demandas. Este hecho, nos lleva a considerar la posibilidad de que, aún sin explicitarlo, el Grado trate de abordar competencias emocionales, de manera que se debe potenciar su presencia dentro de este ámbito de estudio.

Observamos que el Grado invita a que el alumno reconozca en el turista variables, que en cierta medida, están relacionadas con las competencias que engloban la Inteligencia Emocional, pero no se detecta ningún módulo que busque explotar en sí mismo estos factores. La asignatura que más se aproxima al ámbito de la Inteligencia Emocional es “Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo” al incluir en su itinerario formativo la motivación, las actitudes sociales, la emoción, el estrés y satisfacción.

De las 40 materias que componen la titulación sólo 5 reúnen características que faciliten explotar las competencias emocionales en el alumno. Además, lamentablemente, la citada asignatura en la que advertimos la mayor presencia del componente emocional (Habilidades psicosociales para el desempeño profesional del turismo) es materia optativa, por lo que no todos los egresados adquieren la formación que en ella se detalla. No obstante, también debemos considerar las limitaciones desde este enfoque, ya que cabe tener

presente que el temario especificado en las distintas *Guías Docentes* recoge los módulos abordables en las diversas materias que componen el Grado. De esta manera, las conclusiones que desde esta vertiente podemos extraer no deben ser tomadas con el mismo valor que las anteriores, ya que a lo largo de esas asignaturas el docente puede abordar el campo de la Inteligencia Emocional en los distintos sub-epígrafes del temario que no se especifican en el conjunto de las *Guías Docentes*.

En general, los métodos de aprendizaje combinan la enseñanza teórica con la práctica, no obstante la teoría sigue marcando la hoja de ruta. Desde el modelo de enseñanza práctica, cabe la posibilidad de que se potencie el desarrollo de competencias emocionales en el alumno ya que, de alguna manera, las sesiones de *role-play* y los casos prácticos ponen de manifiesto las competencias personales y emocionales del alumno (Goleman, 1999). Por ejemplo, la confianza en uno mismo queda expuesta ante la forma de abordar las diferentes situaciones teatralizadas que se plantean. Por ello consideramos que el desarrollo de competencias emocionales queda implícitamente vinculado a la formación práctica por lo que, desde este enfoque, es evidente que el Grado incluye competencias (más por uso intuitivo que por enseñanza curricular) en el ámbito de Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional se puede entrenar, mejorar y aumentar, pensamiento en el que coincidimos con Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009), por lo que planteamos como apropiado y beneficioso para nuestros estudiantes y futuros profesionales del sector turístico que se incluya la formación en Inteligencia Emocional para regular sus emociones, comprender y empatizar con las de los demás. Se trata de evidencias empíricas que establecen beneficios en el nivel de bienestar de las personas ya que según Pineda (2012), a mayor habilidad en regulación emocional mayor bienestar psicológico y balance afectivo.

Las Administraciones públicas, instituciones privadas y el conjunto de los profesores que forman parte de la Universidad debieran mudar la educación actual en una que sirva también para desarrollar habilidades cognitivas y de conocimiento en un entorno afectivo y emocional que, por ende, repercutiese en el bienestar personal y social del alumnado.

Concluimos con tres ejemplos reales sobre la gestión de las emociones:

El fotógrafo Robert Doisneau decía que para él primaban las emociones antes que la composición y que no era un buscador de imágenes perfectas, sino de imágenes que emocionasen. Como docentes podríamos plantearnos no buscar alumnos perfectos, sino alumnos que emocionen y se emocionen.

Michael Jordan, uno de los mejores baloncestistas de la historia, al ser rechazado en el equipo de baloncesto cuando estaba en segundo de bachillerato, dijo una frase que es difícil olvidar: “*He fallado una vez tras otra en mi vida. Y es por eso por lo que he triunfado*” (Chicago Tribune, 1997).

Y por último, Almudena Barrientos Báez, una estudiante que en el cuarto curso de Ballet Clásico tuvo serias dudas sobre si continuar o no con su formación como bailarina porque su entorno, fuera del mundo de la danza, estaba más cercano a lo que consideraban “divertido o de moda” (salidas los viernes por la noche, tertulias con amigos en las frías tardes de invierno...). Y gracias a la escucha activa de los consejos de sus padres y al amor propio por crecer como persona y como profesional del ballet continuó... hasta terminar bailando su último examen en el Conservatorio, emocionada y convencida de que había merecido la pena; segura de que hay que arriesgar, hay que esforzarse por lograr hacer realidad los sueños e ilusiones que te generan emociones y te hacen sentir vivo. ¿Podríamos llamarlo INTELIGENCIA EMOCIONAL?

Nos atrevemos a simplificar un poco más para concluir: educar, enseñar en valores, habilidades y capacidades socioemocionales para ser feliz. Sólo eso: ser feliz y hacer felices a los demás.

A partir de aquí les invitamos a seguir con nosotros en el próximo libro donde presentaremos propuestas de modelo curricular y de mejora para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudios de Turismo.

La vida es bella

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, J. (2008). Marketing en el turismo de negocio: análisis de evolución de la demanda en el turismo de reuniones. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 17, 97-125.
- Almaguer, T. (1998). *El Desarrollo del Alumno: Características y Estilos de Aprendizaje* (pp 36-38). México: Trillas.
- Alonso, M. (1992). La planificación, un modelo de investigación-acción. *Revista de las Ciencias de la Educación*, 149, 79-87.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Andrés, J. (1998). Los estudios superiores de Turismo: una sinfonía desconcertante. *Cuadernos de Turismo*, 2, 25-40.
- Arís, N. (2010). La educación emocional y la comunicación escolar. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 113, 78-87.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality. Volume I: Psychological aspects* (p.12). New York: Columbia University Press.
- Ávila, A. (2008). *Perspectiva Sistémica en la Inteligencia Emocional de los Niveles Gerenciales. Caso de estudio: Hotel Holiday Inn Toreo-Satélite* (tesis doctoral). Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Turismo, México, D.F.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: Diálogo Interamericano Preal.
- Barchard, K. (2003). Does Emotional Intelligence Assist in the Prediction of Academic Success? *Educational and Psychological Measurement*, 63, 840-858.
- Barquero, M. (2017). La ética en el sector del alojamiento turístico como Fuente de ventaja competitiva. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 119-130.

- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQi). A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barsky, J. y Nash, L. (2002). Evoking emotion: affective keys to hotel loyalty. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 43(1), 39-46.
- Becker, E. (2009). Welcome to Tourism. *The New York Times*. Recuperado de: www.nytimes.com/2009/06/26/opinion/26iht-edbecker.html
- Berry, L. (2002). Relationship marketing of services-perspectives from 1983 and 2000. *Journal of Relationship Marketing*, 1(1), 57-77.
- Bigné, E., Ros, C. y Andreu, L. (2004). *Emotional experience in hotels. A key tool for building better products and services*. Paper presented at Tourism: State of the Art II. Glasgow, University of Strathclyde.
- Bigné, J., Sánchez, M. y Sánchez, J. (2001). Tourism image, evaluation variables and after purchase dimensions. *Tourism Management*, 22, 127-133.
- Binet, A. (1909). *Las ideas modernas acerca de los niños*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel De Cervantes (Trad.Cast., 1999).
- Birch, S. y Ladd, G. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. the role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 95-114.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias* (segunda edición ed.). Bilbao: Desclée.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

- Blanco, A. y Carracedo, A. (2015). Inteligencia Emocional. *Asignatura de Psicología General y Evolutiva*.
- Brackett, M., Mayer, J. y Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Caal, T., Cruz, N., De León, P. y Hernández, L. (2013). *Beneficios de ser inteligente emocionalmente*. Universidad de San Carlos. Guatemala.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes Emocionalmente Inteligentes. *Reifop Revista Digital de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Caldevilla, D. (2005). *Las Relaciones Públicas y su Fundamentación*. Madrid: Visión Libros.
- Caldevilla, D. (2007a). *Manual de Relaciones Públicas*. Madrid: Visión Libros.
- Caldevilla, D. (2007b). *Relaciones Públicas y Cultura*. Madrid: Visión Libros.
- Capilla, G. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- CEDEFOP, 2008:123. Documento Recuperado de: www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF
- Chi, C. y Qu, H. (2008). Examining the structural relationships of destination image, tourist satisfaction and destination loyalty: An integrated approach. *Tourism Management*, 29, 624-636.
- Chihuahua, A. (2010). *Estudio de seguimiento de egresados*. Universidad Autónoma de Chihuahua. Chihuahua: Facultad de Economía Internacional.
- Chinchilla, M. y Torres, M. (2002). *Liderazgo personal. Nota técnica*. Barcelona: IESE Publishing.
- Chon, K. y Sparrowe, R. (2001). *Atención al cliente en hostelería*. Buenos Aires: Thomson Learning.
- Ciarrochi, J., Chan, A y Bajgar, J. (2001). Personalidad y diferencias individuales. *Elsevier*, 31(7), 1105-1119.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.

- Ciarrochi, J., Deane, F. y Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 197-209.
- Cifuentes, E. (2017). *La influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (tesis doctoral). UCJC, Madrid.
- Clegg, R. (1990). *Modern Organizations: Organizations Studies in the Postmodern World*. London: London Sage Publications.
- Comisión Europea (2000). *Guía sobre el estrés relacionado con el trabajo -¿la "sal de la vida" o "el beso de muerte"?* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Condry, J. y Chambers, J. (1978). Intrinsic motivation and the process of learning. The Hidden Costs of Reward. In Lepper, M.R., & Greene, D. (Eds.) *The hidden costs of reward* (pp. 61-84). New York, Hillsdale: Erlbaum.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Correa, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista de la Escuela de Administración de Negocios*, 63, 127-137.
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Damm, L. (1998). Educación profesional en turismo. *Gestión turística*, 3, 13-24.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotion in man and animals*. New York: Oxford University Press.
- Deloitte. (2012). A Restoration in Hotel Loyalty: Developing a blueprint for reinventing loyalty programs. Recuperado de: https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/Consumer-Business/dttl_cb_ConsumerLoyalty_THL_POV.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Ediciones UNESCO.
- Derksen, J., Kramer, I. y Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.

- Descartes, R. (1649). *Las pasiones del alma*. Madrid: Edaf.
- Desmet, P., Caicedo, D. y Hout, M. (2009). *Differentiating emotional hotel experiences*. Helsinki, HAAGA-HELIA University of Applied Sciences, Anais 27th Eurio CHRIE Annual Conference, 740-746.
- Devesa, M. y Palacios, A. (2005). Predicciones en el nivel de satisfacción percibida por los turistas a partir de variables motivacionales y de valoración de la visita. *Información comercial española*, 821, 241-255.
- Dunn, J. (2003). *Emotional development in early childhood: a social relationship perspective*. En R. J. Davidson, Dk. R. Scherer, and H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of affective Sciences*. Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. y Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: guide-lines for research an integration of findings*. New York: Pergamon.
- EL PAÍS. (2015). David Scowsill: *la industria tiene piel de elefante*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2015/04/20/eps/1429548597_667553.html
- Elliot, W. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered*. New York: Teachers College Press.
- Emmer, E. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora*, 10, 7-31.
- EUROPAPRESS. (2016). *La OMT afirma que mejorar la calidad del empleo es uno de los mayores retos del turismo*. Recuperado de: www.europapress.es/turismo/mundo/noticia-omt-afirma-mejorar-calidad-empleo-mayores-retos-turismo-20160706155945.html
- Exceltur. (2017). Recuperado de: www.exceltur.org/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Perspectivas-N59-Balance-del-a%C3%B1o-2016-y-previsiones-para-2017-web.pdf
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.

- 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. (2003a). La Inteligencia Emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
doi:<https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la Inteligencia Emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-17.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., M. y Guil, R. (2004). Medidas de la evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Fernández, E., Jiménez, P. y Martín, M. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Salovey y Mayer. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). *La educación de la Inteligencia Emocional desde el modelo de Mayer y Salovey*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-

- McNally, C., Ramos, N. y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al. (1995)*. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. y Cabello, R. (2009). *Avances en el Estudio de la Inteligencia Emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández, M. (1999). *Proyecto docente*. Inédito. Granada: Universidad de Granada.
- Flores, D. (2011). Delimitación de la empresa turística desde diferentes enfoques de la economía del turismo. *Revista de Análisis Turístico*, 11, 1-7.
- Fombona, J. (2012). Propuestas para la gestión educativa: El caso de un centro integrado de formación profesional. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2).
- Fombona, J.; Pascual, S. y González, M. C. (2017). M-Learning y realidad aumentada. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 52(25), pp. 63-72.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía* (p. 91). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gairín, J. (1997). La planificación y el desarrollo de planes. En Gairín, J. y Ferrández, A. (Coords.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 151-201). Barcelona: Praxis.
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. (pp. 131-132). Madrid: ICCE Publicaciones.
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la Inteligencia Emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: UNED.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A. y Lizama, L. (2000). *Inteligencia Emocional*. Santa Fe de Bogotá: El Búho.
- Gândara, J., Mendes, J., Moital, M., Ribeiro, F., Souza, I. y Goulart, L. (2012). Planificación estratégica de un circuito turístico histórico-cultural experiencial: Itabuna - Bahia, Brasil. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 21(1), 225-248.
- García, J. y Pérez, C. (2008). El Grado en Turismo. Un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-84.

- García, M. (2011). *A procura de experiências hedónicas por parte do turista sénior: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica. Braga, Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho.
- García, P., Cardona, P. y Chinchilla, N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Barcelona: IESE Publishing.
- García-Buedes, E. (2001). *Calidad de servicio en hoteles de sol y playa*. Madrid: Síntesis.
- Gardner, H. (1983). *The Frames of Mind: The Theory of multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1996). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Getty, J. y Thompson, K. (1994). A procedure for scaling perceptions of lodging quality. *Hospitality Research Journal*, 18(2), 75-96.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional. Por qué es más importante el cociente intelectual*. Buenos Aires: FURESA.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Torres, M. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. New York: Simon y Schuster.
- Gracia, E., Bakker, A. y Grau, R. (2011). Positive emotions: the connection between customer quality evaluations and loyalty. *Cornell Hospitality Quarterly*, 52(4), 458-465.
- Grande, I. y Abascal, E. (2017). *Fundamentos y técnicas de investigación comercial*. Madrid: ESIC EDITORIAL.
- Gutiérrez, S. y Rubio, M. (2009). El factor humano en los sistemas de gestión de calidad del servicio: un cambio de cultura en las empresas turísticas. *Cuadernos de Turismo*, 23, 129-147.

- Hartline, M., Wooldridge, B. y Jones, K. (2003). Guest Perceptions of Hotel Quality: Determining which Employee Groups Count most. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 24, 43-52.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hochschild, A. (2003). The managed heart: the recognition of emotional labour in public service work. *Sociology of emotions*, 20, 517-523 doi: 10.1016/j.nedt.2012.07.006
- Hosteltur. (2016). El turismo vuelve a ser el sector exportador número 1 de España. Recuperado de: www.hosteltur.com/116496_turismo-vuelve-ser-sector-exportador-numero-1-espana.html
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En: Marcelo, C. (ed.) *La función docente*. (27-41). Madrid: Síntesis.
- Iranzo, P. (2002). *Formación del profesorado para el cambio: desarrollo profesional en cursos de formación y en proyectos de asesoramiento de centros* (tesis doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Gerona.
- Izard, C.E. (1991). *Emotions, personality, and psychotherapy. The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jensen, R. (1999). *The dream society: how the coming shift from information to imagination will transform your business*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jiménez, I. (2009). *Una aproximación psicosocial a la relación entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Jiménez, M. y López, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1) 69-79.
- Juliá, M., Porsche, F., Giménez, V. y Verge, X. (2002). *Gestión de calidad aplicada a hostelería y restauración*. Madrid: Prentice Hall Editora.
- Jordan, M. (03 de junio de 1997). Chicago Tribune. Recuperado de <http://www.chicagotribune.com/.../ct-xpm-2000-08-20-0008190>
- Kleinginna, P. y Kleinginna, A. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(4), 345-379.

- Knutson, B. (1988). Frequent travellers: making them happy and bringing them back. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 29(1), 83-87.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Kozak, M. y Rimmington, M. (2000). Tourist satisfaction with Mallorca, Spain, as an off-season holiday destination. *Journal of Travel Research*, 38(3), 260-269.
- La Caixa. (2017). Turismo: viajando al futuro. Informe mensual junio 2017. Recuperado de: www.caixabank.com/comunicación/noticia/estudio-caixabank-research_es.html?id=40215
- Laguna, M. y Palacios, A. (2009). La calidad percibida como determinante de tipologías de clientes y su relación con la satisfacción: Aplicación a los servicios hoteleros. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(3), 189-212.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, R. (1989). Hospitality marketing: the internal approach. *Cornell Hotel & Restaurant Administration Quarterly*, 30(3), 41-45.
- Liau, A., Liau, A., Teoh, G. y Liau, M. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lillo, A. (2009). El papel del capital humano en el sector turístico: algunas reflexiones y propuestas. *Cuadernos de Turismo*, 24, 53-64.
- Lillo, A., Ramón, A. B. y Sevilla, M. (2007). El capital humano como factor estratégico para la competitividad del sector turístico. *Cuadernos de Turismo*, 19, 47-69.
- Lopes, P., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lopes, P., Salovey, P., Côte, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

- López-Bernad, L. (2015). *PIEC: Programa para el Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los conservatorios de música* (tesis doctoral). UNED, Madrid.
- Luzón, A., Sevilla, D. y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: Significado, objetivos y controversias, *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-16.
- MacLean, P. (1975). Sensory and perceptive factors in emotional function of the triune brain. En: R. G. Grenell y S. Gabay (Eds.) *Biological Foundations of Psychiatry. Vol. 1* (pp. 177-198). New York: Raven Press.
- Magaña, I. (2011). *Programa Educativo basado en competencias cualitativas y cuantitativas para la formación integral del capital humano especializado para el sector turístico*. Ponencia presentada en el marco del 6º Congreso Nacional de Educación Turística (CONAET), Monterrey, N. L., México.
- Manosso, F., Gonçalves, J., Souza, T. y Bógea, V. (2013). El empleado como gestor de las emociones de los huéspedes. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 22(1), 1-28.
- Marcelo, C. (1999). *Formación de profesores para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Mariscal, A. (2003). La formación turística en Andalucía: input para la mejora de la calidad del empleo turístico. *Cuadernos de Turismo*, 12, 93-117.
- Maroto, J. y Cejudo, E. (2010). Retos para el turismo español: cambio de paradigma. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 46, 315-321.
- Marques, J. (2003). *Introdução à hotelaria*. São Paulo: EDUSC.
- Martín, D. y Boeck K. (2000). *EQ Qué es la Inteligencia Emocional. Como lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: Edaf.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón* (tesis doctoral). UMA, Málaga.
- Martínez, J. (2012). Formando a los líderes de empresas turísticas en la universidad. *TURyDES*, 5(2), 1-16.
- Martínez, V. y García, V. (2012). Aspectos conceptuales sobre la inteligencia afectiva y su fomento a través de la lectura en la escuela. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 30, 106-120.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the

- construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence in R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420). New York, Cambridge: University Press.
- Medina, A. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Medina, D. y García, J. (2004). Dirección estratégica de la empresa turística. *Papeles de Economía Española*, 102, 162-175.
- Medina, S. y González, R. (2010). La formación en tecnologías de la información y la comunicación en la titulación de turismo, ¿es adecuada? *Teoría de la Educación*, 11(1), 371-388.
- Mehrabian, A. (1996). *Manual for the Balanced Emocional Empathy Scale (BEES)*. Monterrey, CA: Alta Mesa.
- Merino, C. (2017). Trata a tu cliente como te gustaría ser tratado. <https://www.informabtl.com>
- Mira, J., Parra, M. y Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la Universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 139, 1-17.
- Mora, J. y Martín, M. (2010). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8(34).
- Mossberg, L. (2008). Extraordinary experiences through storytelling. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism*, 8(3), 195-210.
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *ESE. Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (how) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.

- Newsome, S., Day, A. y Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005-1016.
- Nicholson, k. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligence*. New York: Scholastic.
- Niño, J., García, E. y Caldevilla, D. (2017). Inteligencia Emocional y educación universitaria: una aproximación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 15-27.
- O'Connor, J. (2006). Coaching o terapia, ¿cuál es la diferencia? *Comunicas*, 5, 22-24.
- O'Connor, J y Lages, A. (2005). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
- Olds, J. y Milner, P. (1954). Refuerzo positivo producido por la estimulación eléctrica del área septal y otras regiones del cerebro de rata. *Revista de Psicología Comparativa y Fisiológica*, 47(6), 419-427.
- Oliver, R. (1997). *Satisfaction: A Behavioural Perspective on the Consumer*. New York: McGraw-Hill.
- Organización Mundial del Turismo (2017 y 2018). *Panorama OMT del Turismo Internacional*.
- Organización Mundial del Turismo (OMT). (2016). Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de www.unwto.org/es/content/por-que-el-turismo
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 7, 103-112.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Parra, E., Melchior, M. y Ramos, Á. (2003). Análisis e impacto de los touroperadores y las agencias de viaje en el transporte turístico: nuevas tendencias en Canarias. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 1(2) 217-229.
- Pedreño, A. y Ramón, A. (2009). El turismo: globalización, competitividad y sostenibilidad. *Mediterráneo Económico*, 16, 227-256.

- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376.
- Pelechano, V. (1977). *Inteligencia, personalidad, motivación y rendimiento académico en BUP*. La Laguna: ICE.
- Peñaloza, L., Medina, J., Herrera, A. y Vargas R. (2011). La profesión turística: ejes de explicación en su relación con la formación académica. *Revista de la Educación Superior*, 160(4), 108-134.
- Pérsico, L. (2010). *Guía de la Inteligencia Emocional*. Madrid: Libsa Editorial.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia Emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud* (tesis doctoral). UMA, Málaga.
- Piñar, M. y Fernández, J. (2011). La influencia de la inteligencia emocional en el estrés, la disonancia emocional y el rendimiento de tripulantes de cabina de pasajeros. *Anal de Psicología*, 27(1), 65-70.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theory*. Washington: American Psychological Association.
- Plutchik, R. y Kellerman, N. (1980). *Theories of Emotions*. New York: Academic Press.
- Poon, A. (1998). *Tourism, technology and competitive strategies*. Oxon: CABI Publishing.
- RAE. (2016). Recuperado el 16 de Febrero de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=LqtyoaQ|LqusWqH>
- Rabia, B. (2018). Gender and Emotional Intelligence as predictors of tourism faculty students' career adaptability. *Advances in Hospitality and Tourism Research (AHTR)*, 6(2), 188-204.
- Rafaeli, A. y Sutton, R. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*, 12(1), 23-37.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition & Emotion*, 21, 758-772.
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.
- Reyna, L. (2015). Milenio. Recuperado el 2017, de

- www.milenio.com/firmas/jose_luis_reyna/egresados-universitariosdesempleo_18_570722929.html
- Rifai, T. (2015). Mil millones de oportunidades. *El País*. Recuperado de:
https://elpais.com/tag/omt_organizacion_mundial_turismo/a
- Rifai, T. (2016). Recuperado de:
www.europapress.es/andalucia/malaga-00356/noticia-omt-afirma-mejorar-calidad-empleo-mayores-retos-turismo-20160706152555.html
- Rosenzweig, M. y Leiman, A. (1994). *Psicología*. Madrid: McGraw-Hill.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia Emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.
- Salmerón, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia: planteamientos actuales de la Inteligencia Emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 97-122.
- Salovey, P., Mayer, J. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, 281-285.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- 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, M. (2015). Del “yo es otro” al “yo soy yo mismo”: emociones y dominación social. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 253-261.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of emotional competencies in men and woman and

- its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Schutte, N., Malouff, J., Bobik, C., Coston, T., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Serra, F. (2005). *Factor humano da qualidade em empresas hoteleiras*. Río de Janeiro: Qualitmark.
- Shapiro, L. (1997). *La Inteligencia Emocional de los niños*. México: Javier Vergara Ed.
- Shulman, T. y Hemenover, S. (2006). Is dispositional emotional intelligence synonymous with personality? *Self and Identity*, 5(2), 147-171.
- Silván, M., Bustillos, A. y Fernández, M. (2005). Género y orientación vocacional. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10(8).
- Sladogna, M. (1999). *El diseño de familias profesionales en turismo*. Madrid: Ministerio de Cultura y Educación. Instituto Nacional de Educación Tecnológica.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- STATISTA. (2015). Recuperado de:
<http://es.statista.com/estadisticas/489088/numero-de-turistas-extranjeros-en-cataluna-canarias-y-baleares-espana/>
- STATISTA. (2018). Recuperado de:
<https://es.statista.com/estadisticas/475146/numero-de-turistas-internacionales-en-espana-por-comunidad-autonoma/>
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. New York: Avon.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of testing intelligence* (G. M. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick & York.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*.

- Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (3-15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Castejón, J., Prieto, M., Hautamäki, J. y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Stotter, G. y Scheiber, J. (s.f.). *Tourism*. Recuperado de: www.ess.co.at/URBANECOLOGY/Stotter-Scheiber.pdf.
- Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 117, 1-17.
- 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.
- Tello, C. (2006). Formación de educadores, desafíos latinoamericanos. Notas de Análisis. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 13, 16-28.
- TESEO. Base de datos de tesis doctorales del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do>.
- THE IMAGEN. (2018). Recuperado de: www.theimagen.com/beso-robert-doisneau/
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*, 140, 227-235.
- Tiana, A. (2009). Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea. *CEE Participación Educativa*, 65-73.
- Torres, I. (2017). Cohesión territorial a través del turismo cultural: el caso de la Ruta de los Omeyas. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 5(1), 74-83.
- Trinidad, D. y Johnson, C. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.
- TURESPAÑA (2018). Recuperado de: <http://estadisticas.tourspain.es/es->

- es/estadisticas/otrasestadisticas/empleoturistico/paginas/default.aspx
- Universidad Internacional de Valencia (VIU). (2015). *La Inteligencia Emocional. Su inclusión en el currículum educativo y en el aula*. Recuperado de: <http://recursos.universidadviu.es>
- UNWTO (2016). *¿Por qué el turismo?* Recuperado de: www2.unwto.org/es/content/por-que-el-turismo
- Valenzuela, A. (2010). *Propuesta de un modelo de formación para profesores universitarios, para atender a estudiantes indígenas* (tesis doctoral). UNED, Madrid.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Verde, A., Gomes, D. y Moura, H. (2010). ¿Las emociones negativas influyen positivamente en la satisfacción? Un estudio en el escenario turístico. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 19(6), 946-969.
- Vivas, M. (2004). *Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. I Jornadas Universitarias sobre Competencias Socio-Profesionales de las Titulaciones de Educación. Recuperado de: www.uned.es/jutedu/vivaschaconmireya-Ijute-Comunicacion.Pdf
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 4, 284.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weisinger, H. (1988). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josey-Bass.
- Whitehead, J. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at Alevel. *Educational Research*, 38(2), 147-160.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: el Método para Mejorar el Rendimiento de las Personas*. Barcelona: Paidós.
- Wukmir, V. (1967). *Emoción y Sufrimiento*. Barcelona: Labor.

- Yoon, Y. y Uysal, M. (2005). An examination of the effects of motivation and satisfaction on destination loyalty: a structural model. *Tourism Management*, 26(1), 45-56.
- Yuksel, A., Yuksel, F. y Bilim, Y. (2009). Destination attachment: Effects on customer satisfaction and cognitive, affective and conative loyalty. *Tourism Management*, 31(2), 274-284.
- Zajonc, R. (1994). Emotional Expression and Temperature Modulation. En S. H. M. Van Goozen, N. E. Van del POU & J. A. Sergeant (Comps), *Essays on Emotion Theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.



Epílogo

“La audacia no es conseguir, es descubrir en sí”

Dr. Ángel Luis González Olivares

1. ¿Por qué ser inteligente?, cuando lo necesario es aprender a ser inteligente

PENSAR en crecer, aprender, tener, ganar, conseguir... siempre va relacionado con el progreso del conocimiento personal. Aunque a veces se poseen o se tienen cualidades no reconocidas por un mismo, o no se saben utilizar o desarrollar toda su potencialidad. “... Una estudiante que en el cuarto curso de Ballet Clásico tuvo serias dudas sobre si continuar o no...” pero escuchó a su corazón y lo logró.

Reconocer el esfuerzo por aprender no está garantizado por el *feedback* de los demás y del contexto próximo a la persona. Conocemos que el desarrollo de las competencias para el trabajo y la vida son debido a la ayuda y referencia de la familia, la educación y la formación, el contexto social y la integración en el mercado de trabajo. Pero también es necesario que la propia persona tenga la actitud de aprender y con ella aprender significativamente. Esta voluntariedad ayuda a desarrollar las capacidades que posee una persona para enfrentarse a las responsabilidades y exigencias, y no sólo los constituye el conocimiento o el razonamiento, sino también su propia personalidad, creencias y destrezas.

Lo importante está en desplegar la actitud positiva por aprender, el aprender a aprender. Desarrollar las aptitudes requiere un

componente motivacional, que despierte el interés y sobre todo que emocione. Almudena BarrientosBáez (2019) comenta que la Inteligencia Emocional es la capacidad de controlar y gestionar positivamente las emociones propias y ajenas, en un escenario cualquiera, donde se producen experiencias y cambios como parte del proceso de aprendizaje personal. Y con el enriquecimiento de las experiencias Reuven Feuerstein (2003) destaca que la inteligencia es el poder cambiar la capacidad del individuo de beneficiarse de la experiencia, para su adaptación a nuevas situaciones, adecuando su comportamiento o actuando sobre su medio.

En la sociedad donde vivimos y convivimos la tecnología digital está provocando un cambio profundo en el planteamiento, sistematización y organización del aprendizaje, por las características de la cultura conectada en red. La nueva forma de relacionarnos, comunicarnos, construir identidad, compartir información, enseñar y aprender cambia y evoluciona. Para la sociedad la educación ya no es una simple instrucción temporal, porque surge la necesidad de educarnos a lo largo de toda la vida. Más allá de ser un derecho y un deber de toda persona, esto origina la necesidad de conocer y valorar los escenarios de interacción humana, en los que se aprende y enseña. Las personas aprenden con nuevos escenarios educativos y comunicativos, donde se educan y forman criterios contextuales, fundamentales de entender, así como también los procesos cognitivos de los participantes del proceso educativo, son motivos para pensar en una nueva era educativa.

2. La formación de los futuros profesionales está basada en un cambio de Paradigma en el Aprendizaje: lo importante es que las personas aprendan

La profesionalización de las personas siempre ha sido abocada a la enseñanza y a la educación, pero las reformas educativas, las prioridades e intencionalidades e incluso la innovación tecnológica que han aparecido en las últimas décadas no han logrado el objetivo esperado. La razón que se alega es que no sintonizaban con el paradigma educativo y formativo entonces en vigor (Beltrán, 2001). Esto justifica el origen de un nuevo paradigma formativo cuyo centro

de atención ya no es la enseñanza o la formación dirigida, fundamentada y elaborada, sino el aprendizaje.

El nuevo paradigma surge a partir de innovaciones y descubrimientos tecnológicos relacionados con el aprendizaje que comenzaron a partir de los años 70 del siglo pasado. Y tras años de investigación la psicología cognitiva determinó que todas las personas son capaces de aprender, aunque de manera distinta (Feuerstein, 1993, Mayer, 2004), puesto que a los condicionantes genéticos se han de añadir, las historia de vida, las motivaciones de partida, las creencias epistemológicas, los estilos de aprendizaje, las concepciones previas que condicionan la construcción de nuevos conocimientos, etc.

Mayer (1992) clasifica la naturaleza del aprendizaje al hablar de tres interpretaciones del aprendizaje; el aprendizaje como adquisición de respuestas, el aprendizaje como adquisición de conocimiento y el aprendizaje como construcción de significado. El aprendizaje como adquisición de respuestas, vinculado con la teoría conductista, considera aprender a la tarea de registrar mecánicamente la información dentro del almacén sensorial. Lo más importante era enseñar unos mismos conocimientos y contenidos, en unas condiciones adecuadas, sin tener en cuenta el carácter interactivo del proceso de enseñanza – aprendizaje y la naturaleza de la persona como procesador de la información. La formación profesional como aprendizaje de tareas o formación profesional especial es un claro ejemplo de este tipo de aprendizaje. En ella las personas tienen una actitud claramente pasiva y su dedicación se centra en la tarea mecánica de almacenar información en forma de respuestas, con lo que no utiliza procesos mentales superiores.

Para Beltrán (1996) este tipo de aprendizaje considera a la persona que se forma como un ser pasivo cuya conducta está determinada por la experiencia, una persona cuyas respuestas correctas son reforzadas y premiadas y las respuestas incorrectas son debilitadas. Más adelante, considera que “el método de práctica y repetición ejemplifica el foco instruccional del modelo de aprendizaje como adquisición de respuestas y los resultados de la instrucción se evalúan en términos de la cantidad de cambio de conducta” (Beltrán, 1996, p. 18).

Por otro lado, el aprendizaje como adquisición de conocimiento concentra la instrucción en la información. La persona que aprende es más cognitiva, adquiere conocimientos, información, y la formación transmite conocimientos. Es un enfoque centrado en el currículo, debido a que la información es dividida en temas, cada tema en lecciones y cada lección en hechos, principios y fórmulas específicas. La persona que se forma debe progresar paso a paso dominando cada una de las partes por separado llegando a conseguir aprender todo el contenido curricular. Como dice Beltrán (1996), el rol del profesor y del docente es enseñar y transmitir la información del currículo, y la evaluación consiste en valorar la cantidad de conocimiento y de información adquirida.

Desde este enfoque cognitivo, la persona formada es más activa pero aún no posee un control sobre el proceso de aprendizaje, porque lo importante es aprender conocimientos dados y definidos.

Por eso, hay que dar un poco más. Hay que considerar a los profesionales discentes como seres pensantes y activos, como alumnos o trabajadores capaces de construir significados que les ayuden a aprender con sentido y valoración de aquello que descubren, conocen o transforman.

Hay que hablar de un aprendizaje como construcción de significado, donde la persona que aprende es considerada como un ser autónomo, autorregulado, que domina sus procesos cognitivos y controla su aprendizaje. Que utiliza sus conocimientos previos y experiencias, que comprende y adapta su aprendizaje. Hay que dejar de lado el formar para el empleo, debemos centrarnos en las personas, no en los puestos de trabajo, abandonar la consideración de empleabilidad y comenzar a hablar de preparación de competencias, desarrollar las capacidades en su máximo esplendor, pero no limitarse en una preparación dirigida única y exclusivamente a unas tareas o actividades programadas. La persona debe prepararse para ser responsable de su propio aprendizaje, debe aprender a pensar, a ser crítica, en definitiva, a ser competente.

En este postulado, la persona que aprende tiene un rol activo y participativo, se convierte como dice el profesor Beltrán (1996, p. 20) “en el verdadero protagonista del aprendizaje”. Rivas (1986), por su parte considera que la persona que se forma cobra importancia por sí mismo y es quien da sentido a los materiales que procesa y él es quién decide lo que tiene que aprender así como la manera de hacerlo significativamente. Aunque para ello es necesario hablar de un paradigma del cambio donde se considere una nueva forma de preparar profesionalmente; enseñar, aprender y poner en práctica competencias.

En nuestros días, la ciencia y el conocimiento están en constante evolución. Los conocimientos avanzan de manera inmediata e ineludible. Con frecuencia, se quedan obsoletos y rápidamente son sustituidos por otros nuevos. (Beltrán y Pérez, 2005, p. 83). Además, los conocimientos tienen una indudable fuerza de transformación, debido a que “una vez contruidos y elaborados pueden llegar a convertirse en nuevas capacidades para los que los comprenden”. (Beltrán y Pérez, 2005, p. 84). De esta forma, el conocimiento es más una capacidad que un estado, pues implica no sólo pasar de no saber a saber, sino pasar de no tener a tener una nueva capacidad. Por este motivo debemos diferenciar entre contenidos y procesos. Para Beltrán (1995, p. 131), los primeros son los conocimientos “*generales y específicos*” dentro de cada área, sin ellos el pensamiento no podría operar pues trabajaría sobre vacío en la memoria. Y los segundos corresponden a la actividad del pensamiento para generarlos, de ahí la necesidad de enseñar a pensar. En este sentido, el aspecto más importante es el dominio de ciertas habilidades que han de ponerse en marcha para operar con los contenidos en la práctica. Estas herramientas cognitivas se han dado a conocer como estrategias de aprendizaje.

A su vez, en los tiempos en que vivimos, los conocimientos se caracterizan por su “*pertinencia y funcionalidad*”, abriéndose la tipología de conocimientos a adquirir. Siguiendo a Mayer (2002, p.14) entre los distintos tipos de conocimiento pueden distinguirse: *conocimiento semántico* (conocimiento de los hechos de una persona sobre el mundo); *conocimiento conceptual* (representación que una persona tiene

de los conceptos principales en un sistema); *conocimiento esquemático* (conocimiento de una persona sobre tipos de problemas); *conocimiento procedimental* (se trata de saber hacer siguiendo unos pasos en una situación específica) *conocimiento estratégico* (saber aprender, recordar o resolver problemas). Junto a estos tipos de conocimientos que atienden a una taxonomía procedente de la psicología cognitiva se han incluido otros conocimientos de tipo actitudinal (aprender a vivir y aprender a ser).

Este nuevo enfoque se asienta sobre la metáfora del aprendizaje como “construcción de conocimientos” (Beltrán y Pérez, 2000, 2004; Mayer, 2002). Según esta metáfora los alumnos construyen activamente sus propias representaciones mentales mientras tratan de dar sentido a sus experiencias (Sternberg, 1985, 1997 y 1999).

En definitiva, la formación de los profesionales ha de favorecer un aprendizaje regido por criterios fiables y justificados, desde un proceso constructivo que permita que aquello que se enseña sea útil y significativo para el aprendiz, que la persona participe activamente en la adquisición de conocimientos relacionando lo que aprende con experiencias anteriores (Ausubel, 1968; McCombs & Whisler, 1997). Por tanto, el aprendizaje constructivo y significativo pasa a ser objetivo de la formación profesional y de la orientación.

La implantación de este enfoque está muy relacionado con lo que se ha dado a conocer en psicología como aprender a aprender (Beltrán, 1993). O como Schmeck (1988) contemplaba que aprender es aprender a pensar, y una de las claves del aprendizaje es el pensamiento.

Según Martín y Moreno (2007, p. 27):

“Aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva a realizar un control eficaz del tiempo, y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las

oportunidades disponibles y la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con éxito.

Por tanto, aprender a aprender requiere de una serie de mecanismos y elementos cognitivos, afectivos y sociales que permitan a los aprendices centrarse en controlar y mejorar su propio proceso de aprendizaje.

La principal ventaja del aprender a aprender es que mientras que el aprendizaje directo de contenidos se agota en el momento de aprenderlos, el aprendizaje de habilidades para aprender contenidos acompañará a los profesionales discentes durante toda su vida, además de servir para aprender múltiples contenidos y no sólo un contenido concreto.

De la misma manera, la formación y el aprendizaje han de estar en sintonía con la sociedad en la que desde la formación de profesionales, ya sea desde la Universidad o desde otras instituciones formativas se enseña y aprende. La preparación del alumnado universitario y de formación profesional se dirige a la empleabilidad y no a la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida. En nuestra sociedad actual el rasgo predominante en empresas, instituciones y organismos públicos y privados es el de la *calidad total*. Según Beltrán (2001), la *calidad total* constituye el fundamento de un nuevo paradigma social por el que surgen nuevas exigencias a nivel de diseño y evaluación de cualquier iniciativa social. Desde el punto de vista de la formación profesional, este nuevo paradigma tiene una función axiológica por la que se requiere un nuevo aprendizaje de calidad.

3. Los pilares de un nuevo Paradigma Centrado en el Aprendizaje; perseverancia, paciencia y estrategia

El cambio de enfoque llevado a cabo a raíz de las investigaciones sobre la inteligencia, el nuevo concepto de aprendizaje y las experiencias educativas en ambiente natural, son pilares o líneas maestras de la nueva fundamentación de la instrucción cognitiva, que tienen a la inteligencia como eje central.

Beltrán (1996) habla de tres ideas básicas e importantes sobre la inteligencia:

- a) *Inteligencia como potencia.* La inteligencia no es una ni única, sino múltiple. Hay que recordar la Teoría Triárquica de Sternberg (1993, 1997) o la Teoría de Gardner (1983, 1995) sobre las inteligencias múltiples.
- b) *Inteligencia como conocimiento.* La inteligencia no es una entidad heredada, fija e inmodificable como ha comprobado Feuerstein (1993).
- c) *Inteligencia como estrategia.* Más importante que la inteligencia que uno posee es la forma de utilizar esa inteligencia. La inteligencia se considera como una estrategia.

La formación se centra en ayudar a aprender. Y como explica el profesor Beltrán (1996, p. 318) “aprender es construir conocimientos, es decir, una actividad del pensamiento en contacto con los datos informativos presentados, aprender es pensar y, por tanto, enseñar es ayudar a pensar”. A la persona en formación se le considera ser activo que construye sus propios conocimientos.

Por último, el aprendizaje en condiciones naturales es el aprendizaje de la vida y de la reflexión sobre las características de ese aprendizaje. Se trata de conseguir que las personas alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una formación de calidad adaptada a sus necesidades. En suma, se trata de proporcionar una preparación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

En este sentido, Beltrán (1996, p. 320) nos habla de que el aprendizaje es:

- a) “... un proceso activo en el que el sujeto tiene que realizar una serie de actividades para asimilar los contenidos informativos que recibe”.
- b) “... un proceso constructivo. Es una construcción personal de la realidad por la que el sujeto estructura los contenidos informativos que recibe en el contexto de la instrucción”.
- c) “... un proceso significativo. (...) se construyen significados; estructuras cognitivas organizadas y relacionadas”. El sujeto construye la realidad atribuyéndole sentido y significados.

En el nuevo paradigma lo importante es que los alumnos aprendan apoyados por una enseñanza entendida como es en sí una instrucción cognitiva. Como “el esfuerzo por ayudar a los estudiantes a procesar la información de manera significativa y a convertirse en estudiantes independientes” (Beltrán, 1996).

Este nuevo enfoque de enseñanza tiene como objetivos:

- a) Enseñar para la comprensión en todas las áreas, lo que conlleva relacionar la información nueva con la información previa.
- b) Ayudar a las personas que se forman a aprender a aprender, utilizando estrategias de aprendizaje, auto – evaluación y auto – regulación del proceso de aprendizaje.

La perseverancia, la paciencia y la estrategia ayudan a la persona a tener consciencia de su propio aprendizaje y para la Teoría del Triple Rol es el propio corazón de la misma. El profesional debe aprender permanentemente de manera significativa y cuantas más vivencias y experiencias tenga, mejor desarrollo de su conocimiento obtendrá. Porque “el ser humano no es sólo producto de sus genes, es la suma de todas las experiencias de la humanidad” (Feuerstein, 2003).

Y el camino utópico como objetivo motivacional es el lema:

“Si quieres llegar a donde la mayoría no llega, necesitas hacer algo que la mayoría de las personas no hacen...”

... “escucha tu corazón y sé siempre tú”

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt. Traducción española (1978). México: Trillas.
- Beltrán, J.A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J.A. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (2001). El aprendizaje significativo: naturaleza, estructura y función. *Cuadernos de Pensamiento*, 14, 133-151.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L. (2000). *Educación para el Siglo XXI: crecer, pensar y convivir en familia*. Madrid: Editorial CCS.
- Beltrán, J.A. y Pérez, L. (2005). El profesor universitario desde la perspectiva de los alumnos. *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 1, núm. 1, pp. 79-114.
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. En J. A. Beltrán y otros; *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Feurstein, R. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, núm. 332, pp. 33-54
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: Editorial McGraw-Hill
- Mayer, R.E. (1992) Guiding student's processing of scientific information in text. En M. Pressley y K.R. Harris y J.T. Guthrie. *Promoting academic competence and literacy in school*. Nueva York. Academic Press.
- Mayer, R.E. (2002) *Psicología de la educación. Vol I. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mayer, R.E. (2004). *Psicología de la Educación. Vol II. La enseñanza del aprendizaje*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Rivas, F. (1986). *La situación educativa*. Madrid: Alhambra.

- Shemeck, R.S. (1988). *Learning strategies and learning styles*. Nueva York: Plenum Press.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Ed. Labor S.A.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3; pp 292-316.