



Grado en: Relaciones Laborales
Facultad de Derecho
Universidad de La Laguna
Curso: 2014-2015
Convocatoria: Junio

Las competencias sociales y el liderazgo. Percepciones de los directivos y de los futuros profesionales

The social competences and the leadership. Perceptions of the executives and of the professional

Realizado por el alumno Dña. María del Carmen Monterrey Varela

Tutorizado por el Profesor D. José Alberto Martínez Glez.

Departamento: Dirección de Empresas e Historia Económica

Área de conocimiento: Organización de Empresas

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	2
2.1. Concepto, importancia y consecuencias de las habilidades sociales	3
2.2. Las competencias sociales	8
2.2.1. Concepto de competencia	8
2.2.2. La competencia social	11
2.2.3. Medida de las habilidades y las competencias sociales	15
2.3. Competencias sociales del liderazgo	16
3. INVESTIGACIÓN	30
3.1. Diseño	30
3.2. Resultados	33
3.3. Conclusiones	40
4. BIBLIOGRAFÍA	44
5. ANEXO	50

ÍNDICE DE TABLAS

1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	31
2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	34
3. CORRELACIONES PRINCIPALES	36
4. ANÁLISIS FACTORIAL: VARIANZA	37
5. ANÁLISIS FACTORIAL: COMPONENTES	37
6. ANÁLISIS DISCRIMINANTE, DATOS BÁSICOS	39
7. ANÁLISIS DISCRIMINANTE, COEFICIENTES ESTANDARIZADOS	39

ÍNDICE DE FIGURAS

1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	34
2. ANÁLISIS DISCRIMINANTE	40

RESUMEN

En la revisión de la literatura se constata la importancia de las competencias sociales para el liderazgo, especialmente en tiempos de crisis. Por otra parte, también se pone de manifiesto en la revisión de la literatura la necesidad de estudiar más a fondo a los futuros directivos, es decir, los jóvenes que hoy tienen 18 años. Mediante el uso de un cuestionario diseñado ad hoc aplicado a una muestra de 202 jóvenes y de una entrevista estructurada aplicada a 5 directivos los resultados permiten concluir que las competencias sociales vinculadas al liderazgo son relevantes para ambos segmentos, y que existen diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Habilidad social, competencia social, liderazgo

ABSTRACT

In the literature review it has been shown the importance of the social competences for the leadership, specially in times of crisis. On the other hand, also it has been revealed the need to study more thoroughly the future managers: the young persons who today are 18 years old. An ad hoc made questionnaire has been applied to a sample of 202 young people, and also a structured interview has been applied to 5 executives. The results allow conclude that the social competences linked to the leadership are relevant for both segments, and that exist significant differences by gender.

Keywords: Social skills, social competence, leadership

1.- INTRODUCCIÓN

Las competencias sociales – antes denominadas habilidades sociales – son cruciales en todo el desarrollo del ser humano, para poder convivir con los demás. Las competencias sociales se aprenden desde el nacimiento. También en las organizaciones son importantes las competencias sociales, que son un genuino contexto social y humano. La crisis económica actual, que en las empresas ha provocado conflictos y despidos, ha puesto de manifiesto la relevancia de algunas competencias sociales, como son la comunicación, el respeto y las competencias sociales vinculadas a los afectos.

Son los jóvenes que ahora tienen 18 años, un segmento característico de gran influencia y escasamente estudiado, los que asumirán el relevo generacional en las empresas. A ellos les conviene desarrollar competencias sociales y compartirlas con los actuales directivos de las organizaciones. Por otra parte, en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que surge centrado en la enseñanza y aprendizaje de competencias para lograr una sociedad más competitiva, se pueden aprender y consolidar competencias sociales.

El objetivo de este trabajo es, por una parte, presentar el marco teórico que incluya el estado de la cuestión en la literatura acerca de las competencias emocionales en general y para dirigir en particular. Por otra parte, se presenta una investigación que tiene por objeto analizar las percepciones que sobre las competencias emocionales del liderazgo tienen los futuros profesionales y los directivos. Mediante cuestionario y entrevista se ha recogido información que permite alcanzar los objetivos propuestos.

2.- MARCO TEÓRICO

Que el ser humano requiere de los demás para crecer y para desarrollarse como persona, puede considerarse una máxima en la que la mayor parte de los investigadores están de acuerdo.

Sin embargo, cómo se establecen los intercambios sociales y con qué finalidad, son temas no exentos de controversia. Como señalan López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (1999), el ser humano es al mismo tiempo egoísta y altruista, una idea que está abriéndose camino en la psicología actual. Como señala González Torres (2001), la necesidad de que las personas se conciban a sí mismas en términos de “yo relacional”, es decir, que perciban la vinculación con los otros y con la comunidad no como autolimitante, sino al contrario, como una realidad constitutiva del individuo, como vía de expansión del propio yo.

Este interés por la sociabilidad humana, unido al deseo de solucionar problemas sociales como la falta de participación ciudadana, la violencia, el aislamiento o la soledad, entre otros, ha traído consigo un mayor número de estudios y de publicaciones en torno a cuestiones como la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la competencia social. Es a partir de los años 60 cuando comienzan a proliferar este tipo de trabajos y, sobre todo, en la década de los 90, gracias al énfasis otorgado por la investigación psicológica a los aspectos del funcionamiento social y emocional que tradicionalmente habían sido descuidados.

Es en ese contexto en el que se desarrollan los trabajos sobre habilidades sociales, denominadas actualmente “competencias sociales”. Sin embargo, no es fácil hallar trabajos relativos a las habilidades sociales en el contexto laboral.

2.1.- Concepto, importancia y consecuencias de las habilidades sociales

Desde mediados de los años setenta y hasta nuestros días la psicología presta gran interés a una dimensión social del comportamiento humano que, aunque bajo otras denominaciones, ya era estudiada por la psicología social desde los años treinta. Se trata de las habilidades sociales (Page, 1936; Murphy, Murphy y Neewcomb, 1937).

Es en la década de los setenta cuando el término *habilidades sociales* (HHSS) se consolida, se delimitan sus bases teóricas y conceptuales y se genera un gran volumen de investigación, dirigida tanto a la evaluación como al diseño y aplicación de programas de intervención para la mejora de dichas habilidades interpersonales.

En España destacan los trabajos de Trianes, Cardelle, Mena y Muñoz (2003), y Sánchez, Rivas y Trianes (2006).

Como afirma Gallego (2008) la importancia que actualmente poseen las HHSS en el buen funcionamiento interpersonal está ampliamente documentada (Kelly, 1992; Bados, 2001), no obstante, aún no existe una definición universalmente aceptada. Existe una multitud de definiciones que inciden en una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Para autores como Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre (2004) la dificultad para definir el constructo está relacionada con la dependencia que las HHSS tienen con el contexto cultural cambiante.

En la literatura científica se sugieren varias definiciones de las HHSS. Arón y Milicic (1994) las definen como las necesarias para actuar de forma socialmente eficaz. Moraleda (1995) afirma que estas habilidades corresponden al comportamiento positivo y hábil que posibilita al individuo hacer frente, de modo satisfactorio, a las nuevas exigencias de interacción con las personas. Del Prette y Del Prette (2001a) las definen como comportamientos sociales diversos en el repertorio del individuo que son eficaces para responder de manera adecuada a las demandas de las situaciones sociales.

Entre las diversas acepciones de las HHSS (Gutiérrez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002), una de las más completas es la aportada por Caballo (1987, pag. 556) en la que se considera la conducta socialmente habilidosa como “... *ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas*”.

De las definiciones de las HHSS se puede sintetizar que la mayoría de los autores (Merrell y Gimpel, 1998) coinciden en definir las *habilidades sociales* no como un rasgo de la personalidad sino como un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales específicas que son adquiridas, que son necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales o con los adultos de forma efectiva. Por otra parte, a pesar de que progresivamente se han ido incluyendo diversos aspectos de tipo *cognitivo* y *afectivo*, por lo general el concepto de HHSS suele estar referido al componente *conductual*. En este sentido pueden definirse como “el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana” (Carrillo, 1991, 131). Es decir, aunque durante un tiempo se consideró que habilidades sociales y competencia social eran dos conceptos sinónimos, en la actualidad se prefiere hablar de competencias sociales, como se verá más adelante en este trabajo.

De las distintas definiciones existentes de las HHSS se pueden extraer las características siguientes (Kelly, 1992; Gil y León, 1998):

- a) Son conductas manifiestas, es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonal, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- b) Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autorrefuerzo, autoestima).
- c) Implican una interacción recíproca.
- d) Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar su despliegue.

e) Las habilidades sociales se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía y cuyas estructuras se desarrollan desde un nivel molar hasta llegar a uno molecular.

f) Como todo tipo de conducta, se encuentran muy mediatizadas por las ideas y creencias respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.

g) Tanto los déficit como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y operacionalizados con el propósito de intervenir sobre ellos.

Además de su característica contextual, las HHSS también han sido consideradas desde la perspectiva de su eficacia ante una situación, es decir, sus consecuencias (Gutiérrez, 2000). Desde esta perspectiva, Linehan (1984) señala que puede haber tres tipos de consecuencias:

a) La eficacia para lograr los objetivos de la respuesta (eficacia de los objetivos).

b) La eficacia para mantener o mejorar la relación con otras personas (eficacia de la relación).

c) La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

Al ser un concepto de tipo descriptivo, es importante caracterizar el desempeño social del individuo partiendo de los siguientes elementos (Riso, 1988; Caballo, 1993):

1. Sus componentes comportamentales manifiestos (moleculares y molares).

2. Los mediadores cognitivo-afectivos son los pensamientos y sentimientos involucrados en la decodificación de las demandas interpersonales de la situación, en la decisión sobre el desempeño requerido para dicha situación, y en la elaboración y automonitoreo de ese desempeño.

3. Sus componentes fisiológicos (procesos sensoriales y de regulación del control autónomo).

4. Sus componentes situacionales, referidas al contexto ambiental.

Respecto a la tipología de HHSS, Caballo (1999), Del Prette y Del Prette (2002) e Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre (2004) presentan una de las clasificaciones más reconocidas. En dicha clasificación las HHSS se distribuyen en dos niveles fundamentales: básico y avanzado. Las habilidades del primer nivel se constituyen en prerrequisito para el desarrollo de las habilidades del segundo nivel.

La siguiente es una descripción de los dos niveles de HHSS:

a) *Habilidades sociales iniciales (básicas)*: hacen referencia al repertorio comportamental básico para poder iniciar interacciones con otras personas: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

b) *Habilidades sociales avanzadas*: son las que permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. También se incluyen en este grupo las habilidades relacionadas con los sentimientos: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse.

Y las habilidades alternativas a la agresión: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas. Por último, también se incluyen en este grupo las habilidades de planificación: tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

2.2.- Las competencias sociales

2.2.1.- Concepto de competencia

Inicialmente la competencia había sido considerada como el dominio de una rama del conocimiento. Por consiguiente, el sujeto era “competente” en la medida en que demostraba que “atesoraba” contenidos teóricos-prácticos. Posteriormente se consideró competente a la persona que poseía ciertas capacidades o habilidades. En la actualidad, afortunadamente, estas consideraciones están en desuso (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009) y autores como Perrenoud (2008) afirman que poseer conocimientos o disponer de capacidades no implica ser competente.

Por ejemplo, podemos conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar con eficacia en un momento y contexto determinado; y podemos conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos. De hecho la experiencia demuestra que las personas que están en posesión de conocimientos o de capacidades no siempre las saben movilizar de forma pertinente y en el momento oportuno.

Recientemente algunos investigadores (Rodríguez, 2006) han afirmado que el término competencia constituye un concepto amplio y difícil de definir y de evaluar, además de ser multimediado y multidisciplinar. Amplio porque, cada vez más, incluye aspectos vinculados al ser (valores, actitudes, etc.), no sólo al saber o al saber hacer. Difícil de definir porque, entre otras cosas, incluye elementos internos y externos al sujeto (Martínez, 2008).

Y es difícil de evaluar precisamente por todas esas características, que hacen “farragoso” encontrar o emplear medidas objetivas válidas y fiables.

En la actualidad casi todos investigadores coinciden: la competencia integra contenidos relativos a los tres ámbitos, saber, saber hacer y saber ser-estar. Además, cada vez más, las definiciones del término competencias incluyen más elementos relativos al ser (motivaciones, rasgos, actitudes, aspectos sociales, etc.). Por último, destaca en las diferentes acepciones su carácter finalista y contextual. En este sentido Carreras y Perrenoud (2005) la definen como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Integra también conocimientos, habilidades y actitudes.

Desde un punto de vista sistémico González y Wagenaar (2005) y García y Pérez (2008) conciben la competencia como el buen desempeño de una persona en contextos diversos y auténticos, basado aquel en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, destrezas, actitudes y valores. Su visión sistémica incluye los términos de input y output: los input se refieren a los conocimientos, habilidades y actitudes, entre otros elementos, mientras que el output estaría representado o constituido por el dominio competencial demostrado en un contexto determinado.

En la actualidad y en todos los niveles del sistema educativo casi todos los investigadores coinciden en varias cuestiones:

- a) La competencia integra contenidos relativos a los tres ámbitos, saber, saber hacer y saber ser-estar (Yáñez, 2008).
- b) Además, cada vez más las definiciones del término competencia incluyen más elementos relativos al ser (motivaciones, rasgos, actitudes, aspectos sociales, etc.) que del saber o del saber hacer.
- c) Por último, destaca en las diferentes acepciones de competencia su carácter finalista y contextual.

En este sentido Carreras y Perrenoud (2005) la definen como la capacidad aprendida para realizar de manera adecuada una tarea, función o rol, relacionada con un ámbito particular del trabajo. Integra también conocimientos, habilidades y actitudes.

Por otra parte, las competencias y las habilidades no son la misma cosa. Para Climent (2010) existen importantes diferencias entre las habilidades y las competencias:

- a) Las habilidades forman parte de las competencias, son constructores de éstas.
- b) Por el contrario, las competencias no son componentes de las habilidades.
- c) La identificación y desarrollo de las habilidades debe hacerse desde temprana edad, a través de la infancia, la adolescencia y la juventud.
- d) Para el desarrollo de habilidades el contexto puede ser secundario, para las competencias es siempre crítico.
- e) Mientras las habilidades se descubren y ejercitan, las competencias se cultivan y perfeccionan.
- f) Las habilidades conciernen al aprendizaje y a la educación de los individuos en todas las etapas de la vida.
- g) Las competencias, en cambio, se circunscriben a la formación de las personas adultas.
- h) No todas las habilidades individuales son relevantes para el desarrollo de las competencias de una persona.
- i) La práctica de una habilidad no significa la práctica de una competencia.

j) La comprensión es determinante para cualquier tipo de competencia, pero no para cualquier tipo de habilidad.

k) Los valores son el soporte fundamental de las competencias. Las habilidades, salvo por el valor que en sí mismas representan, carecen de éstos.

l) Pueden existir habilidades al margen de intereses económicos y sociales.

m) Es posible diseñar competencias, pero no diseñar habilidades.

2.2.2.- La competencia social

Cuando se habla de competencia social no se está haciendo referencia a algo que resida en el individuo, sino algo que está presente entre individuos, pues se expresa en la vida social. Tampoco se trata de una habilidad. En este sentido autores como Del Prette y Del Prette (2001a) distinguen entre comportamiento social (entendido como desempeño), habilidades sociales (definida como la clase de respuestas presente en el repertorio individual que ocurren en contextos sociales) y competencia social (Meisels, Atkins-Burnett y Nicholson, 1996).

La competencia social requiere diferentes clases y subclases de habilidades sociales, por ejemplo, habilidades de comunicación asertiva, la sociabilidad, la empatía y la expresividad emocional (A. Del Prette y Del Prette, 2001). Es por ello que la convivencia entre personas socialmente competentes produce relaciones significativas y beneficiosas, promueve los derechos humanos, la comprensión mutua de las necesidades, la autoestima, la salud y fortalece las redes de apoyo social (Gambrill, 1995; Trower, 1995).

No obstante, a pesar del creciente interés por la competencia social los teóricos no se han puesto de acuerdo en cómo conceptualizarla, porque es un constructo muy complejo, al igual que lo son las situaciones sociales (García, 1995).

No existe, por tanto, una definición universalmente aceptada de competencia social (Monjas, 1999). Algunos autores la definen en términos de conductas específicas mientras que otros enfatizan la importancia de variables cognitivas y afectivas. En cualquier caso, al ser la competencia social una competencia, aquella incluirá “saber”, “saber-hacer” y “saber-ser-estar” con éxito en un contexto social determinado o concreto.

En este sentido Di Castillo, Iriarte y González (2004) afirman que es muy simplista entender la competencia social solamente en términos de habilidades o resultados sociales específicos que, además, pueden variar según la cultura. Se debe proporcionar una visión más completa de las relaciones interpersonales, integrando pensamiento, sentimiento y conducta. En este sentido, es necesario conocer un conjunto de habilidades comportamentales, así como ser capaz de percibir y entender correctamente las situaciones interpersonales y saber y querer poner en práctica dichas habilidades. Además es muy importante que la persona esté inmersa en un entorno que ofrezca oportunidades favorables para interactuar y que no sufra bloqueos afectivos que interfieran en sus interacciones sociales.

Bajo esta perspectiva autores como García (1995) y Vallés y Vallés (1996) describen un doble nivel de análisis: molar y molecular. Mientras que las habilidades sociales consisten en un conjunto de conductas observables (moleculares) como sonreír, la competencia social presupone otros componentes complejos y globales (molares), no

Son directamente observables, por ejemplo la habilidad para tomar decisiones sobre cuándo mostrar determinada conducta social. Todo esto supone que no basta con ser hábil, con conocer determinadas conductas y destrezas, sino que es necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, es decir, ser capaz de percibir la situación, los sentimientos de los demás, auto-controlarse y mostrar empatía, entre otras muchas cosas. Por tanto, entender de este modo la competencia social supone considerar tanto sus componentes conductuales como cognitivos y afectivos, así como la importancia de las variables contextuales.

Respecto a los *componentes conductuales* de la competencia social, es decir, las habilidades sociales, hacen referencia sobre todo a conductas y destrezas concretas, observables y operativas que pueden ser aprendidas. Destacan las siguientes (Di Castillo, Iriarte y González, 2004):

- Hacer y recibir cumplidos
- Hacer y recibir críticas
- Dar una negativa
- Pedir y conceder favores
- Ayudar
- Preguntar por qué
- Defender los propios derechos y respetar los de los demás
- Iniciar, mantener y terminar conversaciones
- Interaccionar con estatus diferentes y con el sexo opuesto.

En relación al *contenido cognitivo* de las habilidades sociales, destacan las siguientes:

- Las fases para la resolución de conflictos
- El conocimiento social
- La adopción de perspectiva del otro (*role taking*)
- Las atribuciones
- Las metas
- Las creencias de la legitimidad de una acción

- El autoconcepto
- Las expectativas

Respecto al *contenido afectivo*, destacan:

- La expresión, comprensión y regulación afectiva

- Variables temperamentales como la frecuencia, intensidad y estabilidad o inestabilidad emocional.
- La empatía (ha sido lo más estudiado dentro del área de la competencia social).

En cuanto a las *variables contextuales* cabe mencionar a las personas que forman parte de él, la cultura y los medios de comunicación (Di Castillo, Iriarte y González, 2004).

Las principales competencias sociales son las siguientes (Del Prette y Del Prette, 2001a):

Competencias sociales de comunicación. Hacer y responder a preguntas, gratificar y elogiar, pedir y dar *feedback* en relaciones sociales, iniciar, mantener y encerrar conversación.

Competencias sociales de civildad. Decir por favor, agradecer, presentarse, saludar.

Competencias sociales asertivas de afrontamiento o defensa de la ciudadanía. Manifestar opinión, estar de acuerdo, no estar de desacuerdo, hacer, aceptar y recusar pedidos, disculparse y admitir fallos, pedir cambios de comportamiento, interactuar con autoridades, hacer frente a las críticas.

Competencias sociales empáticas y de expresión de sentimiento positivo. Parafrasear, reflejar sentimientos y expresar, apoyo hacer amistad, expresar la solidaridad y cultivar el amor.

Competencias sociales de trabajo. Coordinar grupo, hablar en público, resolver problemas, tomar decisiones y mediar conflictos.

Competencias sociales educativas. Relativas al comportamiento de las personas involucradas en programas de educación y entrenamiento y que favorecen el aprendizaje.

Auto monitoreo. Observar, describir, interpretar y regular pensamiento, sentimiento y comportamiento en situación social.

2.2.3.- Medida de las habilidades y las competencias sociales

Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) afirman que entre los diversos procedimientos de evaluación de las habilidades y las competencias sociales, las medidas de autoinforme figuran como principal recurso, no sin críticas. Muchos de los primeros cuestionarios elaborados a partir de los años setenta se construyeron para evaluar la asertividad. Otros instrumentos, en cambio, medían aspectos clínicos, como la ansiedad social. A finales de los 70 y sobre todo en la década de los 80 se construyen inventarios para la evaluación de los aspectos cognitivos relacionados con la conducta socialmente habilidosa. Otras escalas, aunque no miden estrictamente las HHSS, sirven muy bien para evaluar aspectos cognitivos que pueden incidir en la expresión de la conducta socialmente habilidosa.

En la actualidad tiende a defenderse la especificidad situacional de las habilidades y las competencias sociales, debido a que éstas se manifiestan o no en una situación dada en función de variables personales, de factores del ambiente y/o de su interacción. Si la conducta social es situacionalmente específica (Bellack y Morrison, 1982), en el estudio de las habilidades sociales deberían tomarse en consideración las variables situacionales e incluir en su evaluación los distintos contextos de relación personal y social.

En el caso más concreto de las competencias sociales se utiliza también la técnica de retroalimentación mediante vídeo. Las performances en vídeo son analizadas y discutidas a la luz de las posibilidades de transformación de los comportamientos presentados (Moura y Silvares, 2008).

La ventaja de su uso es permitir a la persona ver su propio comportamiento con precisión y objetividad, posibilitando también la captura de múltiples niveles de comunicación, permitiendo el aumento de la conciencia y el monitoreo de la interacción, lo que los llevarían a asumir mayores responsabilidades por sus comportamientos. Esta técnica, muy utilizada en coaching, provee al individuo de feedback.

2.3.- Competencias sociales del liderazgo

En tiempos de reducción de empleo y de mercado de alta movilidad, el desarrollo de la carrera profesional pasa a ser más una responsabilidad del individuo y no tanto de la empresa. En este sentido y siguiendo a Hall (2002, p.12) se puede afirmar que el buen desarrollo de la carrera profesional depende en gran medida de las competencias sociales. Autores como Whetten y Cameron (1995) han identificado diez competencias sociales fundamentales en el contexto del trabajo: (1) comunicación verbal (incluyendo la escucha), (2) gestión del tiempo y del estrés, (3) gestión de las decisiones, (4) reconocimiento, definición y solución de problemas, (5) motivar e influenciar otras personas, (6) delegar, (7) establecer y articular metas, (8) autoconocimiento, (9) construcción de equipos y (10) gestionar conflictos.

Ahora bien, en el caso del directivo, ¿cuáles son las competencias sociales más importantes? Responder a esta pregunta nos lleva necesariamente a tener en cuenta el papel del directivo. Para Castro (2006) el liderazgo es el proceso por el cual una persona tiene la capacidad de influir y motivar a sus seguidores, contribuyendo al logro de los objetivos establecidos y al éxito del proyecto organizacional. Desde este punto de vista el liderazgo es fundamentalmente un proceso atributivo, resultado de la percepción social: el sujeto es percibido como líder por los demás. Si una persona es catalogada como líder entonces es posible observar la influencia sobre sus seguidores, algo que no ocurre si ocupa la posición de jefe y sólo es percibido como tal.

Para Cardona y García (2004) el liderazgo ha evolucionado del siguiente modo: en la primera mitad del siglo XX los investigadores buscaban las características personales y exclusivas de los dirigentes célebres, en un intento por diferenciar a los líderes de aquellos que no lo eran (Castro y Benatuil, 2007). Estas teorías fueron denominadas teorías del gran hombre: sólo podían ser considerados líderes los sujetos con relevancia y alcance social. Entre las variables analizadas estaban los rasgos, las aptitudes y, sobre todo, la inteligencia.

Otros investigadores conductistas se centraron en los comportamientos de los líderes en diferentes situaciones. El liderazgo más efectivo, dentro de este enfoque, era el que mejor se adaptaba a las situaciones en virtud del grado de atención que el propio directivo prestara a las personas o a las tareas. Pero estas teorías del liderazgo situacional fueron consideradas estáticas, pues no tenían en cuenta las respuestas de los colaboradores según fuera la actuación del propio directivo.

A partir de los años ochenta surgen los enfoques relacionales del liderazgo. Se sostenía que el liderazgo eficaz era el que se basaba en las relaciones de influencia entre directivos y colaboradores. Las teorías más importantes fueron la del liderazgo transformador, la del liderazgo transaccional y la teoría del liderazgo trascendente. Es en estos momentos en el que se puede afirmar que surge la necesidad de estudiar las competencias sociales del directivo.

Cardona y Rey (2008) afirman que el *liderazgo transaccional* se caracteriza por una relación de influencia entre el directivo y sus colaboradores que es esencialmente económica, pues el directivo se apoya en los premios y castigos para motivarlos. De hecho, su capacidad de influencia coincide con su capacidad de dar o de retirar incentivos, y también de establecer reglas de juego claras y objetivos bien diseñados. Su estilo de dirección tiende a ser de “orden y mando”, con énfasis en el control y fuerte uso del poder formal. Es un líder que se fija en el corto plazo y maneja los procesos y los recursos de manera eficiente.

Se trata, por tanto, de un buen gestor, para el que las cosas pueden no ir tan bien cuando se trata de crear y gestionar otras relaciones de mayor valor añadido, pues este tipo de directivo se centra especialmente en los comportamientos exigidos formalmente.

Por su parte, el *liderazgo transformador* se caracteriza por una relación de influencia profesional con los colaboradores que va más allá del intercambio de esfuerzos e incentivos.

En este caso el colaborador no sólo está interesado en la retribución económica que percibirá a cambio de su trabajo, sino también en el trabajo mismo: el reto de llevarlo a cabo, el aprendizaje que conlleva, el atractivo que representa, etc. La influencia del líder transformador es más profunda que la del líder transaccional, pues éste no sólo influye a base de premios y castigos, sino también a base de ofrecer un trabajo atractivo en el que los colaboradores aprendan y se comprometan. Es un líder con gran capacidad de comunicación: arrastra, convence y tiene una gran confianza en sí mismo y en su visión.

Vallejo (2009) afirma que el liderazgo transformacional requiere más competencia social, y se fundamenta en cuatro pilares fundamentales:

- a) Carisma o influencia idealizada: el líder es capaz de infundir un sentido de valor, respeto y orgullo para articular una visión.
- b) Atención individual: el líder presta atención a las necesidades de sus seguidores y les asigna proyectos significativos para su crecimiento personal.
- c) Estímulo intelectual: el líder enseña a sus subordinados a encontrar caminos racionales para examinar una situación. Anima a sus seguidores a ser creativos.
- d) Motivación inspiradora: capacidad de los líderes para generar entusiasmo, ánimo y optimismo, comunicando su visión de futuro alcanzable con fluidez y confianza, en base a motivadores intrínsecos.

El *liderazgo trascendente* conlleva una relación de influencia personal en la que el colaborador, además de buscar la retribución y el atractivo del trabajo, busca mediante una labor bien hecha, satisfacer necesidades reales de personas, colectivos o de la sociedad en general. La influencia del líder trascendente es aún más profunda que la del líder transformador, pues puede influir no sólo con premios y castigos, o con retos profesionales atractivos, sino también apelando a la necesidad que otros tienen de contribuir a un proyecto que realmente vale la pena.

El líder trascendente está fuertemente comprometido con determinadas personas o colectivos. Puede tratarse de sus clientes, de sus colaboradores o de sus compañeros. O incluso de determinadas causas u obras sociales. Ahora bien, para ser un líder trascendente no basta con estar comprometido con determinados colectivos: el líder debe impulsar ese mismo compromiso entre sus colaboradores. Además, al promover este espíritu de servicio, el líder trascendente no retiene el liderazgo a su nivel, sino que procura que el liderazgo trascienda en sentido vertical.

Se trata de un líder generador de líderes, que tiene una mayor capacidad que los demás directivos para captar, desarrollar y retener el talento vinculado al liderazgo, y que concibe su labor como un servicio a sus colaboradores. Por ello, está más desprendido de su propio ego que todos los demás. Exige una gran responsabilidad y prefiere compartir el éxito con sus colaboradores. Es un líder más ambicioso y, a la vez, más humilde que el líder transformador.

Desde la óptica de los estilos de liderazgo Pedraja y Rodríguez (2004) consideran que aunque existen multitud de tipologías de estilos de liderazgo, son tres los estilos fundamentales: el estilo de liderazgo participativo, el estilo de liderazgo colaborativo y el estilo de liderazgo instrumental. Otros autores han investigado el estilo democrático, el liberal y el autárquico. Obviamente, se trata de dimensiones que no son excluyentes entre sí y todas se caracterizan por el despliegue de determinadas competencias sociales.

El estilo de liderazgo participativo se caracteriza porque el directivo que utiliza dicho estilo tiene en cuenta la opinión de los subordinados y les consulta para decidir.

De igual modo, cuando se enfrenta a un problema consulta a sus subordinados y pregunta por sus sugerencias. El estilo de liderazgo colaborativo se caracteriza porque el líder ayuda a los suyos en los trabajos encomendados, está atento al bienestar del grupo, trata a todos por igual y se afana en los detalles para que todos se sientan bien. Por último, en el estilo de liderazgo instrumental el líder explica a sus subordinados cómo llevar a cabo el trabajo, decide el modo en el cual las cosas se deben hacer, define los estándares de desempeño y los esquemas de trabajo, sin realizar consultas de ningún tipo.

Cardona y Rey (2008) proponen un liderazgo centrado en la misión (LCM), cuya fórmula contiene en el numerador el compromiso, la cooperación y el cambio. El denominador de su fórmula sólo contiene la variable “ego”. La propuesta de Cardona y Rey es tan simple como expresiva: cualquiera de las tres variables del numerador debe ser superior a cero; además, cuanto más reducido sea el denominador – el ego del directivo – mejor resultado arrojará la fórmula y, por tanto, más eficaz será el liderazgo.

Al margen del ingenioso planteamiento matemático el mensaje es claro: sólo el directivo que se libera de su ego para centrarse en los demás podrá liderar con éxito a los otros. Se trata, en definitiva, de liderarse a sí mismo para liderar a los colaboradores. No obstante, en el numerador de la fórmula bien pudieran incluirse otras variables, como la comunicación o la confianza

En la actualidad predomina un enfoque del liderazgo centrado en las competencias del directivo (Cardona y Rey, 2010). Como afirman Castillo y Abad (2004) el concepto de competencias empezó a usarse en el contexto de la empresa a partir de las aportaciones de McClelland (1973), para mostrar que el éxito profesional y personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de variables personales, como los rasgos o las actitudes. Es cierto que los rasgos conllevan un determinado potencial, pero el comportamiento concreto del sujeto es el resultado de una compleja interacción de variables.

Efectivamente, David McClelland puede considerarse el pionero en introducir el concepto de competencia en el ámbito laboral, al investigar científicamente los rasgos distintivos del desempeño óptimo en el trabajo. El artículo de McClelland (1973), publicado bajo el título de *Testing for Competence Rather than Intelligence* (Pruebas para la competencia antes que para la inteligencia), supuso un cambio en los términos del debate, ya que en su opinión las aptitudes tradicionales no permitían predecir adecuadamente el grado de desempeño laboral o académico, ni el éxito en la vida.

McClelland (1973) mantenía que los rasgos que diferenciaban a las personas más sobresalientes de aquellas que simplemente hacían bien las cosas había que buscarlos en competencias tales como la empatía, la autodisciplina y la iniciativa, entre otras muchas. De este modo, una competencia se concebía como un rasgo personal o un conjunto de hábitos que eran observables y que llevaban a un desempeño superior o más eficaz, una habilidad que aumentaba el valor económico del esfuerzo que una persona realizaba.

McClelland (1998) demostraría después que, aunque en el fondo todas las competencias contribuyen por sí mismas a la consecución de la eficacia, es más útil considerarlas una a una que examinarlas en su conjunto, para evaluar las sinergias y puntos fuertes en el uso de varias competencias que permiten el rendimiento sobresaliente. Ya en su obra de referencia más antigua, McClelland (1968) establecía la orientación hacia el logro como la competencia que dirige el éxito de las personas.

Las competencias directivas del modelo de McClelland (1998) eran las siguientes:

- a) Dirigismo
- b) Desarrollar a los demás
- c) Liderazgo de equipo
- d) Pensamiento analítico
- e) Pericia técnica

El concepto de competencia directiva en el contexto organizacional también fue abordado por Boyatzis (1982). Él preguntó a un conjunto de directivos por los comportamientos específicos que les habían ayudado a ser eficaces en su puesto. Y así definió la competencia como una característica subyacente del individuo que está casualmente relacionada con un rendimiento eficaz o superior (una desviación estándar por encima de la media, en definitiva).

Como sucediera con McClelland, en sus investigaciones descubrió que la mayor parte de las competencias que diferencian a las personas con rendimiento superior eran competencias emocionales. Afirmaba, además, que alcanzar o sobrepasar un punto crítico en al menos tres de los cinco grupos de competencias propuestas era necesario para tener éxito. En realidad se podían apreciar, según Boyatzis (1982), cuatro modos de relacionarse distintos existente entre competencias:

- a) Las competencias se complementan
- b) Las competencias se alternan,
- c) Las competencias se compensan
- d) Las competencias pueden ser antagonistas

Para Boyatzis (1982) la efectividad y el éxito requieren un buen ajuste entre la persona (es decir, su capacidad, valores, intereses, etc.), las demandas de una actividad o desempeño concreto y el entorno organizativo (cultura, estructura, estrategia, políticas, etc.), de modo que las competencias son necesarias pero no suficientes para predecir el rendimiento. Las competencias directivas en el modelo de Boyatzis son las siguientes:

1. Logro

- 1.1. Orientación hacia el logro
- 1.2. Iniciativa
- 1.3. Atención al detalle

2. Asociación

2.1. Empatía

3. Poder

- 3.1. Persuasión
- 3.2. Comunicación escrita
- 3.3. Comunicación oral
- 3.4. Conciencia organizativa
- 3.5. Contactos
- 3.6. Negociar

4. Dirección

- 4.1. Desarrollar a los demás
- 4.2. Dirección de grupo
- 4.3. Cognitiva

5. Eficacia personal

- 5.1. Autoconfianza
- 5.2. Flexibilidad
- 5.3. Objetividad social
- 5.4. Autocontrol
- 5.5. Valoración adecuada de uno mismo

Para Spencer y Spencer (1993) las competencias operan juntas, de manera integrada, conformando una pauta de aptitudes significativas que facilita el rendimiento superior de un directivo. Para ellos, cuanto más encajan los requisitos de una tarea y las competencias de una persona, más elevado será el rendimiento de esa persona y su satisfacción.

Ellos han identificado conjuntos de competencias que tienden a caracterizar a individuos de elevado rendimiento en campos específicos, como la asistencia sanitaria, los servicios sociales, las ventas, el liderazgo, la ingeniería técnica o el servicio y la atención al cliente.

Aunque el conocimiento técnico y el ámbito cognitivo continúan siendo muy importantes para el éxito, determinadas cualidades personales como la conciencia de uno mismo, la auto-motivación, la flexibilidad o las habilidades sociales, entre otras, son ingredientes vitales para un resultado exitoso y satisfactorio.

El análisis de competencias realizado en más de 286 organizaciones de todo el mundo indicó que la mayor parte de las competencias del modelo genérico para distinguir líderes con rendimiento superior eran muy similares a las presentadas por McClelland:

1. Logro

- 1.1. Orientación hacia el logro
- 1.2. Iniciativa
- 1.3. Preocupación por el orden y la calidad

2. Asociación

- 2.1. Entendimiento interpersonal
- 2.2. Orientación al servicio al cliente
- 2.3. Trabajo en equipo
- 2.4. Cooperación

3. Poder

- 3.1. Impacto e influencia
- 3.2. Creación de relaciones

4. Dirección

- 4.1. Dirigismo
- 4.2. Desarrollar a los demás
- 4.3. Liderazgo de equipo
- 4.4. Pensamiento analítico
- 4.5. Pericia técnica
- 4.6. Análisis cuantitativo

5. Eficacia personal

- 5.1. Auto-confianza
- 5.2. Flexibilidad
- 5.3. Compromiso organizativo
- 5.4. Autocontrol

Para Goleman (1996, 2005) son las competencias emocionales las que distinguen a un directivo ejemplar de otro que no lo es. Él señalaba que cerca de trescientos estudios patrocinados por organizaciones diferentes subrayan que la excelencia del liderazgo dependía más de las competencias – esencialmente emocionales - que de las capacidades cognitivas.

La competencia – a diferencia de la inteligencia - muestra hasta qué punto el sujeto sabe trasladar con éxito el potencial a un contexto concreto, aproximándose de este modo su acepción de competencia al actualmente imperante. El hecho de poseer una elevada aptitud no garantiza que el sujeto sea competente, sino tan sólo que está dotada de un excelente potencial para desarrollarla.

Después de su formulación inicial de la inteligencia emocional, que incluía sólo cinco competencias, Goleman desarrollaría y revisaría su modelo competencial afectivo y reforzaría su vinculación con el ámbito de la organización y de la empresa.

A continuación se presenta el modelo finalmente propuesto por Goleman (2005) de competencias del liderazgo, denominadas por él “competencias emocionales”, algo que puede ser discutible.

En cursiva y en negrita se recogen las cinco competencias de la inteligencia emocional del líder inicialmente propuestas por Goleman, antes de ampliar el modelo:

a) Competencias intra-personales: Relacionadas con el propio sujeto

1 Conciencia de uno mismo

- 2 Valoración de uno mismo
- 3 Autoconfianza y seguridad

4 Autocontrol y hábitos

- 5 Fiabilidad y confianza
- 6 Minuciosidad
- 7 Adaptabilidad y aprendizaje
- 8 Innovación y creatividad

9 Automotivación

- 10 Compromiso, responsabilidad
- 11 Iniciativa y tomar decisiones
- 12 Optimismo y positividad

b) Competencias inter-personales: Relacionadas con los demás

13 Empatía

- 14 Desarrollar a los demás y evaluar
- 15 Orientación al servicio
- 16 Aprovechar la diversidad
- 17 Conciencia política
- 18 Influencia y negociación

19 Comunicación

- 20 Resolución de conflictos

- 21 Liderazgo y toma de decisiones
- 22 Catalizar el cambio
- 23 Establecer vínculos
- 24 Cooperar
- 25 Hacer equipo

Según Cardona (1999), Cardona y García (2004) y Cardona y Rey (2010) existen dos tipos de competencias en el ámbito de la organizacional: las competencias técnicas y las competencias directivas. Las primeras se refieren a los atributos que exige un puesto determinado, y pueden alcanzar un carácter altamente específico. Este es el caso, por ejemplo, del dominio del cálculo de estructuras en ingeniería o de la interpretación de un balance contable en administración de empresas.

Las segundas se refieren a los comportamientos observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en su función directiva. Éstas son más genéricas y aunque cada organización según su estrategia, política, estructura organizativa y cultura pueda enfatizar más unas que otras, pueden considerarse de forma conjunta a partir del análisis de la función directiva.

Una de las más divulgadas propuestas sobre competencias directivas es la del IESE, que surge del análisis empírico resultante de la aplicación el Cuestionario de Competencias Directivas a una muestra de 150 directivos (Chinchilla y Torres, 2002; García, Cardona y Chinchilla, 2001), y que incluye las siguientes competencias:

1. *Competencias estratégicas*: hacen referencia a la capacidad estratégica de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa, siendo necesarias para el logro de resultados económicos. Incluyen las siguientes:

- 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

2. *Competencias intratégicas*: se refieren a la capacidad ejecutiva y de liderazgo en relación con el entorno interno de la empresa, y se orientan a desarrollar a los empleados e incrementar su compromiso y confianza con la organización. Incluye las siguientes competencias básicas:

- a) Comunicación
- b) Organización
- c) Empatía
- d) Delegación
- e) Coaching
- f) Trabajo en equipo
- g) Desarrollo y compromiso de los empleados
- h) Liderazgo
- i) Dirección de personas
- j) Resultados económicos

3. *Competencias de eficacia personal*: son los hábitos que facilitan una relación eficaz de la persona con su entorno y que se refieren tanto al equilibrio y desarrollo personal como al mantenimiento de una relación activa, realista y estimulante con el medio, potenciando la eficacia de las competencias directivas antes mencionadas. Las competencias de eficacia personal miden la capacidad de auto-dirección, imprescindible para dirigir a otras personas, y contienen seis competencias básicas, cada una de las cuales se divide a su vez en varias competencias más:

- a) Proactividad, que incluye iniciativa, creatividad y autonomía personal
- b) Autogobierno, en el que se insertan la disciplina, concentración y autocontrol

- c) Resolución de problemas, que incluye intuición, capacidad d análisis y toma de decisiones
- d) Gestión personal, que implica gestión del tiempo, gestión del estrés y gestión del riesgo
- e) Integridad: credibilidad, honestidad, equidad
- f) 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.

Otros investigadores como Whetten y Cameron (2005) y Cetina, Ortega y Aguilar (2010) consideran que los directivos deben desarrollar dos tipos de competencias. Las primeras son las competencias administrativas, que incluyen:

- a) Competencias de mercado, que se refieren a lo necesario para competir efectivamente y administrar las relaciones externas.
- b) Competencias de jerarquía, que incluyen lo necesario para mantener el control y la estabilidad.

Respecto al segundo grupo, las competencias de liderazgo, se encuentran:

- a) Las competencias de clan, que hacen referencia a lo necesario para establecer y mantener relaciones interpersonales efectivas.
- b) Competencias de adhocracia, que se refieren a la capacidad para innovar, promover el cambio, articular una visión que energice y administrar el futuro.

En este marco teórico se ha puesto en evidencia la importancia que las competencias sociales tienen en general y en el mundo del trabajo y el liderazgo en particular, constatándose la importancia de seguir avanzando en este campo.

Por otra parte, según las normas, documentos y propuestas asociadas a la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es la Universidad uno de los ámbitos encargados de desarrollar las competencias necesarias para conseguir una sociedad más competitiva. Las competencias sociales son una de las competencias relevantes.

En tal sentido es necesario conocer las percepciones que sobre dichas competencias tienen los jóvenes de 1º y 2º curso, que serán los futuros profesionales, y contrastarlas con las percepciones de los directivos, para poder realizar ajustes para la mejora de dichas competencias en cursos superiores dentro de la titulación.

Los jóvenes de 18 y 19 años constituyen una generación claramente diferente de las anteriores y mucho mejor conocida que las generaciones precedentes, algo verdaderamente sorprendente teniendo en cuenta su potencial de influencia y su misión en la realización del relevo generacional de consumidores y profesionales (Sheahan, 2009). Se trata de una generación muy competente, dispuesta a la movilidad, interactiva y permanentemente conectada y comunicada gracias al desarrollo de los recursos electrónicos e informáticos (Hargittai, 2008; Puybaraud, 2010).

3.- INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño

El *objetivo* de esta investigación es doble. Por una parte se desea determinar la importancia relativa que para los futuros profesionales y directivos del ámbito de la empresa tienen las competencias sociales. El segundo objetivo es identificar las diferencias por razones de sexo en la importancia que a las competencias sociales otorgan los futuros profesionales.

Las *hipótesis* asociadas a los dos objetivos planteados son dos:

H1: Tanto los jóvenes como los directivos dan una elevada importancia a las competencias sociales.

H2: NO existen diferencias por razones de sexo en las percepciones de los jóvenes acerca de la importancia de las competencias sociales.

La *metodología* utilizada en la investigación es cuantitativa y cualitativa. En el primer caso se ha utilizado un cuestionario-escala y el programa SPSS-19. En la investigación cualitativa se ha utilizado la entrevista estructurada.

Al tratarse de una investigación preliminar se eligió una *muestra* de manera intencionada (Pina-Stranger, Sabaj, Toro y Matsuda, 2013), para que estuviera formada por jóvenes estudiantes de 1º y 2º curso de los grados de Administración y Dirección de Empresas y del Grado en Economía. Todos ellos de la Universidad de La Laguna. Los sujetos de la muestra tienen entre 18 y 20 años. Se trata de jóvenes que en un futuro próximo trabajarán en las empresas, bien sea como directivos o con alguno de ellos. Es por este motivo por el que se eligieron dichas titulaciones, por su conexión con el mundo de la empresa. Por otra parte, la elección de los dos primeros cursos se justifica porque con ello se permite realizar ajustes en el marco educativo y en cursos superiores sobre sus competencias para tomar decisiones en las organizaciones.

La muestra final estuvo compuesta por 202 sujetos (ver tabla 1), cuyo tamaño cumple los requisitos mínimos exigidos en la literatura (Nunnally, 1978): al menos 5 sujetos por ítem y un tamaño 2 ó 3 veces mayor que el número de variables o ítems. El tamaño de la muestra también cumple el requisito de ser al menos entre 5 y 10 veces mayor que el número de variables o ítems (20) (Hair, Ringle y Sarstedt, 2011).

Tabla 1: Descripción de la muestra (Elaboración propia)

Sexo	Total	%
Hombres	81	40
Mujeres	121	60
Total	202	100

Una vez seleccionada la muestra se procedió a aplicar el cuestionario diseñado ad hoc en los días y horarios seleccionados al azar.

Como se eligieron los días, las asignaturas y los horarios aleatoriamente para aplicar el cuestionario, los sujetos respondientes fueron los que efectivamente estuvieron en el aula en ese momento.

En lo que respecta a la investigación cuantitativa se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de información (HHSS-20) (ver anexo). Se trata de una escala tipo Likert de 20 ítems con 5 alternativas de respuesta: desde 1 (nada de acuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo).

En primer lugar se procedió al análisis de la literatura incluida en el marco teórico de este trabajo, para garantizar la validez de contenido (Roy, Dewit y Aubert, 2001). Para el diseño de la escala, que se adjunta como anexo, se contó con el apoyo de un experto y para contextualizarla se contó con la ayuda de 6 estudiantes de similar perfil al de la muestra final, no habiendo formado ellos parte de ésta. Después de un proceso de pulido la escala se redujo en 3 ítems y se modificó el contenido de algunos ítems para mejorar la claridad.

Respecto a la *entrevista*, ésta fue estructurada, para mantener el formato del cuestionario o escala, es decir, para incluir las mismas preguntas en el mismo orden. Por consiguiente, se preguntó a los directivos acerca de las competencias para emprender y dirigir incluidas en la escala diseñada (HHSS-20). Para la realización de la entrevista estructurada se contó con las sugerencias del tutor respecto a las aportaciones de autores que utilizan la entrevista estructurada (Patton, 1980; Denzin y Lincoln, 2005), así como con la escala del anexo como guión de la entrevista. Se entrevistó a 5 directivos¹.

Las entrevistas se efectuaron en un ambiente distendido y para asegurar la calidad de la entrevista el entrevistador realizó prácticas de entrevista con su tutor, y también se consultó la literatura relativa a cómo desarrollar eficazmente una entrevista de investigación y otros trabajos de investigación en los cuales la entrevista fue el instrumento de análisis utilizado (Lucca y Berríos, 2003).

¹ Los sujetos entrevistados fueron de las empresas Cajasierte, La Caixa, Hotel Sol La Palma, Hotel Teneguía Princess y la Cooperativa Volcán de San Juan.

3.2. Resultados

Como antes se comentó, la *validez* de contenido del cuestionario quedó garantizada porque se hicieron esfuerzos por incluir los aspectos más relevantes de la literatura en la escala, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y la muestra utilizada. La fiabilidad o consistencia interna de la escala se comprobó utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, considerado el más adecuado para escalas de acumulación de puntos (Gorostiaga, Balluerka e Isasi, 1996). Tomando la escala en su conjunto el coeficiente alfa fue de 0,805 (80,5%), por encima del valor mínimo recomendable ($\alpha \geq 0,70$).

En ningún caso hubo algún ítem cuya eliminación aumentara la fiabilidad global de toda la escala. También la consistencia interna o *fiabilidad* se comprobó mediante el uso del índice de homogeneidad corregida, o lo que es lo mismo, la correlación de cada ítem con el total del cuestionario (Rodríguez, Seoane y Arce, 2000). No hubo ningún ítem con una correlación inferior a 0,400 con el total de la escala. Por tanto se mantuvieron los 20 ítems de la escala, siendo por tanto la escala válida y fiable.

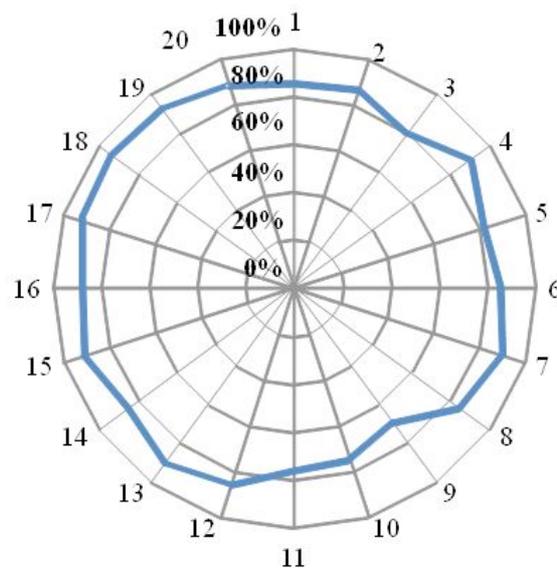
A tenor del primer objetivo se llevó a cabo un *análisis estadístico cuantitativo descriptivo* de todos los ítems. Como se puede observar en la tabla 1, en general todos los ítems, es decir, todas las competencias sociales, fueron altamente valoradas por los futuros profesionales.

Las puntuaciones más bajas las obtuvieron el ítem 9 (“Pedir permiso”), el ítem 10 (“Conocer los propios sentimientos, autorregularlos y expresarlos”) y el ítem 11 (“Conocer los sentimientos de los demás y ayudarles a gestionarlos o expresarlos”). Aun así estos tres ítems obtuvieron puntuaciones por encima del 69%. Por su parte, las competencias sociales más valoradas han sido la correspondiente al ítem 4 (“Escuchar y preguntar”), el ítem 17 (“Hablar en público”), el ítem 18 (“Desenvolverse adecuadamente en equipos de personas, cooperar”), y el ítem 19 (“Ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres”).

Tabla 1: estadísticos descriptivos (N=202) (elaboración propia)

Ítems	Mín	Máx	Σ	%	Med	DT
1	2	5	859	85,05%	4,25	0,81
2	2	5	873	86,44%	4,32	0,77
3	1	5	800	79,21%	3,96	0,99
4	2	5	914	90,50%	4,52	0,69
5	1	5	829	82,08%	4,10	0,90
6	2	5	862	85,35%	4,27	0,85
7	2	5	912	90,30%	4,51	0,71
8	1	5	849	85,06%	4,20	0,88
9	1	5	700	69,31%	3,47	1,17
10	1	5	758	75,05%	3,75	0,97
11	1	5	761	75,35%	3,77	1,04
12	1	5	862	85,35%	4,27	0,89
13	1	5	913	90,40%	4,52	0,83
14	2	5	859	85,05%	4,25	0,85
15	3	5	917	90,79%	4,54	0,64
16	3	5	882	87,33%	4,37	0,75
17	3	5	932	92,28%	4,61	0,58
18	3	5	939	92,97%	4,65	0,62
19	1	5	934	92,48%	4,62	0,74
20	3	5	896	88,71%	4,44	0,73

Figura 1: estadísticos descriptivos (N=202) (elaboración propia)



Respecto al *análisis cualitativo* realizado mediante entrevistas en profundidad a los directivos (5), se pueden extraer los siguientes resultados, comparando las respuestas de los directivos con las puntuaciones dadas en el cuestionario por los jóvenes:

a) Los jóvenes dan más importancia a las siguientes competencias sociales:

- 1 Presentarse a otras personas, presentar a otras personas
- 5 Pedir ayuda o consejo
- 6 Dar instrucciones a otras personas

- 7 Disculparse
- 12 Defender sus propios derechos
- 14 Decir NO o hacer una crítica de manera adecuada
- 17 Hablar en público
- 20 Pedir lo que necesite adecuadamente

b) Por el contrario, los directivos dan más importancia que los jóvenes a las siguientes competencias sociales

- 4 Escuchar y preguntar
- 8 Convencer a los demás
- 9 Pedir permiso
- 13 Afrontar conflictos y problemas personales adecuadamente, ser un buen mediador
- 18 Desenvolverse adecuadamente en equipos de personas, cooperar
- 19 Ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres

De manera complementaria y con el objeto de hallar relaciones entre las competencias sociales se llevó a cabo un análisis de correlaciones en las respuestas dadas sólo por los jóvenes al responder al cuestionario. Todas las correlaciones fueron positivas, en la tabla 2 se incluyen aquellas que fueron superiores a 0,400 (40%). Por consiguiente, los sujetos tienden a puntuar en la misma dirección y e importancia los siguientes pares de ítems. Estos resultados en cierta medida corroboran la coherencia interna de la escala:

Tabla 2: correlaciones principales (N=202) (elaboración propia)

Ítems	1	3	10	19
2	0,405			
4				0,408
11			0,486	
19		0,440		
20				0,467

Ítems 1 y 2: Presentarse a otras personas, presentar a otras personas, e iniciar y mantener una conversación.

Ítems 3 y 19: Dar las gracias y hacer un cumplido, ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres.

Ítems 10 y 11: Conocer los propios sentimientos, autorregularlos y expresarlos, Y conocer los sentimientos de los demás y ayudarles a gestionarlos o expresarlos.

Ítems 4 y 19: Ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres, y escuchar y preguntar.

Ítems 19 y 20: Ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres, y pedir lo que necesite adecuadamente.

Con el objeto de simplificar y reducir la información para aportar más claridad, se llevó a cabo un análisis factorial de las respuestas de los futuros profesionales (no de los directivos). Mediante el análisis factorial se plantea la existencia de una serie de variables no observables homogéneas denominadas factores cuyo número es menor que el de variables observables o ítems, que correlacionan mucho entre sí. Se reconoce en la literatura que al menos deben existir dos variables o ítems para que se pueda afirmar que existe una dimensión o factor (Kim y Mueller, 1994).

Mediante rotación Varimax y el modelo de componentes principales se obtiene una serie de factores o dimensiones cada una de las cuales debe explicar al menos el 1% de la varianza y el conjunto al menos el 50% de la misma. El peso de cada ítem o variable observada en su factor correspondiente debe ser al menos de 0,400. Por otra parte, la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (MKO) debe ser superior al 50% y la significatividad de la prueba de Bartlett inferior a 0,05 (Martínez, 2014). En nuestro caso todos los requisitos se cumplen.

**Tabla 3: Análisis factorial: varianza
(N=202) (elaboración propia)**

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,417	12,086	12,086
2	2,336	11,680	23,766
3	2,171	10,854	34,620
4	1,800	8,999	43,618
5	1,776	8,881	52,499

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

**Tabla 4: Análisis factorial: componentes
(N=202) (elaboración propia)**

Ítems	Componente				
	1	2	3	4	5
7	,504	-,036	,395	,137	-,044
9	,486	,188	,379	-,039	-,300
10	,702	,267	-,023	-,071	-,014
11	,717	-,103	,063	-,071	,366
16	,616	,073	,208	,202	,020
12	,314	,541	,007	-,290	,169
13	,408	,515	-,038	,068	,096
14	-,131	,674	,116	,205	,013
19	,118	,541	,379	,040	,329
20	,119	,641	,231	,180	,016
3	,195	,118	,709	-,086	,053
4	-,069	,396	,681	,103	-,093
5	,250	-,076	,577	,237	-,090
6	-,006	,139	,489	,096	,371
1	-,055	-,106	,213	,696	,103
2	,040	,254	,033	,722	-,043
15	,282	,360	-,029	,600	,154
8	-,036	,109	,092	-,163	,653
17	-,044	,281	-,120	,263	,552
18	,196	-,053	-,032	,136	,692
%	79,47%	88,40%	84,28%	66,50%	89,77%

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Los factores resultantes han sido etiquetados del siguiente modo, a raíz del contenido de los ítems:

Factor 1: Educación y regulación emocional

Factor 2: Respeto ante conflicto, crítica y exigencia

Factor 3: Dar instrucciones, auxilio y agradecimiento

Factor 4: Iniciar y mantener comunicación

Factor 5: Persuasión

Por consiguiente, se ha conseguido el objetivo 1 y se confirma la primera hipótesis (H1).

Respecto al objetivo 2, para identificar las posibles diferencias en las percepciones entre hombres y mujeres en el caso de los jóvenes a los que se aplicó el cuestionario, se llevó a cabo un análisis discriminante. El análisis discriminante es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es analizar si existen diferencias significativas entre grupos de objetos o sujetos respecto a un conjunto de variables. La variable dependiente de clasificación es una variable no métrica (el sexo del sujeto en este caso), mientras que las variables independientes se supone que son métricas (los 20 ítems) (Fontalvo, Morelos y de la Hoz, 2011).

El análisis discriminante se recoge en la tabla 5. Los autovalores son el cociente entre la variación debida a las diferencias entre los grupos (medida mediante la suma de los cuadrados inter-grupos) y la variación que se produce dentro de cada grupo, combinada en una única cantidad (medida mediante la suma de cuadrados intra-grupos). Las correlaciones canónicas hacen referencia a la correlación entre la combinación lineal de las variables independientes (la función discriminante) y una combinación lineal de variables indicador (unos y ceros) que recogen la pertenencia de los sujetos a los grupos. Los autovalores y las correlaciones son elevadas, se alejan de cero, por lo que *si* existe alguna diferencia significativa entre hombres y mujeres.

Por su parte, el estadístico lambda de Wilks expresa la proporción de variabilidad total no debida a las diferencias entre los grupos, y permite contrastar la hipótesis nula de que las medias multi-variantes de los grupos (los centroides) son iguales. La gran ventaja diagnóstica del estadístico lambda es que, puesto que se basa en las matrices de varianzas-covarianzas, puede calcularse antes de obtener las funciones discriminantes. El valor de Lambda próximo a 1 permitiría afirmar que los grupos no son diferentes. Sin embargo, al alejarse un poco el indicador Lambda de 1 se puede afirmar que los hombres y las mujeres difieren en las percepciones sobre las competencias sociales.

**Tabla 5: Análisis discriminante, datos básicos
(N=202) (elaboración propia)**

Autovalor	% de varianza	Correlación canónica	Lambda de Wilks	M de Box	Sig.	Centroides función
0,315	100%	0,490	0,760	0,730	0,000	H= -0,690 M= 0,452

**Tabla 6: Análisis discriminante,
coeficientes estandarizados
(N=202) (elaboración propia)**

Ítems	Función	Ítems	Función
1	-0,069	11	0,201
2	0,513	12	0,058
3	0,071	13	-0,175
4	-0,240	14	0,263
5	-0,236	15	0,284
6	0,325	16	0,005
7	-0,250	17	0,445
8	-0,530	18	0,155
9	0,526	19	0,331
10	-0,148	20	-0,483

Tal y como se observa en la tabla 6, en la figura 2 y teniendo en cuenta los centroides de la función discriminante (tabla 5), los hombres tienden a dar más importancias a las siguientes *competencias sociales*:

8: *Convencer a los demás*

20: *Pedir lo que necesite adecuadamente*

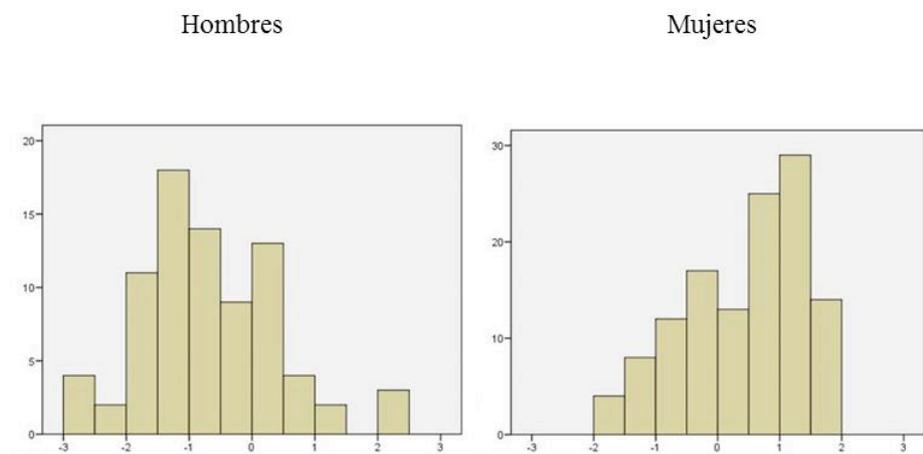
Por el contrario, las mujeres dan más importancia que los hombres a las siguientes competencias sociales:

2: *Iniciar y mantener una conversación*

9: *Pedir permiso*

17: *Hablar en público*

**Figura 2: Análisis discriminante (N=202)
(elaboración propia)**



Por consiguiente, NO se confirma la hipótesis 2 (H2).

3.3.- Conclusiones

En la revisión de la literatura acerca de las competencias sociales, revisión que se incluye en el marco teórico de este trabajo, se ha puesto de manifiesto que las competencias sociales (anteriormente denominadas habilidades sociales) tienen una gran importancia a nivel general y también en el contexto de la empresa y del liderazgo. En el caso de algunas competencias sociales la importancia es mayor debido a la crisis.

Esto es especialmente cierto en el ámbito de la comunicación y las competencias sociales relacionadas con la inteligencia emocional. La crisis ha ocasionado situaciones sociales conflictivas y desagradables (i. e. despidos), y en muchos casos dichos conflictos no han sabido preverse o gestionarse adecuadamente. Es en este marco en el que las competencias sociales, incluidas las emocionales, se hacen necesarias en las organizaciones. No obstante, se constata en los trabajos previos desarrollados por otros autores que deben llevarse a cabo estudios de investigación que aporten más luz sobre este campo.

También se ha puesto de manifiesto en la revisión de la literatura que los jóvenes que ahora poseen 18 años conforman un segmento generacional muy característico y con gran potencial de influencia. En la literatura se destaca la importancia de estudiar más a fondo este segmento, pues son los responsables de llevar a cabo el relevo generacional en las organizaciones, bien sea como colaboradores de base o como directivos. Se puede concluir, por tanto, que son ellos, por consiguiente, los que deberán adoptar y desarrollar las competencias sociales en la empresa.

Respecto a la investigación llevada a cabo en este trabajo de fin de grado, una vez demostrada la validez y la fiabilidad del cuestionario creado ad hoc en este trabajo, se puede concluir que los futuros profesionales dan una gran importancia a todas las competencias sociales para dirigir que les han sido presentadas. Esto significa que los jóvenes tienen una actitud adecuada para el aprendizaje y para la aplicación de dichas competencias sociales para el liderazgo.

Esto a su vez favorece la integración de los jóvenes en la organización y facilita la labor de los directivos (incluidos los directivos de recursos humanos), así como el despliegue en la empresa de dichas competencias.

También se constata que las percepciones que poseen los futuros directivos, los que ahora tienen 18 o más años, pueden no coincidir con las percepciones de los directivos que actualmente ejercen el liderazgo.

En este sentido se ha puesto de manifiesto en la investigación un “tono” más ingenuo en las percepciones de los jóvenes respecto a las valoraciones de los directivos, teniendo éstos unas ideas más relacionadas con la gestión, la eficacia y la persuasión. Esto es relevante porque sería conveniente que ambos segmentos, el de futuros profesionales y el de directivos, compartieran un set homogéneo y eficaz de competencias sociales, para conseguir sinergias y eficacia en su despliegue. No obstante, debido a que precisamente se pone de manifiesto en la literatura que en el marco del EEES la Universidad juega un papel fundamental en el desarrollo de competencias (incluidas las competencias sociales), para conseguir una sociedad más competitiva, se concluye que los jóvenes pueden aprender en cursos superiores competencias sociales teniendo en cuenta las respuestas de los actuales directivos y los resultados del presente trabajo, entre otros.

El análisis factorial llevado a cabo nos ha permitido sintetizar las percepciones de los jóvenes. El segmento de futuros profesionales estudiado valora en primer lugar las competencias sociales relacionadas con la persuasión. Le sigue en importancia el conjunto de competencias sociales vinculadas al respeto ante el conflicto, la crítica o la exigencia. En tercer lugar se valoran las competencias que tienen que ver con dar instrucciones, ofrecer auxilio y mostrar agradecimiento. A continuación se valoran las competencias sociales vinculadas a la educación y la regulación emocional. Por último, las que menos valoración han obtenido son las competencias asociadas con la conducta de iniciar y mantener la comunicación.

Por tanto, esta claridad y jerarquización perceptiva que poseen los jóvenes demuestra que no todas las competencias sociales vinculadas al liderazgo son igualmente importantes para un directivo, señalando asimismo dichos resultados las áreas de competencia social en las que en el contexto de la Educación Superior o de la empresa debieran abordarse.

El análisis discriminante que hemos realizado permite concluir que los hombres y las mujeres no tienen la misma percepción respecto a la importancia que las competencias para dirigir tienen, aunque las diferencias no son extremadamente significativas.

Los hombres dan más importancia a las competencias sociales persuasivas y reivindicativas (parecería que saben más lo que quieren), mientras que las mujeres se centran más, en un patrón relacionado con inseguridad, a competencias sociales del directivo asociadas a la comunicación (incluido hablar en público) y los buenos modales. Esta información también es relevante para una adecuada gestión y aprendizaje de las competencias sociales en la Educación o en la organización.

A pesar de estas diferencias en las percepciones de los hombres y mujeres, el enfoque generacional de los jóvenes que ha sido constatado en la revisión de la literatura (se habla de Generación “Y”) permite plantear la posibilidad de extrapolar los resultados y conclusiones de este trabajo a los jóvenes del mismo segmento que estudian otras titulaciones, incluso de otras regiones de España y de otros países, pues la globalización y el desarrollo de las comunicaciones, entre otros aspectos, han hecho posible que, dentro del enfoque generacional, los jóvenes compartan actitudes, creencias, ideas y comportamientos. Esta generalización facilitaría la adopción de políticas y programas similares, consiguiendo ahorrar recursos educativos y concentrar esfuerzos. No obstante, todo ello puede ser objeto de futuras líneas de investigación.

4.- BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, L. E., FERNÁNDEZ, J. C. y NYSSSEN, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA, 27-32.

ARON, A. M. y MILICIC, N. (1984). *Vivir con otros: programa de desenvolvimiento de habilidades sociales*. Campinas: Psy

BADOS, A. (2001). *Fobia social*. Madrid: síntesis.

BELLACK, A. S. y MORRISON, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Eds.): *International handbook of behavior modification and therapy*. New York: Plenum.

BOYATZIS, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. Nueva York: Wiley.

CABALLO, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Una estrategia multimodal*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma.

CABALLO, V. E. (1993, 1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

CARDONA, P. y GARCÍA, P. (2004). *Liderazgo basado en competencias*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.

CARDONA, P. (1999). El nuevo paradigma que está revolucionando la dirección de personas. En busca de las competencias directivas. *Revista de antiguos alumnos del IESE*, 25, 19-26.

CARDONA, P. y REY, C. (2008). *El liderazgo centrado en la misión: cómo lograr el liderazgo en toda la organización*. Ocasional paper 08/04. Barcelona: IESE.

CARDONA, P. y REY, C. (2010). Ventaja competitiva empresarial. La organización del liderazgo. *Ideas, Revista de antiguos alumnos del IESE*, 118, 1-3.

CARRERAS, J. y PERRENOUD, P. (2005). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

CARRILLO, I. (1991). Habilidades sociales, en M. MARTÍNEZ y J. M. PUIG (Coords.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, pp. 131-142. Barcelona: Graó.

- CASTILLO, A. M. y ABAD, I. M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la enseñanza universitaria a la realidad directiva. *Información comercial española (ICE)*, 2795, 29-41.
- CASTRO, A. (2006). Teorías implícitas del liderazgo, contexto y capacidad de conducción. *Anales de psicología*, 22(1), 89-97.
- CASTRO, A. y BENATUIL, D. (2007). Estilos de liderazgo, inteligencia y conocimiento tácito. *Anales de psicología*, 23(2), 216-225. *Anales de psicología* 22(1), 89-97.
- CETINA, T., ORTEGA, I. y AGUILAR, C. (2010). Habilidades directivas desde la percepción de los subordinados: un enfoque relacional para el estudio del liderazgo. *Psicoperspectivas*, 9(1), 124-137.
- CLIMENT, J. B. (2010). Reflexiones sobre la Educación basada en competencias. *Revista complutense de educación*, 21(1), 91-106.
- CHINCHILLA, M. y TORRES, M. (2002). *Liderazgo personal*. Nota técnica. Barcelona: IESE Publishing.
- DEL PRETTE, A., y DEL PRETTE, Z. (2001). *Psicología de las relaciones interpersonales: vivencias para el trabajo en grupo* (7ª ed). Petrópolis: Vozes.
- DEL PRETTE, Z. y DEL PRETTE, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.
- DENZIN, N. K., y LINCOLN, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- DI CASTILLO, N., IRIARTE, C. y GONZÁLEZ M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto “competencia social”. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 143-156.
- ECEIZA, M., ARRIETA, M. y GOÑI, A., (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11 – 26.
- FONTALVO, T., MORELOS, J. y De la HOZ, E. (2011). Aplicación del análisis discriminante para evaluar el mejoramiento de los indicadores financieros en las empresas del sector extracción de petróleo crudo y gas natural en Colombia. *Revista Soluciones de Postgrado EIA*, 1(1), 1 – 16.
- GALLEGO, O. M. (2008). Descripción de las habilidades sociales en estudiantes de psicología de una institución de educación superior. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 1, 61-71.

- GAMBRILL, E. (1995). Assertion skills training. En W. O'Donohue & L. Krasner (Orgs.), *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical techniques and applications* (pp.81-118). Nueva York: Allyn & Bacon.
- GARCÍA, J. A. (1995). *Competencia social y currículo*. Madrid: Alhambra Longman.
- GARCÍA, J. V. y PÉREZ, M. C. (2008). El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-83.
- GARCÍA, P., CARDONA, P. y CHINCHILLA, N. (2001). *Las competencias directivas más valoradas*. Ocasional paper. Barcelona: IESE Publishing.
- GIL, F. y LEÓN, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Cairós
- GONZÁLEZ, M. C. (2001). Las concepciones psicológicas del yo en la postmodernidad: implicaciones para la educación moral y cívica. En C. NAVAL y C. URPI (Eds.) *Una voz diferente en la educación moral*, pp. 41-78. Pamplona: Eunsa.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (Coord.) (2005). *Tuning educational structures in Europe: Informe final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GOROSTIAGA, A., BALLUERCA, N. y ISASI, X. (1996). Construcción y validación de un cuestionario sobre normas de acción respecto al uso social del euskera. *Psicothema*, 8(1), 181-205.
- GUTIERREZ, G. (2000). *Adaptación, validación y estandarización de la Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Motora y Parte Cognitiva- en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- HAIR, J. F., RINGLE, C. M. y SARSTEDT, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-151.
- HALL, D. T. (2002). *Careers in and out of organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- HARGITTAI, E. (2008). Whose space? Differences between users and non-users of social network sites. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 276–297.
- IRUARRIZAGA, I., GÓMEZ, J., CRIADO, T., ZUAZO, M. y SASTRE, E. (2004). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1), 15-27.

- KIM, J. y MUELLER, C. (1994). Factor analysis, statistical methods and practical Issues. En M. Lewis. (Ed.): *Factor analysis and related techniques*. London: Sage Publications, 75-155.
- KELLY, A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- LINEHAM, M. M. (1984). "Interpersonal effectiveness in assertive situations". E. A. Blechman (Com), Nueva York, Guilford Press.
- LÓPEZ, F., ETXEBARRIA, I., FUENTES, M. J. y ORTIZ, M. J. (Coords.) (1999) *Desarrollo afectivo y social* (Madrid, Pirámide).
- LUCCA, N. y BERRÍOS, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- MARTÍNEZ, J. A. (2008). *Relación de la inteligencia emocional y otras variables del sujeto con el rendimiento académico de estudiantes de un centro universitario privado*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- MARTÍNEZ, J. A. (2014). *Comportamiento de compra del turista residente. El caso de la Generación "Y" en Canarias*. Tesis doctoral. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- McCLELLAND, D. (1968). *La sociedad ambiciosa. Factores psicológicos en desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama,
- McCLELLAND, D. (1973). Testing for Competence Rather than Intelligence. *American Psychologist*, 46, 70-84.
- McCLELLAND, D (1998). Identifying competencies with behavioural-event interviews. *Psychological Science*, 95, 46-55.
- MEISEL, S. J., ATKIN-BURNETT, S. y NICHOLSON, J. (1996). *Assessment of social competence, adaptive behaviors, and approaches to learning with young children*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- MERRELL, K. W. y GIMPEL, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- MONJAS, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- MORALEDA, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia adolescencia*. Valencia: Promolibro
- MOURA, C. B. y SILVARES, E. F. M. (2008). O uso de vídeo em intervenções clínicas com pais: revisão da literatura e hipótese comportamentais sobre seus efeitos. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(1), 144-161.

MURPHY, G. MURPHY, L. B., y NEWCOMB, T. M. (1937). *Experimental social psychology*. New York: Harper and Row.

NUNNALLY, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

PAGE, L. M. (1936). *The modifications of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University.

PEDRAJA, L. y RODRÍGUEZ, E. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Tarapacá*, 12(2), 63-73.

PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, California: Sage.

PERRENOUD, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico. Consultado el 15 de mayo en: http://www.redu.m.es/Red_U/m2.

PINA-STRANGER, Á., SBAJ, O., TORO, P., y MATSUDA, K. (2013). Estrategias académicas de inserción científica: una propuesta metodológica para el estudio de las reivindicaciones epistémicas en los artículos de investigación. *Innovar*, 23(48), 67-82.

PUYBARAUD, M. (2010). *Generation Y and the Workplace: Annual Report 2010*. Global WorkPlace Innovation.

RISO, W. (1988). *Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Ediciones Rayuela.

RODRÍGUEZ, M. (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.

RODRÍGUEZ, M. S., SEOANE, G. y ARCE, C. (2000). Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario de evaluación de los medios de transporte público. *Psicothema*, 12(3), 309-405.

ROY, M. C., DEWIT, O. y AUBERT, B. A. (2001). The impact of interface usability on trust in Web retailers. *Internet Research*, 11(5), 388-398.

SÁNCHEZ, A. M., RIVAS, M. T. y TRIANES, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 4 (2), 353- 370.

SPENCER, L. y SPENCER, S. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley.

TRIANES, M. V., CARDELLE, M., MENA, M. J., y MUÑOZ A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11- 12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicopedagógica*, 2 (1), 38-55.

TROWER, P. (1995). Adult Social Skills: state of art and future directions. En W. O'Donohue, & L. Krasner (Orgs.), *Handbook of Psychological Skills Training: Clinical techniques and applications* (pp.54-80). Nueva York: Allyn & Bacon.

VALLEJO, M. C. (2009). Liderazgo transformacional y sus efectos en las empresas familiares: un análisis diferencial y evolutivo. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 18(1), 105-122.

VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996) *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

WHETTEN, D. A., Y CAMERON, K. S. (1995). *Developing management skills (3rd Ed.)*. Nueva York: Harper Collins College Publisher.

YÁNIZ, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número monográfico*. Consultado el 8 de noviembre en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.

4.- ANEXO: CUESTIONARIO UTILIZADO

HHSS-20

Lee todos los 20 ítems y marca con una X desde el 1 (nada de acuerdo) hasta el 5 (totalmente de acuerdo). Debes responder de manera sincera y espontánea

Hombre	<input type="checkbox"/>
Mujer	<input type="checkbox"/>

Indica en qué grado en el que UN DIRECTIVO debe desplegar adecuadamente las siguientes habilidades sociales		1	2	3	4	5
1	Presentarse a otras personas, presentar a otras personas					
2	Iniciar y mantener una conversación					
3	Dar las gracias y hacer un cumplido					
4	Escuchar y preguntar					
5	Pedir ayuda o consejo					
6	Dar instrucciones a otras personas					
7	Disculparse					
8	Convencer a los demás					
9	Pedir permiso					
10	Conocer los propios sentimientos, autorregularlos y expresarlos					
11	Conocer los sentimientos de los demás y ayudarles a gestionarlos o expresarlos					
12	Defender sus propios derechos					
13	Afrontar conflictos y problemas personales adecuadamente, ser un buen mediador					
14	Decir NO o hacer una crítica de manera adecuada					
15	Mostrar acuerdo o desacuerdo adecuadamente					
16	Ser solidario y aceptar las diferencias					
17	Hablar en público					
18	Desenvolverse adecuadamente en equipos de personas, cooperar					
19	Ser respetuoso y amable con los demás y con las normas y costumbres					
20	Pedir lo que necesite adecuadamente					

Gracias por tu colaboración