

## LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PUESTO DE TRABAJO

### JOAQUÍN ALEGRE VIDAL

*Profesor contratado. Doctor del Departamento de Dirección de Empresas «Juan José Renau Piqueras». Universidad de Valencia*



### RICARDO CHIVA GÓMEZ

*Profesor contratado. Doctor del Departamento de Administración de Empresas y Marketing. Universidad Jaume I*



Este trabajo ha obtenido el 1.º **Premio Estudios Financieros 2008** en la modalidad de **RECURSOS HUMANOS**.

El Jurado ha estado compuesto por: don Juan Antonio GARDE ROCA, don Amalio BLANCO ABARCA, don Jose María GASALLA DAPENA, don Ángel FERNÁNDEZ MUÑOZ, don Ricardo SAMPABLO BUEZAS y doña Cristina SOPEÑA DE LA TORRE.

Los trabajos se presentan con seudónimo y la selección se efectúa garantizando el anonimato de los autores.

#### **Extracto:**

**La inteligencia emocional** se está convirtiendo en una de las competencias individuales más importantes para las organizaciones, lo cual se ha relacionado desde el punto de vista teórico con el **desempeño organizativo** y con variables individuales tales como la **satisfacción laboral**. No obstante, si bien algunas personas emocionalmente inteligentes parecen estar satisfechas con su trabajo, otras no lo están. Este artículo sugiere que la **capacidad de aprendizaje organizativo**, es decir, las características organizativas que facilitan el aprendizaje en el seno de la organización, juega un papel muy importante a la hora de determinar los efectos de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral. Esto se analiza empíricamente a partir de las respuestas de 157 trabajadores de 8 empresas representativas del sector cerámico español. Según los resultados del estudio, los trabajadores más inteligentes emocionalmente están satisfechos si trabajan en condiciones que propician el aprendizaje organizativo y no parecen estarlo si no se dan dichas condiciones. Por consiguiente, los empleados con mayores niveles de inteligencia emocional manifiestan una propensión significativa a ubicarse en puestos de trabajo en los cuales se promueve el aprendizaje organizativo por parte de la dirección de la empresa. Finalmente, estudiamos las consecuencias de los resultados tanto para académicos como para profesionales.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, aprendizaje organizativo y satisfacción del trabajo.

# Sumario

1. Introducción.
2. Antecedentes teóricos y planteamiento de las hipótesis.
  - 2.1. Inteligencia emocional.
  - 2.2. Capacidad de aprendizaje organizativo.
  - 2.3. Satisfacción laboral.
  - 2.4. Planteamiento de hipótesis.
3. Metodología.
  - 3.1. Procedimiento de obtención de muestras y datos.
  - 3.2. Mediciones.
  - 3.3. Variables de control.
  - 3.4. Análisis.
4. Resultados.
5. Conclusión.

Cuestionario.

Bibliografía.

## 1. INTRODUCCIÓN

Según GOLEMAN (2001, pág. 14), la inteligencia emocional, en el sentido más amplio, se refiere a la capacidad de reconocer y moderar las emociones en uno mismo y en los demás. SALOVEY y MAYER (1990, pág. 189) entienden la inteligencia emocional como la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás, de diferenciar entre ellas y de servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo. Las publicaciones de SALOVEY y MAYER (1990) y GOLEMAN (1995) suponen el comienzo de la era de la inteligencia emocional en los contextos académico y profesional respectivamente. El concepto de inteligencia emocional ha acaparado cada vez más atención en diversas literaturas, como es el caso de la gestión por competencias (CAPALDO *et al.*, 2006). Siguiendo este enfoque, la inteligencia emocional podría considerarse como un grupo de competencias individuales fundamentales para el desempeño organizativo.

La inteligencia emocional puede afectar al éxito del individuo en una organización (GOLEMAN, 2001). Según la opinión pública y numerosos testimonios recogidos en los lugares de trabajo, la inteligencia emocional aumenta el desempeño y la productividad (LAM y KIRBY, 2002). Sin embargo, la literatura acerca de la inteligencia emocional se basa demasiado en la opinión de los expertos, en anécdotas y en investigaciones no publicadas. Así, la revisión propuesta por ZEIDNER, MATTHEWS y ROBERTS (2004) subraya la escasa, y en ocasiones muy controvertida, evidencia empírica que se ha utilizado para demostrar la importancia de la inteligencia emocional en los lugares de trabajo y recomienda que las organizaciones lleven a cabo estudios científicos.

Existen muy pocas investigaciones empíricas que analicen la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral, que probablemente es la actitud laboral más investigada en la literatura del comportamiento organizativo (BLAU, 1999). ZEIDNER *et al.* (2004) sugieren que la inteligencia emocional podría ser sumamente sensible a posibles factores contextuales organizativos. Además, a diferencia de las capacidades convencionales, la inteligencia emocional puede tener asociaciones tanto positivas como negativas con el desempeño, dependiendo de los factores contextuales. El estudio de BAR-ON (1997) muestra una modesta relación entre las puntuaciones totales en inteligencia emocional y la satisfacción laboral. Sin embargo, este efecto positivo directo podría deberse a la muestra, compuesta por un grupo de individuos con profesiones de nivel superior. ABRAHAM (2000) descubrió que aunque la inteligencia emocional estaba relacionada con la satisfacción laboral, esta estaba arbitrada por una característica contextual: el control laboral. Es decir, según este estudio, no basta con contratar a trabajadores emocionalmente inteligentes; para que estos puedan prosperar el entorno debe ofrecer autonomía a la hora de tomar decisiones. En resumen, algunas personas emocionalmente inteligentes están satisfechas con su trabajo, pero hay otras que no lo están. En ello podrían mediar ciertas condiciones y características organizativas tales como la autonomía en el trabajo.

En nuestra investigación analizaremos unas características concretas del entorno del puesto de trabajo: aquellas que facilitan el aprendizaje organizativo. El concepto de aprendizaje organizativo se ha divulgado mucho en los últimos años, tanto en el campo de investigación como entre los profesionales. Una de las principales causas de esta creciente importancia radica en las nuevas características del entorno empresarial (DODGSON, 1993; EASTERBY-SMITH *et al.*, 1998). El concepto de capacidad de aprendizaje organizativo (DIBELLA *et al.*, 1996; GOH y RICHARDS, 1997; HULT y FERRELL, 1997; YEUNG *et al.*, 1999) subraya la importancia de los factores facilitadores del aprendizaje organizativo. GOH y RICHARDS (1997, pág. 577) lo definen como las características organizativas y de dirección que facilitan el aprendizaje organizativo o que permiten que una organización aprenda. En este sentido, CHIVA, ALEGRE y LAPIEDRA (2007) han hallado recientemente cinco factores facilitadores que explican la capacidad de aprendizaje organizativo: la experimentación, la aceptación del riesgo, la interacción con el entorno, el diálogo y la toma de decisiones participativa.

El objetivo de esta investigación es analizar si las personas más inteligentes emocionalmente tienden a encontrar mayor satisfacción en su trabajo, a través de ciertas condiciones laborales que facilitan el aprendizaje organizativo. Entender las condiciones bajo las cuales la inteligencia emocional influye en la satisfacción laboral ayudará a determinar su posible importancia para las organizaciones, en concreto a través de la visión de la nueva literatura de gestión por competencias. Por otro lado, relacionamos la inteligencia emocional con nuevos e importantes conceptos que están siendo utilizados por las organizaciones tales como la gestión por competencias y el aprendizaje organizativo.

A esta introducción le sigue una breve revisión de los conceptos de inteligencia emocional y capacidad de aprendizaje organizativo, así como un análisis de su relación con la satisfacción laboral mediante el cual justificamos las hipótesis de esta investigación. Después, explicamos la metodología que se ha seguido en este trabajo para, a continuación, exponer los resultados y concluir detallando las implicaciones y los límites de nuestro estudio, y resaltando propuestas para futuras investigaciones.

## 2. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS

### 2.1. Inteligencia emocional.

La inteligencia emocional constituye un campo de investigación relativamente reciente y cada vez más importante, un campo fundamental para muchos sectores como el sector comercial y el de la administración de empresas. Peter SALOVEY y John MAYER propusieron por primera vez su teoría acerca de la inteligencia emocional en 1990. Durante las décadas siguientes el mundo académico ha generado diversas definiciones de la inteligencia emocional. Basándose en un análisis de la literatura, ZEIDNER, MATTHEWS y ROBERTS (2004) consideran que existen dos modelos de inteligencia emocional: los modelos de habilidad mental y los modelos mixtos.

Los modelos de habilidad mental se centran en la capacidad para procesar la información afectiva. En estos modelos, la inteligencia emocional se considera un conjunto bien definido y relacio-

nado conceptualmente de habilidades cognitivas con las que procesar información emocional y controlar las emociones según se requiera. La inteligencia emocional es «la capacidad de controlar las propias emociones y las de los demás, de diferenciar entre ellas y de servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo» (SALOVEY y MAYER, 1990, pág. 189). Quienes conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto bastante bien definido de habilidades para el procesamiento de emociones (por ejemplo, MAYER, CARUSO y SALOVEY, 1999, 2000) se esfuerzan por medir la inteligencia emocional con tests de rendimiento objetivos como la resolución de problemas o la identificación de emociones en imágenes.

Los modelos mixtos conceptúan la inteligencia emocional como un fenómeno diverso e incluyen aspectos de la personalidad así como la capacidad de percibir, asimilar, entender y controlar las emociones. Estos modelos mixtos incluyen factores motivacionales y disposiciones afectivas. BAR-ON (1997, pág. 16) describe la inteligencia emocional como «un conjunto de habilidades, competencias y aptitudes no cognitivas que influyen en la capacidad de un individuo para alcanzar el éxito al enfrentarse a las exigencias y presiones del entorno». GOLEMAN (1998, 2001) sugiere la existencia de dos facetas dominantes que definen las competencias relacionadas con la inteligencia emocional: las habilidades –conciencia frente a control de las emociones– y los objetivos –si la competencia se refiere a uno mismo frente a los demás. De este modo, la inteligencia emocional se describe mediante cuatro componentes: autoconciencia emocional, conciencia social o conciencia de las emociones de los demás, control de las emociones en uno mismo y control de las emociones en los demás.

## 2.2. Capacidad de aprendizaje organizativo.

La capacidad de aprendizaje organizativo se define como las características o factores organizativos y de gestión que facilitan el proceso de aprendizaje organizativo o que permiten que una organización aprenda (DIBELLA *et al.*, 1996; GOH y RICHARDS, 1997; HULT y FERRELL, 1997; YEUNG *et al.*, 1999).

La importancia de los factores que facilitan el aprendizaje organizativo se ha abordado tradicionalmente en la literatura de la organización que aprende, que principalmente se centra en el desarrollo de modelos normativos para la creación de una organización que aprende. Esta literatura propone una serie de factores facilitadores del aprendizaje organizativo (EASTERBY-SMITH y ARAUJO, 1999). Sin embargo, las investigaciones de las literaturas tanto del aprendizaje organizativo como de la organización que aprende han sugerido factores que facilitan el aprendizaje (CHIVA, 2004). Tras una exhaustiva revisión de la literatura, CHIVA, ALEGRE y LAPIEDRA (2007) identificaron recientemente cinco factores fundamentales que facilitan el aprendizaje organizativo: experimentación, aceptación del riesgo, interacción con el entorno, diálogo y la toma de decisiones participativa.

La *experimentación* puede definirse como el punto hasta el cual se atienden y se tratan con interés las ideas nuevas y sugerencias. La experimentación es la dimensión que más respaldo ha recibido en la literatura del aprendizaje organizativo (HEDBERG, 1981; NEVIS *et al.*, 1995; TANNEMBAUM, 1997; WEICK y WESTLEY, 1996; ULRICH *et al.*, 1993; GOH y RICHARDS, 1997; PEDLER *et al.*, 1997). NEVIS *et al.* (1995) consideran que la experimentación implica poner a prueba ideas nuevas, tener curiosidad por cómo funcionan las cosas o introducir cambios en los procesos de trabajo.

La *aceptación del riesgo* puede entenderse como la tolerancia de la ambigüedad, la incertidumbre y los errores. En este sentido, SITKIN (1996, pág. 541) va más allá y afirma que el fracaso es un requisito indispensable para que exista un aprendizaje organizativo efectivo y, para ello, examina las ventajas e inconvenientes del éxito y el fracaso.

La *interacción con el entorno* se refiere al alcance de las relaciones con el entorno. El entorno de una organización se define como los factores que se encuentran fuera del control directo de influencia de la organización. Las características del entorno juegan un papel importante en el aprendizaje y su influencia en el aprendizaje organizativo ha sido estudiada por varios investigadores (BAPUJI y CROSSAN, 2004, pág. 407).

El *diálogo* se define como una constante investigación colectiva de los procesos, suposiciones y certezas que constituyen la experiencia cotidiana (ISAACS, 1993, pág. 25). Algunos autores (ISAACS, 1993; SCHEIN, 1993; DIXON, 1997) consideran el diálogo de vital importancia para el aprendizaje organizativo. Aunque a menudo se entiende el diálogo como el proceso mediante el cual se vinculan el aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo, OSWICK *et al.* (2000) muestran que el diálogo es lo que genera tanto el aprendizaje individual como el organizativo, creando así sentido y entendimiento.

La *toma de decisiones participativa* se refiere al nivel de influencia que tienen los trabajadores en el proceso de toma de decisiones (COTTON *et al.*, 1988). Las organizaciones ponen en práctica la toma de decisiones participativa para beneficiarse de los efectos motivacionales que reportan una mayor implicación de los trabajadores, la satisfacción laboral y el compromiso organizativo (DANIELS y BAILEY, 1999; LATHAM *et al.*, 1994; WITT *et al.*, 2000; SCOTT-LADD y CHAN, 2004).

### 2.3. Satisfacción laboral.

La satisfacción laboral se define generalmente como las reacciones afectivas de un trabajador hacia un trabajo basándose en una comparación de los resultados deseados y los resultados reales (CRANNY *et al.*, 1992). En resumen, la satisfacción laboral describe en qué medida le gusta a las personas su trabajo (SPECTOR, 1997). Existen razones importantes por las que deberíamos preocuparnos por la satisfacción laboral. Una de las más importantes es que la satisfacción laboral puede provocar comportamientos en los trabajadores que afecten al funcionamiento y al desempeño organizativo (ROWDEN, 2002). El enfoque situacional de la satisfacción laboral (por ejemplo, HACKMAN y OLDMAN, 1980; HERZBERG, 1966) considera que la satisfacción laboral está influida principalmente por las condiciones laborales y organizativas.

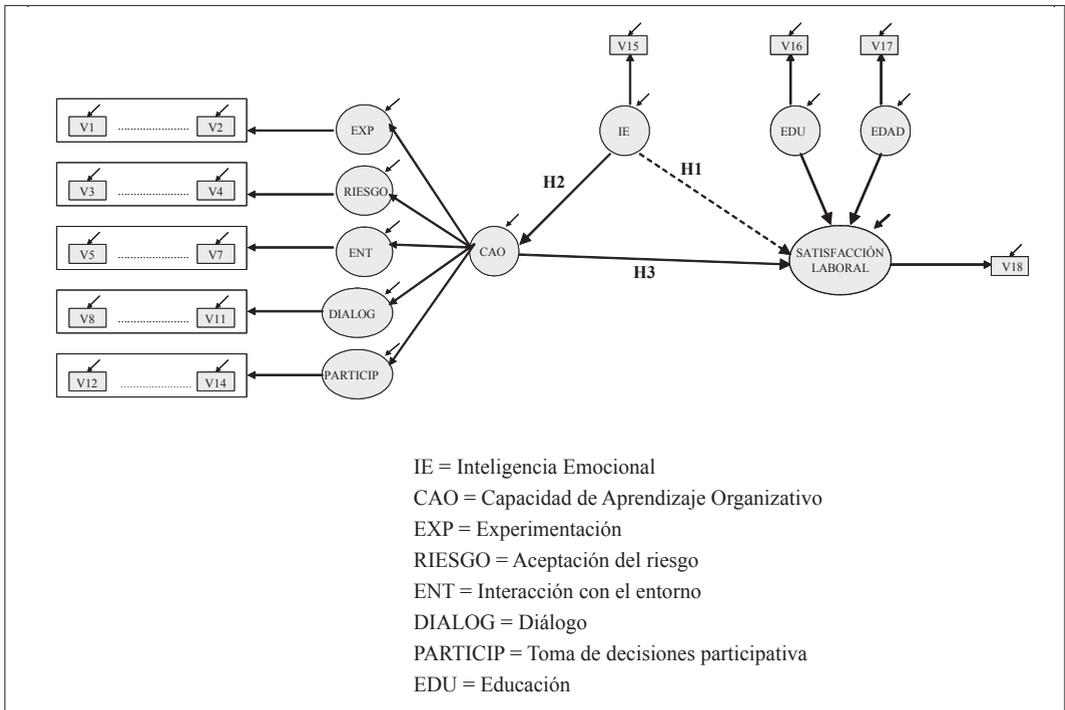
La satisfacción laboral puede considerarse o bien como una constelación relacionada de actitudes acerca de diversos aspectos o facetas del trabajo, o bien como un sentimiento global sobre el trabajo (SPECTOR, 1997). El primero, el enfoque de facetas, se utiliza para averiguar qué elementos del trabajo producen satisfacción o insatisfacción. Esto puede resultar especialmente útil a aquellas organizaciones que quieren identificar áreas de insatisfacción que desean mejorar. El segundo, el enfoque global, se utiliza para evaluar la satisfacción laboral total en relación con otras variables de

interés. Generalmente, se utiliza una medición basada en un único ítem para evaluar la satisfacción laboral global (WANOUS *et al.*, 1997). Aunque a menudo se cuestiona el uso de mediciones basadas en un único ítem, empíricamente no parecen perder validez ni fiabilidad (WANOUS y REICHERS, 1996; WANOUS *et al.*, 1997; GANZACH, 1998).

**2.4. Planteamiento de hipótesis.**

Basándonos en la discusión acerca de la inteligencia emocional, la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral expuesta en el apartado anterior, proponemos el modelo teórico que se muestra en la **figura 1**. La tesis de nuestro modelo es que la inteligencia emocional tiene un efecto positivo indirecto sobre la satisfacción laboral a través de la capacidad de aprendizaje organizativo. Es decir, que las personas con más inteligencia emocional tienden a buscar puestos de trabajo con características que facilitan el aprendizaje organizativo. Así pues, desarrollamos y mostramos tres hipótesis que representan la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral mediada por la capacidad de aprendizaje organizativo, la relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de aprendizaje organizativo y la relación entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral.

**FIGURA 1.** *Modelo teórico.*





**Hipótesis 1:** *La relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral está mediada por la capacidad de aprendizaje organizativo.*

*Inteligencia emocional y capacidad de aprendizaje organizativo.* Se dice que la inteligencia emocional afecta a varios comportamientos laborales como el compromiso de los trabajadores, el trabajo en equipo, el desarrollo del talento, la innovación, la calidad de servicio y la fidelización de los clientes (ZEIDNER *et al.*, 2004: 386). Según COOPER (1997), las investigaciones demuestran que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional alcanzan un mayor éxito en sus carreras profesionales, entablan relaciones personales más sólidas o dirigen con mayor eficacia. ZEIDNER *et al.* (2004) sugieren las siguientes explicaciones a lo anterior: en primer lugar, los individuos más inteligentes emocionalmente se supone que saben comunicar sus ideas, objetivos e intenciones de forma interesante y convincente (GOLEMAN, 1998); en segundo lugar, la inteligencia emocional puede estar relacionada con las habilidades sociales necesarias para trabajar en equipo (MAYER y SALOVEY, 1997); en tercer lugar, los dirigentes de las organizaciones con altos niveles de inteligencia emocional pueden afectar a la relación en el lugar de trabajo, lo cual, a su vez, afecta a la inteligencia emocional del grupo y de los individuos y al compromiso organizativo (CHERNISS, 2001). Por último, se reivindica que la inteligencia emocional influye en la capacidad de un individuo para alcanzar el éxito al enfrentarse a las exigencias y presiones del entorno; claramente se trata de un importante conjunto de comportamientos de los que sacar partido en condiciones laborales estresantes (BAR-ON, 1997).

La mayor parte de estas condiciones laborales representan comportamientos fundamentales para poder hacer frente a objetivos organizativos como pueden ser el aprendizaje, el cambio o la adaptabilidad. A pesar de los estudios mencionados anteriormente acerca de los efectos de la inteligencia emocional en ciertos facilitadores individuales del aprendizaje organizativo, no se ha realizado investigación alguna que aclare si la inteligencia emocional influye en todo el espectro de dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo. Además, la literatura sobre el aprendizaje organizativo (ANTONACOPOULOU y GABRIEL, 2001; SCHERER y TRAN, 2001; VINCE, 2002; FINEMAN, 2003) ha apoyado teóricamente el vínculo entre la inteligencia emocional y el proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta el posible impacto que tiene la inteligencia emocional en la capacidad de aprendizaje organizativo, se establece la siguiente hipótesis:

**Hipótesis 2:** *La inteligencia emocional está relacionada positivamente con la capacidad de aprendizaje organizativo.*

*Capacidad de aprendizaje organizativo y satisfacción laboral.* La mayor parte de las investigaciones analizan la influencia de ciertas características laborales en la satisfacción laboral. La teoría más influyente acerca del modo en que las características del trabajo afectan a las personas es la teoría de las características del trabajo de HACKMAN y OLDMAN (HACKMAN y OLDMAN, 1976, 1980).

Las investigaciones sugieren que la satisfacción laboral, como resultado relacionado con el trabajo, viene determinada por la cultura y la estructura organizativa (EGAN *et al.*, 2004; FRASER *et al.*, 2002). Sin embargo, pocos estudios sobre la satisfacción laboral parecen incorporar alguna de las cinco dimensiones conceptuales que definen la capacidad de aprendizaje organizativo.

En su investigación acerca de la cultura de la organización que aprende, EGAN, YANG y BARLETT (2004) describen algunos de los antecedentes más importantes de la satisfacción laboral en relación con el aprendizaje organizativo. BUSSING, BISSELS, FUCHS y PERRAR (1999) detectan una conexión entre la satisfacción laboral y el compromiso de los trabajadores. Según KIM (2002), la gestión participativa que incorpora una comunicación supervisora eficaz puede aumentar la satisfacción laboral. Por otro lado, WAGNER y LE PINE (1999) realizaron un metaanálisis y encontraron impactos importantes de la participación en el trabajo y el rendimiento laboral en la satisfacción laboral. DANIELS y BAILEY (1999) hallaron que la toma de decisiones participativa aumenta el nivel de satisfacción laboral. EYLON y BAMBERGER (2000) afirman que la delegación y participación causan un impacto importante en la satisfacción laboral. Para JOHNSON y MCINTEY (1998) las dimensiones culturales que se encuentran más fuertemente ligadas a la satisfacción laboral son la delegación, la participación, la implicación y el reconocimiento. GAERTNER (2000), por su lado, sostiene que los comportamientos de liderazgo encaminados a impulsar el trabajo en equipo, a hacer frente a la tradición o a delegar en otros han demostrado tener un efecto importante en la satisfacción laboral. Finalmente, GRIFFIN, PATTERSON y WEST (2001) sugieren que el alcance del trabajo en equipo está relacionado de forma positiva con las percepciones de la autonomía laboral, que a su vez afecta a la satisfacción laboral.

Estos estudios han examinado el impacto de algunas dimensiones individuales relacionadas con la capacidad de aprendizaje organizativo. En esta investigación nos planteamos examinar el impacto de la capacidad de aprendizaje organizativo –experimentación, aceptación del riesgo, interacción con el entorno, diálogo y toma de decisiones participativa– sobre la satisfacción laboral. Sobre la base de los estudios previos y al marco teórico del aprendizaje organizativo proponemos una relación positiva entre ambos conceptos.

***Hipótesis 3:** Existe una relación positiva entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral.*

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1. Procedimiento de obtención de muestras y datos.

Hemos sometido a prueba nuestras hipótesis en el contexto de la industria cerámica. La producción de baldosas cerámicas es una industria globalizada cuyas características pertenecen a las trayectorias intensiva en escala y basada en la ciencia de la taxonomía de PAVITT (ALEGRE *et al.*, 2004). En la producción de baldosas cerámicas, la acumulación tecnológica se genera principalmente por el diseño, la creación y la explotación de sistemas de producción complejos (trayectoria intensiva en escala) y el conocimiento, las habilidades y las técnicas procedentes de la investigación académica en materia de química (trayectoria basada en la ciencia). La mayoría de las empresas pertenecientes a este sector se consideran pymes, dado que no sobrepasan una media de 250 trabajadores. La producción española de baldosas cerámicas en 2002 representó casi la mitad de la producción de la Unión Europea. El mayor productor cerámico del mundo es China, seguida de España e Italia.

El trabajo de campo se realizó entre enero y abril de 2004. Con la colaboración de los técnicos del ALICER (Instituto Tecnológico Español del Diseño Cerámico) se seleccionaron ocho fabricantes españoles de baldosas cerámicas. Estas ocho empresas se consideraron representativas de las diferentes actitudes respecto a la innovación que podemos encontrar en el sector (CHIVA, 2004). El cuestionario se dirigió a los operarios de cada organización. Excluimos a los directivos para obtener un conjunto homogéneo de personas que respondieran al cuestionario y expresaran su percepción de la capacidad de aprendizaje organizativo en su organización.

Recibimos un total de 157 cuestionarios válidos, lo cual representa el 61% de la población de estudio (véase **cuadro 1**). Tanto el número de respuestas como la tasa de respuesta pueden considerarse satisfactorias (JANSSEN y VAN YPEREN, 2004).

Les pedimos a los operarios que respondieran, en horas de trabajo, al cuestionario de satisfacción laboral global y capacidad de aprendizaje organizativo con relación a su organización. Para reforzar la confidencialidad, ningún directivo estaba presente cuando se contestaba al cuestionario. Sin embargo, en todo momento estaba a disposición un investigador para resolver cualquier duda de forma inmediata. Una vez concluida la investigación, se entregó un informe global de los resultados a los directivos de cada una de las empresas participantes.

**CUADRO 1.** *Tasas de respuesta.*

	Empresa 1	Empresa 2	Empresa 3	Empresa 4	Empresa 5	Empresa 6	Empresa 7	Empresa 8	Total
N.º total de trabajadores	25	50	40	20	20	30	35	35	255
N.º total de casos	25	35	19	14	11	20	15	18	157
Tasa de respuesta	100%	70%	47%	70%	55%	66%	42%	51%	61%

### 3.2. Mediciones.

Incluimos el cuestionario completo como apéndice al presente documento.

*Inteligencia emocional.* Quienes consideran que la inteligencia emocional abarca múltiples aspectos del funcionamiento de los individuos (por ejemplo, BAR-ON, 1997; GOLEMAN, 1995) intentan medirla mediante tests de autoevaluación, diseñados para evaluar creencias y percepciones sobre las competencias de un individuo en dominios específicos.

Dado que la inteligencia emocional es un concepto complejo, algunos investigadores se muestran reacios a medirla con escalas. En esta línea, FINEMAN (2004) defiende que las metodologías

cualitativas podrían ofrecer una visión más completa de las emociones presentes en las organizaciones. Sin embargo, puesto que el objetivo de esta investigación es analizar vínculos entre conceptos, utilizamos escalas de medida y análisis estadísticos para demostrar las hipótesis y ofrecer conclusiones que pudieran generalizarse a otros contextos.

Así pues, utilizamos la escala de inteligencia emocional de SCHUTTE y otros (1998), una escala de autoevaluación tipo Likert. Se trata de una escala de emociones de 33 ítems, ampliamente validada (CARTWRIGHT y PAPPAS, 2007), que valora hasta qué punto los individuos perciben, entienden, controlan y, en consecuencia, sacan partido de las emociones. En una escala tipo Likert de 7 puntos (1 = totalmente en desacuerdo, 7 = totalmente de acuerdo), las personas que responden al cuestionario valoran su conformidad con ítems como «Soy consciente de mis emociones a medida que las experimento» y «Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están deprimidos». Con la suma de todos los ítems se obtiene la puntuación total de la escala, que puede oscilar entre 33 y 231 (mayores puntuaciones indican mayor inteligencia emocional). Esta escala de factor único ha sido validada y utilizada con éxito en varios estudios previos (ABRAHAM, 2000; SCHUTTE *et al.* 2001; SJÖBERG, 2001; CARMELI, 2003). Por ejemplo, SCHUTTE y otros (2001) mostraron una coherencia interna altamente satisfactoria en la medición de la inteligencia emocional y descubrieron que las puntuaciones obtenidas en la medición de la inteligencia emocional estaban relacionadas con algunas características –por ejemplo, optimismo, control de los impulsos– tal como había anticipado la teoría. Tanto SJÖBERG (2001) como CARMELI (2003) detectaron altos alfas de Cronbach (0,86 y 0,90 respectivamente). También calculamos el alfa de Cronbach para valorar la fiabilidad de la escala de inteligencia emocional de SCHUTTE *et al.* (1998): el alfa de esta escala fue de 0,89, reflejando un nivel muy satisfactorio.

*Satisfacción laboral global.* La medición de la satisfacción laboral global se obtuvo de las respuestas a la pregunta «¿Cuánto le gusta su trabajo?», expresadas en una escala de respuestas de siete niveles desde «No me gusta nada» hasta «Me gusta mucho». GERHART (1987), STAW y ROSS (1985), y GANZACH (1998) utilizan un único ítem para medir la satisfacción laboral. Este último explica que, si bien depender de una medición basada en un único ítem a menudo es cuestionable, esta medición puede proporcionar mayor validez de concepto que las mediciones basadas en múltiples ítems, y no es probable que exista ninguna pérdida de fiabilidad (WANOUS y REICHERS, 1996; WANOUS *et al.*, 1997).

*Capacidad de aprendizaje organizativo.* Partiendo del concepto de capacidad de aprendizaje organizativo adoptado en nuestra revisión teórica, utilizamos el instrumento de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo de CHIVA, ALEGRE y LAPIEDRA (2007). Este instrumento se aplicó utilizando una escala de 7 puntos tipo Likert, en la que 1 representaba estar totalmente en desacuerdo y 7, totalmente de acuerdo. Se presentó un test preliminar a cuatro técnicos de ALICER para garantizar que la traducción al español se entendiera perfectamente.

Ofrecemos una valoración detallada de las propiedades psicométricas de la escala de medida de la capacidad de aprendizaje organizativo porque es una escala de medida desarrollada recientemente y porque utilizamos esta escala como factor de segundo orden, incluidas sus cinco dimensio-

nes. Estas propiedades psicométricas fueron evaluadas siguiendo la práctica aceptada en la literatura (ANDERSON y GERBING, 1988) e incluían la determinación de la dimensionalidad de la escala, la fiabilidad, la validez de contenido, la validez convergente y la validez discriminante (véase **cuadro 2** para consultar los promedios, las desviaciones típicas y las correlaciones entre factores). Para confirmar la *dimensionalidad* del concepto de capacidad de aprendizaje organizativo de orden superior, realizamos análisis factoriales confirmatorios de segundo orden. Las cargas de los ítems de medida en los factores de primer orden y las cargas de los factores de primer orden en los factores de segundo orden eran todas significativas. El índice de ajuste comparativo superaba el umbral recomendado de 0,90 para el modelo de medida, indicando así un buen ajuste del modelo y una confirmación de la dimensionalidad de la escala.

Calculamos tanto el coeficiente alfa de Cronbach como la fiabilidad compuesta para valorar la *fiabilidad* de la escala. El **cuadro 2** muestra la evaluación de la fiabilidad para cada dimensión. Los valores de fiabilidad compuesta y los coeficientes alfa de Cronbach son altamente satisfactorios, todos ellos por encima de 0,7 (HAIR *et al.*, 1998; NUNNALLY, 1978).

El **cuadro 2** también nos ofrece las medias para cada dimensión de la capacidad de aprendizaje organizativo, las cuales están situadas por debajo de 4, el punto medio de la escala Likert de 1 a 7 utilizada. Esto significa que el aprendizaje organizativo no es promovido de forma sobresaliente en el núcleo de operaciones de estas empresas. Seguramente, se hubieran obtenido valoraciones más elevadas en partes de la organización que requieran más creatividad como son las que desempeñan las funciones de diseño, innovación o calidad. Las medias de la satisfacción laboral y de la inteligencia emocional, por el contrario, sí que se sitúan por encima de los respectivos puntos medios de sus escalas (4 y 132, respectivamente).

**CUADRO 2.** *Correlaciones entre factores, promedios, desviaciones típicas, fiabilidades compuestas y alfas de Cronbach.*

	Media	Desv. Típica	Fiabilidad Compuesta	Exp.	Riesgo	Ent.	Diálogo	Particip.	Satisf. Laboral
EXP.	3,69	1,54	0,78	(0,89)					
RIESGO	3,27	1,31	0,65	0,488 **	(0,74)				
ENT.	3,20	1,57	0,76	0,561 **	0,480 **	(0,84)			
DIÁLOGO	3,87	1,30	0,80	0,505 **	0,344 **	0,470 **	(0,86)		
PARTICIP.	2,69	1,40	0,78	0,533 **	0,481 **	0,593 **	0,541 **	(0,85)	
SATISF. LABORAL	4,88	1,42	—	0,302 **	0,158 *	0,162 *	0,381 **	0,308 **	
IE	153,70	22,25		0,180 *	0,117	380 **	0,109	0,267**	0,024

Todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos (\*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$ ).

Los alfas de Cronbach se muestran en la diagonal.

Para calcular los coeficientes de correlación trabajamos con los promedios de los ítems que componen cada dimensión.

La *validez de contenido* se estableció mediante entrevistas personales con expertos concedores del sector, como son los técnicos de ALICER. Además, la generación de las dimensiones y de los ítems estaba bien respaldada por la literatura, y la escala fue elaborada según procedimientos aceptados por la literatura (CHURCHILL, 1979; DEVELLIS, 1991; SPECTOR, 1992).

La *validez discriminante* y la *validez convergente* se valoraron mediante análisis confirmatorios por parejas. La validez discriminante de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo se determinó comparando modelos de medida en los que la correlación entre los conceptos se calculaba con un modelo donde la correlación quedaba restringida a 1 (adoptando de este modo una estructura de factor único). Se examinó la validez discriminante para cada par de dimensiones a la vez (**cuadro 3**). Los resultados revelan que el modelo en el que la correlación difiere de 1 mejora el ajuste para todas las parejas de dimensiones, confirmando así que las dos dimensiones son diferentes entre sí, a pesar de que puedan estar correlacionados de forma significativa (BAGOZZI *et al.*, 1991).

La validez convergente de las dimensiones de la capacidad de aprendizaje organizativo se valoró comparando un modelo de medición en el que la correlación entre las dos dimensiones se calculaba con un modelo donde la correlación quedaba restringida a 0. Los resultados muestran importantes mejoras en los ajustes por parejas, indicando así que las dos dimensiones sí están relacionadas y confirmando la validez convergente (**cuadro 3**). Al combinar los dos tests se demuestra que las dos dimensiones son diferentes, lo cual prueba la validez discriminante, aunque pueden estar relacionados, lo cual demuestra la validez convergente (GATIGNON *et al.*, 2002).

**CUADRO 3.** Análisis confirmatorios por parejas de dimensiones para el concepto de capacidad de aprendizaje organizativo.

	Experimentación					Aceptación del riesgo				
	φ	g.l.	χ <sup>2</sup>	Δχ <sup>2</sup>	p	φ	g.l.	χ <sup>2</sup>	Δχ <sup>2</sup>	p
RIESGO	0,60	1	0,73		0,39					
	1	2	11,18	10,45	0,00					
	0	2	7,29	6,56	0,02					
ENT.	0,64	4	0,82		0,93	0,60	4	10,22		0,04
	1	5	10,71	9,89	0,05	1	5	15,82	5,60	0,00
	0	5	25,69	24,87	0,00	0	5	41,18	30,96	0,00
DIÁLOGO	0,60	8	13,44		0,10	0,41	8	6,18		0,63
	1	9	21,24	7,80	0,01	1	9	15,54	9,36	0,07
	0	9	42,41	28,97	0,00	0	9	19,62	13,44	0,02
PARTICIP.	0,62	4	4,83		0,30	0,60	4	3,63		0,46
	1	5	13,32	8,49	0,02	1	5	7,11	3,48	0,21
	0	5	24,97	20,14	0,00	0	5	27,34	23,71	0,00

	Interacción con el entorno					Diálogo				
	$\varphi$	g.l.	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	p	$\varphi$	g.l.	$\chi^2$	$\Delta\chi^2$	p
RIESGO										
ENT.										
DIÁLOGO	0,56 1 0	13 14 14	16,30 22,91 51,29	 6,61 34,99	0,23 0,06 0,00					
PARTICIP.	0,68 1 0	8 9 9	9,44 14,59 76,27	 5,12 66,83	0,30 0,10 0,00	0,63 1 0	13 14 14	13,39 25,99 60,85	 12,60 47,46	0,42 0,02 0,00

### 3.3. Variables de control.

La población objeto de nuestro estudio estaba formada por operarios de fábrica, un conjunto muy homogéneo de individuos en el contexto de la industria cerámica española. Quienes respondieron a nuestro cuestionario fueron operarios varones españoles con, al menos, dos años de continuidad laboral en su empresa. Otros estudios sobre los empleados de las empresas, normalmente desarrollados en Estados Unidos, han controlado el efecto del sexo y/o de la raza de los empleados. La inteligencia emocional es un concepto susceptible de presentar sesgos derivados de la cultura o del género (CARTWRIGHT y PAPPAS, 2007). En nuestro caso, debido a la homogeneidad de la muestra, estos controles no fueron necesarios.

Controlamos la educación y la edad diferenciando dos niveles de educación (educación básica y educación básica más formación profesional) y cuatro grupos de edad (menores de 26, de 26 a 35, de 36 a 45, y mayores de 45 años). Las variables de control se diseñaron deliberadamente para mantener el anonimato de quienes respondían al cuestionario e incrementar así la tasa de respuesta.

### 3.4. Análisis.

Los análisis del conjunto de datos se basan en modelos de ecuaciones estructurales. Los modelos de ecuaciones estructurales se han desarrollado en una serie de disciplinas académicas tales como la psicología, la sociología, el marketing o la organización de empresas, para corroborar la teoría. Este enfoque implica desarrollar modelos de medida para definir los conceptos y establecer después relaciones o ecuaciones estructurales entre los conceptos. La probabilidad máxima es un estimador asintótico, lo cual significa que se requieren grandes muestras para poder realizar cálculos estables y coherentes. Una regla general común sobre el umbral mínimo para implantar los modelos de ecuaciones estructurales y someter a prueba las propiedades psicométricas de las escalas de medida es que la muestra debe superar los 100 sujetos (WILLIAMS *et al.*, 2004; SPECTOR, 1992). Nuestra muestra cumple esta condición.

Se utilizó el *software* EQS 5.7 para calcular los modelos para las hipótesis de nuestra investigación. El análisis factorial confirmatorio se utilizó para comprobar la bondad de las escalas de medida; con este método también se obtienen las correlaciones entre los factores o dimensiones y el concepto a estudiar (MUELLER, 1996, pág. 125).

#### 4. RESULTADOS

Para evaluar el modelo teórico y las hipótesis planteadas utilizamos estimadores robustos (MCKINNEY, KANGHYUN y ZAHEDI, 2002). La **figura 3** muestra los resultados del modelo de ecuaciones estructurales. El estadístico chi-cuadrado para el modelo de ecuaciones estructurales no es significativo ( $p = 0,053$ ), de modo que no puede rechazarse la hipótesis del ajuste perfecto. Este es el indicador más consistente para defender el modelo propuesto. Además, otros índices de ajuste importantes incluidos en la **figura 3** sugieren un buen ajuste global del modelo (SEIBERT *et al.*, 2001; TIPPINS y SOHI, 2003).

Los resultados muestran que la capacidad de aprendizaje organizativo actúa de variable mediadora en la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral. El modelo de mediación explica una importante cantidad de varianza en la satisfacción laboral ( $R^2 = 0,254$ ). La literatura concibe la satisfacción laboral como un concepto multifactorial (HACKMAN y OLDMAN, 1976; WARR *et al.*, 1979); y así es: los resultados revelan que la inteligencia emocional y la capacidad de aprendizaje organizativo explican una parte de la satisfacción laboral. Entre las variables consideradas en este estudio, las que tienen un efecto significativo directo sobre la satisfacción laboral son la capacidad de aprendizaje organizativo y la variable de control educación.

La **figura 3** muestra la existencia de una relación positiva y entre la inteligencia emocional y la capacidad de aprendizaje organizativo, aportando apoyo empírico para la hipótesis 2 ( $H2: \beta = 0,301$ ;  $t = 3,085$ ). Esta relación es estadísticamente significativa al 99%, lo cual significa que la probabilidad de que el efecto de la inteligencia emocional en la capacidad de aprendizaje organizativo se deba al azar es inferior al 1%.

La **figura 3** muestra asimismo la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa al 99% entre la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral, lo cual apoya empíricamente la Hipótesis 3 ( $H3: \beta = 0,337$ ;  $t = 4,338$ ).

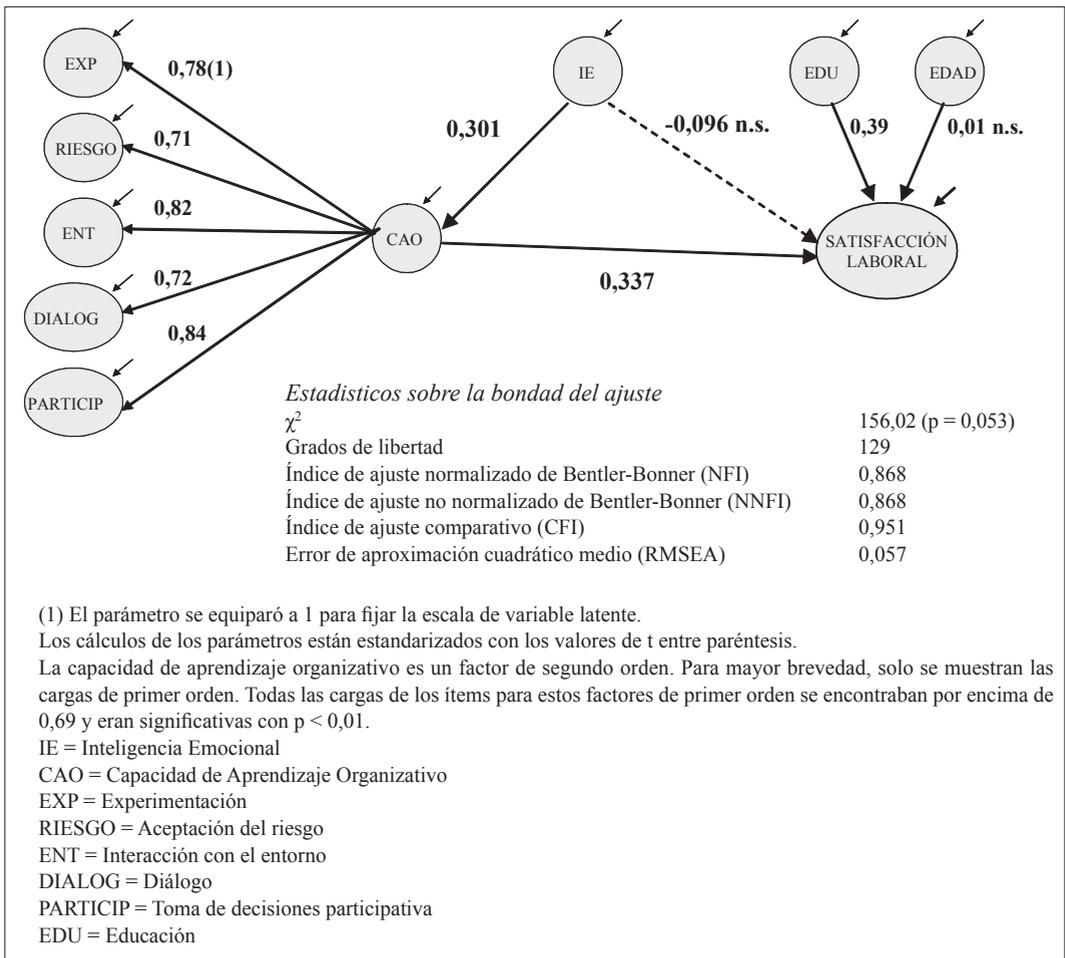
De este modo, la **figura 3** respalda las hipótesis 2 y 3. Los resultados muestran que los trabajadores con un alto nivel de inteligencia emocional tenderán a escoger contextos laborales con una alta capacidad de aprendizaje organizativo. Asimismo, los resultados también revelan que los contextos laborales con una mayor capacidad de aprendizaje organizativo propiciarán mayores niveles de satisfacción laboral.

Además, la relación directa entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral es muy baja y no significativa ( $H1: \beta = -0,096$ ;  $t = -1,161$ ); es decir, este escaso efecto podría deberse al

azar. Teniendo en cuenta los resultados de todo el modelo (figura 3), se encuentran evidencias de que la capacidad de aprendizaje organizativo tiene un efecto mediador en la relación entre la inteligencia emocional y la satisfacción laboral, confirmando así la Hipótesis 1. Así pues, los resultados permiten confirmar las hipótesis de la presente investigación.

En cuanto a las variables de control del modelo, la edad no ha tenido efectos significativos sobre la satisfacción laboral, por tanto existen similares probabilidades de encontrar empleados satisfechos en cualquiera de los rangos de edad considerados. La educación, por su parte, destaca por su impacto positivo y significativo sobre la satisfacción laboral: los empleados con mayor nivel educativo tienen más probabilidades de estar satisfechos con su trabajo que los de menor nivel educativo.

FIGURA 3. Modelo de ecuaciones estructurales.



## 5. CONCLUSIÓN

Aunque el concepto de inteligencia emocional se basa en la evidencia de exhaustivas investigaciones, sus aplicaciones en el nivel organizativo «suelen basarse en discusiones derivativas y descripciones mayoritariamente anecdóticas» (DULEWICZ y HIGGS, 2000, pág. 231). En consecuencia, se requieren más investigaciones empíricas contrastadas. La inteligencia emocional se está convirtiendo en una de las competencias individuales más importantes para las organizaciones y se ha relacionado desde el punto de vista teórico con el desempeño organizativo y con variables individuales como la satisfacción laboral. No obstante, si bien algunas personas emocionalmente inteligentes parecen estar satisfechas con su trabajo, otras no lo están. Este artículo sugiere que la capacidad de aprendizaje organizativo desempeña una función muy importante a la hora de determinar los efectos de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral.

Este artículo pretende analizar el efecto de la inteligencia emocional en la satisfacción laboral teniendo en cuenta la capacidad de aprendizaje organizativo. Los resultados sugieren que la capacidad de aprendizaje organizativo juega un papel importante a la hora de determinar los resultados de la inteligencia emocional. Los trabajadores más inteligentes emocionalmente están satisfechos si trabajan en condiciones que propician el aprendizaje organizativo y no parecen estarlo si no se dan dichas condiciones. Así pues, la inteligencia emocional debería conceptuarse como una compenetración entre persona y entorno; una conceptualización puramente individual no parece tener sentido.

El papel de la capacidad de aprendizaje organizativo puede explicarse por el hecho de que los individuos emocionalmente inteligentes suelen trabajar en condiciones que propician sus capacidades emocionales y sociales (trabajo en equipo, aceptación del riesgo, diálogo, participación, etc.) y, por tanto, es probable que tengan mayores niveles de satisfacción laboral. De este modo, la capacidad de aprendizaje organizativo podría considerarse como un contexto laboral estimulante en el que las personas emocionalmente inteligentes pueden desarrollar sus competencias y alcanzar la satisfacción.

Si lo que se pretende es mejorar la satisfacción laboral de los trabajadores, los profesionales deberían tener en cuenta el vínculo existente entre la inteligencia emocional y la capacidad de aprendizaje organizativo. Nuestros resultados respaldan la evidencia empírica de la importancia de cierta situación contextual para gestionar las competencias individuales, en concreto la inteligencia emocional. Así pues, las competencias (CAPALDO *et al.*, 2006) tienen que gestionarse a través de una cierta situación contextual, organizativa o administrativa. Para poder sugerir algunas implicaciones para la gestión de los recursos humanos, se podría sacar la conclusión de que en ciertas condiciones (capacidad de aprendizaje organizativo), es más probable que las personas emocionalmente inteligentes estén satisfechas. No obstante, en otras condiciones (por ejemplo, en contextos autocráticos), las personas no inteligentes emocionalmente, podrían estar igual de satisfechas. Aquellas personas que no están satisfechas con su trabajo podrían ser personas emocionalmente inteligentes en contextos autocráticos o personas no inteligentes emocionalmente en contextos de capacidad de aprendizaje organizativo. La implicación más importante para la gestión de los recursos humanos es la correlación existente entre la habilidad emocional de las personas y el contexto organizativo.

Normalmente las condiciones laborales se consideran la mayor causa de satisfacción laboral. El enfoque situacional de la satisfacción laboral (por ejemplo, HACKMAN y OLDMAN, 1980; HERZBERG, 1966) considera que la satisfacción laboral ante todo viene determinada por las características del trabajo. Sin embargo, el enfoque disposicional (STAW *et al.*, 1986) entiende que las disposiciones afectivas son el principal determinante de la satisfacción laboral. La satisfacción laboral puede verse afectada por rasgos de la personalidad relacionados con las emociones, ya que la satisfacción laboral se ha equiparado a un estado emocional placentero (DORMAN y DAPF, 2001). Otros sugieren que el efecto de las disposiciones de la personalidad en la satisfacción laboral podría estar mediado por las condiciones laborales (DORMAN y DAPF, 2001). Esta investigación considera la satisfacción laboral como el resultado de la relación entre las personas (inteligencia emocional) y las condiciones del entorno o del trabajo (capacidad de aprendizaje organizativo).

Por otro lado, debemos reconocer algunas limitaciones en el presente estudio. En primer lugar, dirigimos el cuestionario únicamente a trabajadores, realizando así una investigación basada en los empleados con el fin de obtener un conjunto homogéneo de personas que respondieran al cuestionario. Ello puede constituir una limitación, dado que no tomamos en consideración a otros participantes. En segundo lugar, el personal de una única industria fue quien respondió a los cuestionarios para controlar los posibles efectos de la industria en las organizaciones. Sin embargo, esto puede limitar la validez externa. Para valorar la posibilidad de generalización de nuestros hallazgos, las investigaciones futuras deberían comprobar nuestras hipótesis en otras industrias y con varias categorías de empleados participantes. En tercer lugar, el tamaño de la muestra limita nuestras conclusiones a las empresas del sector cerámico español. Por tanto, la generalización de las conclusiones de este estudio a otros sectores debería hacerse con mucha cautela. En cuarto lugar, al utilizar escalas de medida para valorar la inteligencia emocional, la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral, estamos asumiendo ciertas limitaciones tales como la subjetividad o la veracidad de las respuestas. Las escalas de medida no son instrumentos de medición perfectos y presentan tanto ventajas como inconvenientes (FINEMAN, 2004; SPECTOR, 1992; SHARMA, 1996; HAIR *et al.*, 1998).

Para finalizar, proponemos algunas sugerencias para futuras líneas de investigación que complementarían el presente estudio y superarían algunas de sus limitaciones. Para entender mejor la relación entre la inteligencia emocional, la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral, deberían realizarse nuevos estudios en otros sectores industriales, otros países y otras culturas y con diversidad de participantes. También sería interesante llevar a cabo investigaciones de tipo cualitativo para entrevistar a aquellos participantes en el estudio que claramente no encajaban en las relaciones propuestas para la inteligencia emocional, la capacidad de aprendizaje organizativo y la satisfacción laboral.

## CUESTIONARIO

Capacidad de aprendizaje organizativo		
Dimensión	Ítem	Fuente
Experimentación	1. Los trabajadores de esta empresa reciben apoyo y estímulos cuando presentan ideas nuevas. 2. La iniciativa a menudo recibe una respuesta favorable en esta empresa, de modo que los trabajadores se sienten con ganas de aportar ideas nuevas.	CHIVA <i>et al.</i> (2007)
Aceptación del riesgo	3. A los trabajadores se les anima a asumir riesgos en esta organización. 4. Los trabajadores de esta empresa a menudo se aventuran en territorio desconocido.	
Interacción con el entorno	5. Forma parte del trabajo de todo el personal recabar, aportar y presentar información sobre lo que está pasando fuera de la empresa. 6. Existen sistemas y procedimientos para recibir, recopilar y compartir información procedente de fuera de la empresa. 7. A los trabajadores se les anima a interactuar con el entorno: competencia, clientes, institutos tecnológicos, universidades, proveedores, etc.	
Diálogo	8. A los trabajadores se les anima a comunicar. 9. Existe una comunicación libre y abierta en mi grupo de trabajo. 10. Los directivos facilitan la comunicación. 11. El trabajo en equipo interdisciplinar es una práctica común en esta empresa.	
Toma de decisiones participativa	12. Los directivos de esta organización a menudo involucran a los trabajadores en decisiones importantes. 13. Las políticas están influidas de manera significativa por la visión de los trabajadores. 14. Los trabajadores se sienten involucrados en las principales decisiones de la empresa.	

Inteligencia emocional	
Ítems	Fuente
1. Sé cuándo hablar sobre mis problemas personales con los demás. 2. Cuando me encuentro con dificultades, recuerdo las veces en que me encontré con dificultades similares y las superé. 3. Espero hacer bien la mayoría de las cosas que intento. 4. A los demás les resulta fácil confiar en mí.	SCHUTTE <i>et al.</i> (1998)

.../...

.../...

5. Me cuesta entender los mensajes no verbales de los demás.
6. Algunos de los acontecimientos más importantes de mi vida me han hecho replantearme lo que es importante y lo que no lo es.
7. Cuando cambio de humor, veo nuevas posibilidades.
8. Las emociones son una de las cosas que hacen que merezca la pena vivir.
9. Soy consciente de mis emociones a medida que las experimento.
10. Espero que ocurran cosas buenas.
11. Me gusta compartir mis emociones con los demás.
12. Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacerla durar.
13. Organizo acontecimientos que otros disfrutan.
14. Intento buscar actividades que me hacen feliz.
15. Soy consciente de los mensajes no verbales que envío a los demás.
16. Me presento de un modo que causa buena impresión en los demás.
17. Cuando soy positivo, me resulta fácil resolver problemas.
18. Observando sus expresiones faciales, reconozco las emociones que están experimentando las personas.
19. Sé por qué cambian mis emociones.
20. Cuando soy positivo, se me ocurren ideas nuevas.
21. Sé controlar mis emociones.
22. Reconozco fácilmente mis emociones a medida que las experimento.
23. Me motiva imaginándome un buen resultado de los trabajos que realizo.
24. Felicito a los demás cuando han hecho algo bien.
25. Soy consciente de los mensajes no verbales que envían los demás.
26. Cuando otra persona me cuenta un acontecimiento importante en su vida, casi me siento como si yo mismo hubiera experimentado ese acontecimiento.
27. Cuando experimento un cambio en las emociones, se me suelen ocurrir ideas nuevas.
28. Cuando me enfrento a un reto, me doy por vencido porque creo que no lo voy a conseguir.
29. Me basta con mirar a los demás para saber lo que están sintiendo.
30. Ayudo a los demás a sentirse mejor cuando están deprimidos.
31. Utilizo el buen humor para ayudarme a mí mismo a no rendirme cuando me enfrento a dificultades.
32. Puedo saber cómo se sienten los demás escuchando el tono de su voz.
33. Me resulta difícil entender por qué los demás se sienten como lo hacen.

Satisfacción laboral	
Ítem	Fuente
1. ¿Cuánto le gusta su trabajo?	GANZACH (1998)

# Bibliografía

- ABRAHAM, R. [2000]: «The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-Outcome relationships», *The Journal of Psychology*, Vol. 134, N.º 2, págs. 169-184.
- ALEGRE, J., LAPIEDRA, R. y CHIVA, R. [2004]: «Linking operations strategy and product innovation: an empirical study of Spanish ceramic tile producers», *Research Policy*, Vol. 33, N.º 5, págs. 829-839.
- ANDERSON, J.C. y GERBING, D.W. [1988]: «Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach», *Psychological Bulletin*, Vol. 103, N.º 3, págs. 411-423.
- ANTONACOPOULOU, E.P. y GABRIEL, Y. [2001]: «Emotion, learning and organizational change: towards the integration of psychoanalytic and other perspectives», *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 14, N.º 5, págs. 435-451.
- BAGOZZI, R.P., YI, Y. y PHILLIPS, L.W. [1991]: «Assessing construct validity in organizational research», *Administration Science Quarterly*, Vol. 36, págs. 421-458.
- BAPUJI, H. y CROSSAN, M. [2004]: «From raising questions to providing answers: Reviewing organizational learning research», *Management Learning*, Vol. 35, N.º 4, págs. 397-417.
- BAR-ON, R. [1997]: *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BLAU, G. [1999]: «Testing the longitudinal impact of work variables and performance appraisal satisfaction on subsequent overall job satisfaction», *Human Relations*, Vol. 52, N.º 8, págs. 1.099-1.113.
- BUSSING, A., BISSELS, T., FUCHS, V. y PERRAR, K. [1999]: «A dynamic model of work satisfaction: qualitative approaches», *Human Relations*, Vol. 52, N.º 8, págs. 999-1028.
- CAPALDO, G., IANDOLI, L. y ZOLLO, G. [2006]: «A situationalist perspective to competency management», *Human Resource Management*, Vol. 45, N.º 3, págs. 429-448.
- CARMEI, A. [2003]: «The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behaviour and outcomes», *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 18, N.º 8, págs. 788-813.
- CARTWRIGHT, S. y PAPPAS, C. [2007]: «Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace», *International Journal of Management Reviews*, Vol. 9, N.º 4, págs. 1-23.
- CHERNISS, C. [2001]: «Emotional intelligence and organizational effectiveness». En C. CHERNISS y D. GOLEMAN (Ed.), *The emotionally intelligent workplace*: págs. 3-12. San Francisco: Jossey Bass.
- CHIVA, R. [2004]: «The Facilitating Factors for Organizational Learning in the Ceramic Sector», *Human Resource Development International*, Vol. 7, N.º 2, págs. 233-249.
- CHIVA, R., ALEGRE, J. y LAPIEDRA, R. [2007]: «Measuring Organizational Learning Capability among the workforce», *International Journal of Manpower*, Vol. 28, N.º 3, págs. 224-242.
- CHURCHILL, G.A. [1979]: «A paradigm for developing better measures of marketing constructs», *Journal of Marketing Research*, Vol. 17, págs. 64-73.
- COOPER, R.K. [1997]: «Applying emotional intelligence in the workplace», *Training and Development*, Vol. 52, págs. 31-33.
- COTTON, J.L., VOLLRATH, D.A., FOGGAT, K.L., LENGNICK-HALL, M.L. y JENNINGS, K.R. [1988]: «Employee participation: diverse forms and different outcomes», *Academy of Management Review*, Vol. 13, N.º 1, págs. 8-22.

- CRANNY, C.J., SMITH, C.P. y STONE, E.F. [1992]: *Job satisfaction: how people feel about their jobs and how it affects their performance*. San Francisco: New Lexington.
- DANIELS, K. y BAILEY, A. [1999]: «Strategy development processes and participation in decision making: predictors of role stressors and job satisfaction», *Journal of Applied Management Studies*, Vol. 8, N.º 1, págs. 27-42.
- DEVELLIS, R.F. [1991]: *Scale Development: Theory and Applications*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- DIBELLA, A.J., NEVIS, E.C. y GOULD, J.M. [1996]: «Understanding organizational learning capability», *Journal of Management Studies*, Vol. 33, N.º 3, págs. 361-379.
- DIXON, N. [1997]: «The Hallways of Learning», *Organizational Dynamics*, Vol. 25, N.º 4, págs. 23-34.
- DODGSON, M. [1993]: «Organizational learning: a review of some literatures», *Organization Science*, Vol. 14, N.º 3, págs. 375-394.
- DORMANN, C. y ZAPF, D. [2001]: «Job satisfaction: a meta analysis of stabilities», *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 22, págs. 483-504.
- DULEWICZ, V. y HIGGS, M. [2000]: «Emotional intelligence: A review and evaluation study», *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 15, N.º 4, págs. 341-372.
- EASTERBY-SMITH, M. y ARAUJO, L. [1999]: «Organizational learning: Current debates and opportunities». En EASTERBY-SMITH, M., BURGOYNE, J.G. y ARAUJO, L. (Ed.), *Organizational learning and the learning organization*, Londres, Sage Publications, págs. 1-21.
- EASTERBY-SMITH, M., SNELL, R. y GHERARDI, S. [1998]: «Organizational Learning: Diverging communities of practice?», *Management Learning*, Vol. 29, págs. 259-272.
- EGAN, T.M., YANG, B. y BARTLETT, K.R. [2004]: «The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention», *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 15, N.º 3, págs. 279-301.
- EYLON, D. y BAMBERGER, P. [2000]: «Empowerment cognitions and empowerment acts: recognizing the importance of gender», *Group and Organization Management*, Vol. 25, págs. 354-373.
- FINEMAN, S. [2003]: «Emotionalizing Organizational Learning». En EASTERBY-SMITH, M. y LYLES, M.A., *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, Blackwell Publishing.
- [2004]: «Getting the measure of emotion-and the cautionary tale of emotional intelligence», *Human Relations*, Vol. 57, N.º 6, págs. 719-740.
- FRASER, J., KICK, E. y KIM, B. [2002]: «Organizational Culture as contested ground in an era of globalization: worker perceptions and satisfaction in the USPS», *Sociological Spectrum*, Vol. 22, págs. 445-471.
- GAERTNER, S. [2000]: «Structural determinants of job satisfaction and organizational commitment in turnover models», *Human Resource Management Review*, Vol. 9, N.º 4, págs. 479-493.
- GANZACH, Y. [1998]: «Intelligence and job satisfaction», *Academy of Management Journal*, Vol. 41, N.º 5, págs. 526-539.
- GATIGNON, H., TUSHMAN, M.L., SMITH, W., y ANDERSON, P. [2002]: «A structural approach to assessing innovation: construct development of innovation locus, type and characteristics», *Management Science*, 48 (9):1.103-1.122.
- GERHART, B. [1987]: «How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel programs», *Journal of Applied Psychology*, Vol. 72, págs. 366-373.
- GOH, S. y RICHARDS, G. [1997]: «Benchmarking the learning capability of organizations», *European Management Journal*, Vol. 15, N.º 5, págs. 575-583.

- GOLEMAN, D. [1995]: *Emotional Intelligence*, Nueva York: Bantam.
- [1998]: *Working with Emotional Intelligence*, Nueva York: Bantam.
  - [2001]: «An EI-Based theory of performance». En CHERNISS, C. y GOLEMAN, D. (Ed.) *The Emotionally Intelligent Workplace*. Jossey-Bass: San Francisco.
- GRIFFIN, M.A., PATTERSON, M.G. y WEST, M.A. [2001]: «Job satisfaction and teamwork: the role of supervisor support», *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 22, págs. 537-550.
- HACKMAN, J.R. y OLDMAN, G.R. [1976]: «Motivation through the design of work: test of a theory», *Organizational behavior and human performance*, Vol. 16, págs. 250-279.
- [1980]: *Work redesign*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- HAIR, H.F., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. [1998]: *Multivariate Data Analysis*, London. Prentice Hall.
- HEDBERG, B. [1981]: «How organizations learn and unlearn». En NYSTROM, P.C. y STARBUCK, W.H. (Ed.), *Handbook of Organizational Design*. Nueva York: Oxford University Press.
- HERZBERG, F. [1966]: *Work and the nature of man*. Cleveland: World.
- HULT, G.T.M. y FERRELL, O.C. [1997]: «Global Organizational Learning capability in purchasing: construct and measurement», *Journal of Business Research*, Vol. 40, págs. 97-111.
- ISAACS, W. [1993]: «Dialogue, Collective Thinking, and Organizational Learning», *Organizational Dynamics*, Vol. 22, N.º 2, págs. 24-39.
- JANSSEN, O. y VAN YPEREN, N.W. [2004]: «Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction», *Academy of Management Journal*, Vol. 47, N.º 3, págs. 368-384.
- JOHNSON, J.J. y MCINTEY C.L. [1998]: «Organization culture and climate correlates of job satisfaction», *Psychological Reports*, Vol. 82, págs. 843-850.
- KIM, S. [2002]: «Participative management and job satisfaction: lessons for management leadership», *Public Administration Review*, Vol. 62, págs. 231-241.
- LAM, L.T. y KIRBY, S.L. [2002]: «Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and general intelligence on Individual Performance», *The Journal of Social Psychology*, Vol. 121 N.º 1, págs. 133-143.
- LATHAM, G.P., WINTERS, D.C. y LOCKE E.A. [1994]: «Cognitive and motivational effects of participation: a mediator study», *Journal of Organizational Behaviour*, Vol. 1, N.º 15, págs. 49-63.
- LOCKE, E.A., y LATHAM, G.P. [1990]: *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- MAYER, J.D. y SALOVEY, P. [1997]: «What is emotional intelligence?» En P. SALOVEY y D.J. SLUYTER (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*: págs. 3-31. Nueva York: Basic Books.
- MAYER, J.D., CARUSO, D., y SALOVEY, P. [1999]: «Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence», *Intelligence*, Vol. 27, págs. 267-298.
- [2000]: «Selecting a measure of emotional intelligence: the case of ability scales». En R. BAR-ON y J.D.A. (Ed.): *The handbook of emotional intelligence*: págs. 320-342. San Francisco: Jossey-Bass.
- MCKINNEY, V.; KANGHYUN, Y.; ZAHEDI, F. [2002]: «The Measurement of Web-Customer Satisfaction: An Expectation and Disconfirmation Approach», *Information Systems Research*, Vol. 13, N.º 3, págs. 296-315.

- MUELLER, R.O. [1996]: *Basic principles of structural equation modeling. An introduction to LISREL and EQS*. Nueva York: Springer Texts in Statistics.
- NEVIS, E., DIBELLA, A.J. y GOULD, J.M. [1995]: «Understanding organization learning systems», *Sloan Management Review*, Vol. 36, N.º 2, págs. 73-85.
- NUNNALLY, J. [1978]: *Psychometric Theory*. 2.<sup>nd</sup> Ed. Nueva York: McGraw-Hill.
- O'REILLY, C., CHATMAN, J. y CALDWELL, D. [1991]: «People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit», *Administrative Science Quarterly*, Vol. 34, N.º 3, págs. 487-517.
- OSWICK, C., ANTHONY, P., KEENOY, T., y MANGHAM, I.L. [2000]: «A dialogic analysis of organizational learning», *Journal of Management Studies*, Vol. 37, N.º 6, págs. 887-901.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. y BOYDELL, T. [1997]: *The learning company: A strategy for sustainable development*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- ROWDEN, R.W. [2002]: «The relationship between workplace learning and job satisfaction in U.S. small midsize businesses», *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 13, N.º 4, págs. 407-425.
- SALOVEY, P. y MAYER, J.D. [1990]: «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9, N.º 3, págs. 185-211.
- SEIBERT, S.E.; KRAIMER, M.L. y LIDEN, R.C. [2001]: «A social Capital theory of career success», *Academy of Management Journal*, Vol. 44, N.º 2, págs. 219-237.
- SCHEIN, E.H. [1993]: «On Dialogue, Culture, and Organizational Learning», *Organizational Dynamics*, Vol. 22, N.º 2, págs. 40-51.
- SCHERER, K.R. y TRAN, V. [2001]: «Effects of emotion on the process of Organizational Learning». En DIERKES, M., ARIANE, B.A., CHILD, J. y NONAKA, I. (Ed.), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., BOBIK, C., COSTON, T., GREESON, C., JEDLICKA, C., RHODES, E., y WENDORF, G. [2001]: «Emotional Intelligence and Interpersonal relations», *The Journal of Social Psychology*, Vol. 141, N.º 4, págs. 523-536.
- SCHUTTE, N.S., MALOUFF, J.M., HALL, L.E., HAGGERTY, D.J., COOPER, J.T., GOLDEN, C.J., y DORNHEIM, L. [1998]: «Development and Validation of a measure of EI», *Personality and Individual Differences*, Vol. 25, págs. 167-177.
- SCOTT-LADD, B. y CHAN, C.C.A. [2004]: «Emotional Intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change», *Strategic Change*, Vol. 13, N.º 2, págs. 95-105.
- SITKIN, S.B. [1996]: «Learning through failure». En COHEN, M. y SPROULL, L. (Ed.), *Organizational Learning*. California: Sage Publications.
- SJÖBERG, L. (2001): «Emotional Intelligence measured in a highly competitive testing situation». *SSE/EFI Working Paper Series in Business Administration* N.º 2001:13. Stockholm School of Economics.
- SPECTOR, P.E. [1997]: *Job satisfaction*. California: Sage Publications.
- [1992]: *Summated rating scale construction: an introduction*. Sage university. California.
- SHARMA, S. [1996]: *Applied Multivariate Techniques*. John Wiley and Sons. Nueva York
- STAW, B.M. y ROSS, J. [1985]: «Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes», *Journal of Applied Psychology*, Vol. 70, págs. 469-480.
- TANNENBAUM, S.I. [1997]: «Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies», *Human Resource Management*, Vol. 36, págs. 437-452.

- TIPPINS, M.J. y SOHI, R.S. [2003]: «IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link?», *Strategic Management Journal*, Vol. 24, págs. 745-761.
- ULRICH, D., JICK, T. y VON GLINOW, M.A. [1993]: «High-impact learning: Building and diffusing learning capability», *Organizational Dynamics*, Vol. 22, N.º 2, págs. 52-79.
- VINCE, R., SUTCLIFFE, K. y OLIVERA, F. [2002]: «Organizational Learning: new directions», *British Journal of Management*, Vol. 13: s1-s6.
- WAGNER, J.A. y LEPINE, J.A. [1999]: «Effects of participation on performance and satisfaction: additional meta-analytic evidence», *Psychological Reports*, Vol. 84, págs. 719-725.
- WANOUS, J., REICHERS, A. y HUDY, M. [1997]: «Overall Job satisfaction: How good are single item measures?», *Journal of Applied Psychology*, Vol. 82, págs. 247-252.
- WANOUS, J.P. y REICHERS, A.E. [1996]: «Estimating the reliability of a single-item measure», *Psychological Reports*, Vol. 78, págs. 631-634.
- WEICK, K.E. y WESTLEY, F. [1996]: «Organizational learning: affirming an oxymoron». En CLEGG, S.R., HARDY, C. y NORD, W.R. (Ed.), *Handbook of organizational studies*, págs. 440-458. London: Sage.
- WILLIAMS, L.J., GAVIN, M.B. y HARTMAN, N.S. [2004]: «Structural equation modeling methods in strategy research: Applications and issues». En KETCHEN, D.J. Jr y BERGH, D.D. (Ed.) *Research Methodology in Strategy and Management* (vol. 1): págs. 303-346. Oxford: Elsevier.
- WITT, L.A., ANDREWS, M.C y KACMAR K.M. [2000]: «The role of participation in decision making in the organizational politics-job satisfaction relationship», *Human Relations*, Vol. 53, N.º 3, págs. 341-358.
- YEUNG, A.K., ULRICH, D.O., NASON, S.W. y VON GLINOW, M. [1999]: *Organizational Learning Capability*. Nueva York: Oxford University Press.
- ZEIDNER, M., MATTHEWS, G. y ROBERTS, R.D. [2004]: «Emotional Intelligence in the workplace: a critical review». *Applied Psychology: an International Review*, Vol. 53, N.º 3, págs. 371-399.