

LAS COMPETENCIAS SOCIO EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN DE ADMINISTRADORES DE EMPRESAS

Rueda Lizarazo, Hortencia ¹

RESUMEN

Los administradores de empresa requieren un conjunto de habilidades y destrezas gerenciales para el desarrollo adecuado de su trabajo, muchas de estas habilidades son complementarias a las habilidades técnicas básicas como por ejemplo, el manejo de costos y presupuestos, planeación de actividades u otras. La solución de los problemas que se presentan en la gestión diaria, donde estas habilidades y destrezas gerenciales son requeridas, conlleva una mezcla de competencias técnicas y competencias socio-emocionales. Durante el proceso de formación de los estudiantes de administración, hay un esfuerzo enorme y focalizado en el desarrollo de las competencias técnicas, sin embargo este mismo esfuerzo es mínimo frente a otras competencias como es el caso de las competencias socio-emocionales, lo anterior, a que estas son difícilmente transferibles. Trabajar en un marco de referencia en la búsqueda de un criterio común frente a al conocimiento no transferible es importante y necesario en la formación de los nuevos profesionales que gestionaran las organizaciones. Los instrumentos utilizados fueron: entrevistas, encuestas y cuestionarios aplicados a grupos de docentes de práctica profesional y estudiantes. Los análisis de entrevistas realizadas a un grupo de docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, revelaron que los estudiantes en práctica profesional cuentan con pocas habilidades en el uso y manejo adecuado de las emociones en contextos organizacionales esto contrasta con algunos resultados encontrados en las encuestas aplicadas docentes en diversas universidades, donde un cincuenta por ciento considera que si cuentan con esta capacidad.

Palabras claves: Competencia, inteligencia emocional, competencia socio emocional, habilidades técnicas, organización.

SOCIO EMOTIONAL SKILLS IN THE TRAINING OF BUSINESS ADMINISTRATORS

ABSTRACT

Business administrators require a set of management skills for the proper development of their job, many of skills are complementary to technical basic skills, for example, cost and budget management, planning activities or other. The solution of the problems that arise in the daily management, where these management skills are required, entails a mix of technical skills and social-emotional skills. During training students management, there is a huge effort to the Development of Technical Skills, however this same effort is minimum compared to other skills such as socio-emotional competencies, the above, because these are hardly transferable. It is important and necessary to work in a framework in the search of a common criterion in the nontransferable knowledge in the education management in administration. The instruments used were surveys and questionnaires which were applied to teacher and students in professional practice. The analysis revealed that according to the teachers consulted students in professional practice have few skills in the use and manage of emotions in organizational context. This contrasts with some results found in questionnaires applied at various universities, where a fifty percent believe that do have this capacity.

Keywords: Competence, emotional intelligence, socio-emotional competency, technical skills, organization.

¹ Universidad Militar Nueva Granada, Sede Cajicá, Bogotá, (Colombia) E-mail: hortencia.rueda@unimilitar.edu.co

1. Introducción

Debido a los grandes avances tecnológicos, de información, conocimiento, políticos, económicos y otros, las organizaciones se encuentran en un contexto, heterogéneo, de incertidumbre y de cambio, impredecible, de nuevos retos que impactan fuertemente en la gestión de las organizaciones. Los administradores de empresas requieren un conjunto de habilidades y destrezas gerenciales para el desarrollo adecuado de su trabajo que son tanto técnicas como habilidades socio-emocionales ya que las soluciones a problemas diarios demanda una mezcla de ambas. Sin embargo, existe un mayor esfuerzo focalizado hacia el desarrollo más de las competencias técnicas que hacia otro tipo de competencias. Hellriegel, Jackson y Slocum. (2002) contemplan que las personas usan muchos tipos de competencias en su vida cotidiana, incluidas las necesarias para ser efectivos en actividades recreativas, relaciones personales, en el trabajo y en la escuela.

Para enfrentar los cambios de hoy, las organizaciones en su gestión, no solo están prestando atención a los conocimientos técnicos, especializados y la experiencia, sino también a los aspectos de personalidad. Casma (2015) referencia un estudio del Banco Mundial, en el cual señala que *“La Determinación” que es referida como la perseverancia para el logro de objetivos, es la habilidad más buscada por parte de las organizaciones junto con la proactividad, adaptabilidad, honestidad y capacidad de trabajo en equipo, competencias difícilmente transferibles.*

En el mes de septiembre del 2010 se llevó a cabo el Congreso Internacional sobre las Competencias del siglo XXI en Bruselas (OCDE/CERI), cuyo tema principal fue precisamente “las habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE”. En este congreso se afirmó:

Los gobiernos deberían hacer un esfuerzo para identificar y conceptualizar correctamente el conjunto de habilidades y competencias requeridas según los estándares educativos que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar al final de la educación obligatoria. Para ello, las autoridades educativas deberían ser conscientes de que para tener éxito en este proceso ha de hacerse un doble esfuerzo: fomentar la participación de las instituciones económicas y sociales desde empresas privadas hasta instituciones de educación superior. (Instituto de Tecnologías Educativas, OCDE, 2010).

En este orden de ideas, las competencias socio-emocionales están tomando su lugar en la formación disciplinar de los administradores de empresas. (Mintzberg, 1990) “Las escuelas de administración comenzarán la capacitación seria de los directivos cuando la capacitación en habilidades tome su lugar junto al aprendizaje cognitivo”. La necesidad de este tipo de competencias son vistas de manera diaria por empresarios y docentes, estos últimos lo perciben en sus aulas de clase, personas que no pueden mantener horarios, se frustran fácilmente, no se adaptan a los cambios, dejan abandonados los trabajos, no asumen responsabilidades, no saben comunicarse con otros, etc., lo cual afecta su permanencia en los trabajos y en las mismas aulas en su

formación profesional y su vida personal. Lejos de un trabajo ordenado, enfocado y lineal, el trabajo diario de los gerentes eficientes implica un manejo de las situaciones caóticas, imprevisibles y desordenadas, donde no resulta sencillo distinguir lo trivial de lo esencial. En realidad, el trabajo de un gerente implica adoptar diferentes roles en situaciones distintas, para aportar cierto grado de orden al caos que reina por naturaleza en las organizaciones humanas (Mintzberg, 1973).

Señala Albers (1997) que las cualidades de los gerentes exitosos no pueden considerarse como universales o absolutas, puesto que muchas pueden aplicarse, o no, de acuerdo a determinadas circunstancias específicas. Estas habilidades varían a medida que la persona avanza en la organización Alvarado (1990).

Diversas investigaciones demuestran que desarrollar habilidades socioemocionales es fundamental para tener éxito en la vida. En muchos casos, mejoran las posibilidades de salir de la pobreza ya que permiten obtener un mejor trabajo, mantenerlo y rendir mejor en él. Las habilidades socioemocionales sirven para tener relaciones más saludables con la familia, con la sociedad y con la comunidad. (I. Kudo, especialista en educación del Banco Mundial, citado por Casma, Diario El País, 2015).

El papel formativo de la Universidad para favorecer la inserción al mercado laboral es una de las cuestiones más relevantes cuando se analiza la política educativa de cualquier país (González y González, 2001).

A pesar de esfuerzos en este tema, como el estudio de la OCDE en diez grandes ciudades del mundo, y el de la Universidad de Melbourne entre otras instituciones de educación superior y el BID, ciertamente el tema no ha marcado un claro consenso en la importancia de su inclusión en los planes de formación, y cuáles de estas competencias serían más relevantes, una priorización de las mismas y su impacto en la gestión de las organizaciones.

2. Marco Teórico

McClelland (1975) fue el primero en hacer referencia al término de competencia, y enmarca este concepto como aquello que causa realmente un desempeño superior en un trabajo. Las definiciones varían en la literatura desde la perspectiva que se tome. Mackenzie (1992) afirma que todavía existe cierta ambigüedad sobre el término de competencias, si estas son referidas a: 1) rasgos de personalidad, 2) capacidad general, 3) habilidades transferibles, conocimientos, comportamientos 4) habilidades específicas de la organización, conocimientos, comportamientos. El autor se centra en el concepto de competencia en los puntos 3) y 4) ya que debido a la similitud en los conceptos, permite trabajar dimensiones de desempeño y tienen relación más directa con las prácticas de gestión en el recurso humano.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2008) define la competencia como la capacidad de aplicar los resultados producto del aprendizaje en un contexto específico (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional). Por otra parte plantea la competencia también desde un concepto más

amplio que involucra habilidades técnicas y habilidades sociales u organizativas y que no se limita a elementos cognitivos, mientras que Mertens (1996) la define como la capacidad real del individuo para dominar un conjunto de tareas.

De acuerdo con Boyatzis (1982) las competencias son un conjunto de características que tiene una persona y que se encuentran relacionadas en forma directa con el buen desarrollo de una determinada tarea o puesto de trabajo. En las organizaciones actuales las tareas y puestos de trabajo están en constante cambio, lo cual exige apoyarse en un constructo más amplio de aquello que las personas deben aprender o desarrollar. Fernández, Cubeiro, y Datziel (1996) sostienen una definición mucho más amplia del concepto de competencia, como conjunto de destrezas, habilidades, conocimientos y características conductuales que permiten un rendimiento superior. En este trabajo se ha tomado en consideración estos conceptos más amplios.

El proyecto Tunning-América Latina busca iniciar un aprendizaje a través del intercambio de información y colaboración entre instituciones de educación superior, buscando identificar puntos de referencia común en diversas áreas de conocimiento, reconociendo en las universidades su carácter de foco de desarrollo social y económico en diferentes ámbitos. El proyecto Tunning plantea la importancia de la formación del recurso humano para lograr ocupar un lugar en la “sociedad del conocimiento” y esto demandará hacer ajustes de las carreras frente a las necesidades de la sociedad, lo cual implica pensar y repensar juntos el horizonte académico y profesional. Una de sus cuatro líneas hace referencia, precisamente, a las competencias genéricas como la capacidad de aprender y la síntesis. En una sociedad de transformación y ante el cambio organizacional, éstas se hacen relevantes. Los estudios de Burggraaf (2016) realizados a estudiantes que viven en campus universitarios y fuera de estos, evidencian ciertas diferencias frente a las habilidades sociales. Asimismo, estudiantes con experiencia laboral previa a iniciar el programa de estudios se muestran más activos en comparación con aquellos con menos o ninguna experiencia.

La Encuesta Nacional de Habilidades Laborales (ENHAB, 2010) del Banco Mundial, realizado en América Latina, evidenció que tanto las habilidades cognitivas como las socio-emocionales importan para predecir el desempeño laboral. Arias (2011) señala como ejemplo “la perseverancia” (el grado en que la persona es capaz de perseguir metas de largo plazo y sostener el esfuerzo) paga tanto en el mercado de trabajo como la habilidad cognitiva. Expresa que las competencias socio emocionales son al menos tan importantes como la capacidad cognitiva en la inserción hacia un mercado laboral. Los trabajos de Blanchard (1986) indican que “la mayoría de los ejecutivos se interesan fundamentalmente, ya sea por los resultados o por el bien de las personas” y que aquellos que se orientan solo por una de estas posiciones solo serán parcialmente eficientes. Los conocimientos teóricos que adquieren los universitarios son, en la mayoría de las veces, suficientes para enfrentar la demanda laboral; sin embargo, se evidencian otros aspectos en que estos no son suficientes, como es el caso de las habilidades transversales. (Barbosa, Fonrodona, y Guiteras 2004).

Por otra parte, es necesario aclarar otros conceptos que son utilizados en forma indistinta en muchos escritos y trabajos, como es el caso de las competencias socio-emocionales e Inteligencia Emocional (IE). Fragoso (2015) tras una extensa revisión de trabajos, detecta que López-Barajas, Ortega y Moreno (2010) diferencian la adquisición de “competencias emocionales” en función del género de los participantes a través del instrumento TMMS-24.

La psicóloga Carolyn Saarni (1999) fue una de las primeras en marcar una diferencia entre los conceptos de Inteligencia Emocional (IE) y Competencia Socio-Emocional. La autora destaca ocho características en su modelo de competencias emocionales: autoconciencia de las propias emociones; capacidad para discriminar y comprender las emociones; capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión; capacidad para la implicación empática; capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa; capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes; conciencia de la comunicación emocional en las relaciones, y capacidad para autoeficacia emocional. Bisquerra (2007) expone junto con sus colaboradores, cinco elementos dentro de su modelo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, competencias para la vida y el bienestar.

En el desarrollo de esta investigación se han tomado como apoyo estos dos modelos, por ser estos más cercanos al concepto de competencias socio-emocionales. Desde esta perspectiva, para Saarni (1999) las competencias emocionales son un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma. Para Goleman (2000), citado por Fragoso-Luzuriaga (2015), un individuo que posee un buen nivel de IE no necesariamente dominará diversas competencias emocionales, ya que el primer concepto sólo indica la potencialidad que tiene la persona para el uso de habilidades inter e intrapersonales.

3. Metodología

El estudio es de carácter cualitativo y cuantitativo puesto que, por un lado, persigue comprender e interpretar posiciones; pero por otro, explicar los hechos que se estudian de una forma más estructurada que nos permita acercarnos a una realidad más objetiva a través de la aplicación de encuestas y cuestionarios sobre las competencias socio emocionales en estudiantes de prácticas profesionales de programas de administración de empresas. Para ello se aplicaron entrevistas y encuestas guiadas a docentes de diversas universidades que ofertan el programa de Administración de Empresas en Bogotá. En este momento, el proyecto se encuentra en fase de aplicación de un cuestionario a una muestra de estudiantes de diversos semestres de la Universidad Militar Nueva Granada.

Etapa 1. Como punto de partida se realizó una entrevista semiestructurada compuesta por cinco preguntas que se aplicó a profesores tutores de estudiantes en práctica profesional en la Universidad Militar Nueva Granada. Se hizo una prueba piloto antes de la aplicación al grupo de docentes mediante la cual se contrastó el instrumento y se realizaron los ajustes requeridos en el proceso de retroalimentación. A los participantes se les aplicó la siguiente batería de preguntas:

- ¿Cuáles son las quejas normales sobre competencias por parte de los empresarios sobre los jóvenes practicantes?
- ¿Cuál es su percepción como docentes tutores en práctica sobre el trabajo de los estudiantes?
- ¿Cuál es su comprensión sobre los diferentes tipos de competencias, entre ellas la comprensión de las competencias no cognitivas?
- ¿Cuál es su percepción sobre las mismas en la formación de los administradores y las características que ellos identificaban en el proceso de adaptación de estudiantes?

Estas entrevistas fueron decodificadas lográndose identificar siete categorías. Por otra parte, se tomó en consideración lo expuesto en los modelos más cercanos a las competencias socio-emocionales, como son los modelos Saarni (1999) y Bisquerra (2007). De estas siete categorías, cuatro son coincidentes con los modelos de Saarni y Bisquerra y otras son nuevas y producto de este proyecto.

Etapa 2. Las categorías identificadas en la etapa 1, fueron el insumo para la construcción de una encuesta a aplicar a una muestra de treinta y tres universidades que ofertan la carrera de administración de empresas en la ciudad de Bogotá. La encuesta fue aplicada a una muestra de docentes responsables de prácticas profesionales. Estas personas son responsables de la inserción del estudiante en la práctica y su conexión con los jefes funcionales de la empresa.

Etapa 3. Producto de la medición de la etapa 2, se ha diseñado un instrumento de medición de competencias socio-emocionales aplicable a estudiantes en diversas fases de su proceso de formación como administradores de empresas. La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes universitarios de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Militar Nueva Granada seleccionados a través de muestreo aleatorio estratificado. La muestra corresponde a estudiantes del primero, quinto y noveno semestre. Se aplicó este cuestionario clasificando los estudiantes en atención a las siete categorías, realizando un barrido de las competencias socio-emocionales desde las fases de inicio estudiantil hasta el primer empleo profesional. En este momento, el proyecto se encuentra en la fase de organización de datos y análisis de resultados.

4. Resultados Parciales y Discusión

Como resultados parciales, se logró identificar y operacionalizar siete competencias socio-emocionales, medir dichas competencias en una encuesta a responsables de prácticas profesionales en distintas universidades.

A partir de la aplicación de la entrevista al grupo de docentes de la Universidad Militar Nueva Granada como tutores de Práctica Profesional, se percibió que los docentes, de manera general, reconocen que hay una categoría de competencias adicionales que no son propiamente referidas al conocimiento transferible, pero no logran explicarlas y entenderlas. Entienden las competencias generales desde el hacer y el saber, destacando un listado de competencias que deben tener los estudiantes en su formación profesional como administradores de empresas, como son las siguientes:

- Liderazgo,
- Toma de Decisiones
- Comunicación asertiva,
- Identificación de problemas,
- Necesidades y oportunidades,
- Lectura del contexto y sentido de realidad,

Sin embargo, no todas hacen parte de las competencias socio-emocionales. Aunque pareciese que no tuvieran claro el tema de competencias socio-emocionales de manera explícita, en la entrevista y en este listado que referencian de manera general pareciera haber una comprensión, como por ejemplo cuando hacen mención a la necesidad de lectura del contexto y que los estudiantes tengan sentido de realidad, que se acerca a la necesidad de una conciencia en sus emociones de Saarni (1999).

Algunos de los docentes identificaron las competencias socio-emocionales y reconocen que éstas no hacen parte de la preparación de los estudiantes, otros hicieron alusión a la necesidad de recuperar los valores, acercándose a los postulados de Bisquerra (2007) que contempla que las emociones deben ser enmarcadas en una categoría y deben tener una escala de valor y reconocidas por el individuo con el fin de prevenir la utilización de las mismas con propósitos deshonestos.

En este ejercicio se lograron identificar y operacionalizar las siguientes categorías:

- Autorregulación,
- Conciencia de cómo se sienten,
- Sentido del valor
- Relación con los otros,
- Tradiciones emocionales,
- Control de situaciones,
- Aprendizaje progresivo.

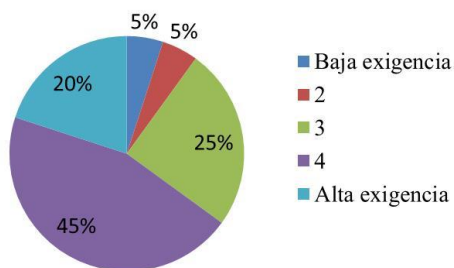
La categoría de autorregulación fue operacionalizada como la capacidad de los individuos para intervenir, modificar el curso y la generación de las propias emociones,

en distintos momentos Gross, (1999; 2005); conciencia de cómo se sienten hace referencia al conocimiento y percepción que tienen los sujetos de lo que sucede con él, en determinado lugar y espacio; sentido del valor como el significado que el sujeto le asigna, otorga o proporciona a los comportamientos de las personas de acuerdo a sus preceptos; relación con los otros fue operacionalizada desde la escuela humanística de la administración y el concepto de "hombre social", nivel de confianza que el sujeto adquiere para interactuar con otro individuo en la organización; tradiciones emocionales hace referencia a elementos emocionales que se comunican de generación en generación a partir de los hechos familiares, organizacionales, sociales donde el sujeto madura, crece o se forma; control de situaciones es el conocimiento del sujeto sobre mecanismos o estrategias para tomar decisiones adecuadas en momentos de exigencia; aprendizaje progresivo denota la capacidad del sujeto para acondicionar su saber y el ser, para incrementar su precisión/experticia a la hora del hacer su labor. De estas siete categorías, tres categorías son coincidentes con los modelos de Saarni y Bisquerra y otras son nuevas y producto de este proyecto.

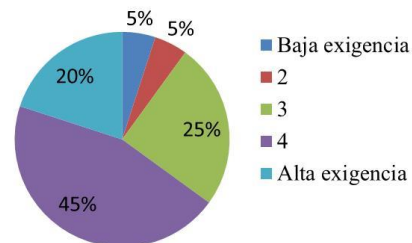
- Frente a la Categoría de *Autorregulación* se les preguntó a los docentes encuestados de las diferentes universidades, sobre situaciones que ocasionan alta exigencia emocional a los estudiantes en una escala de 1 a 5, siendo 1/ 2 baja exigencia y 4/5 alta exigencia.
- Frente a las respuestas de presión laboral y situaciones de conflicto los docentes perciben que dichas situaciones le generan a los practicantes alta exigencia emocional. El rango de respuesta se ubicó en un nivel medio hacia alto en el nivel (3/4) un 70% y en un nivel (4/5) un 65%. (Ver gráficas 1)
- Enfrentarse a situaciones de evaluación genera en los estudiantes practicantes/primer empleo una alta exigencia emocional de acuerdo con la encuesta, un 75% de las respuestas se ubican en el rango alto-muy alto. (Ver gráfica 2).
- Por otra parte el 40% de los docentes consultados consideran que los estudiantes en práctica profesional/primer empleo tiene una capacidad alta para intervenir y modificar el curso de sus emociones y la generación de las mismas en distintos momentos frente a un 30% que considera que tienen una capacidad mediana. (Ver gráfica 3).
- Asimismo, la mitad de los docentes considera que el cambio y proceso de adaptabilidad generan en los estudiantes en práctica profesional alta exigencia emocional, niveles 4/ 5 que corresponden a los grado altos de valoración.
- Solo un 15% considera que puede existir algún grado de dificultad en el nivel de confianza de los estudiantes en práctica profesional para interactuar con otros en contextos laborales y un 20% consideran que pueden presentar emociones opuestas antes esta situación.

Gráficas1

Presión Laboral



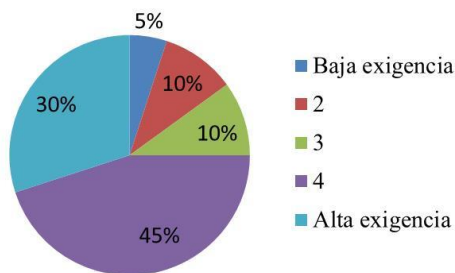
Situaciones de Conflicto



Fuente: Datos del Autor

Gráfica 2

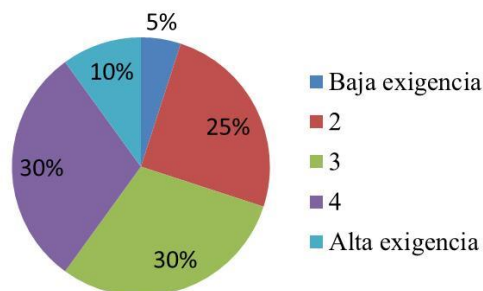
Situaciones donde se exponen a una Evaluación



Fuente: Datos del Autor

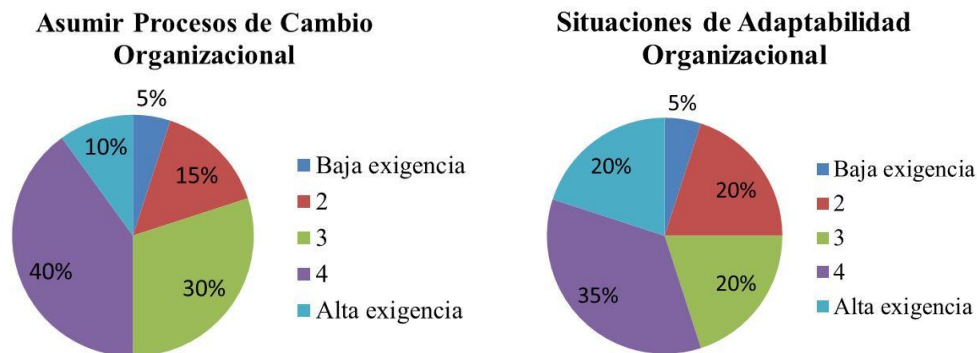
Gráfica 3

Comprensión del Contexto Organizacional



Fuente: Datos del Autor

Gráficas 4 y 5



Fuente: Datos del Autor

La categoría Relación con los otros, mencionada por Bisquerra como la conducta expresiva y receptiva, es identificada en este proyecto en forma similar en el sentido que busca medir el nivel de confianza que tiene el estudiante para realizar interacciones.

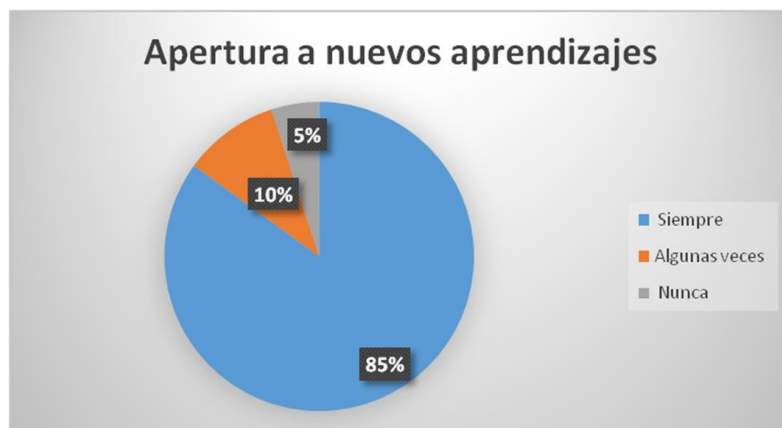
- Los docentes consultados perciben que las organizaciones permean la formación de los profesionales en práctica y, ciertamente, todos los elementos emocionales que se comunican de generación en generación a partir de los hechos familiares, organizacionales, sociales donde el sujeto madura, crece o se forma, como se evidencia en la gráfica 6.
- Se observa que un 85% de los docentes consideran que los estudiantes siempre están abiertos a condicionar su saber y el ser, con el fin de incrementar su experiencia a la hora de desarrollar tareas encomendadas, lo cual hace parte de la categoría Aprendizaje Progresivo. (Ver gráfica 7).

Gráfica 6



Fuente: Datos del autor

Gráfica 7



Fuente: Datos del autor

5. Conclusiones

De las siete categorías identificadas en este proyecto, tres son nuevas y producto de este proyecto como son, *sentido del valor*, *tradicionalas emocionales* y *aprendizaje progresivo*.

En las entrevistas iniciales aplicadas a docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, se logra evidenciar que los estudiantes en práctica profesional cuentan con pocas habilidades en el uso y manejo adecuado de las emociones en el contexto organizacional. Esto contrasta con algunos resultados en las encuestas guiadas en diversas universidades, donde un 50% de los docentes consultados consideran que los estudiantes si tienen la capacidad de tomar estas decisiones.

Desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes en práctica profesional tienen una capacidad mediana para determinar qué sucede con sus emociones frente a las situaciones expuestas.

Estas situaciones de presión laboral, enfrentarse a procesos de evaluación, así como a cambios de contextos, son escenarios que ciertamente pueden llevar posteriormente a estos profesionales a la deserción, rotación y frustración que son las características que frecuentemente ven los empleadores en los jóvenes en sus primeros empleos.

6. Referencias Bibliográficas

- Albers, H. (1997). *Principios de Organización y dirección*. Ediciones Ciencia y técnica, s. A. Segunda Edición. México.
- Arias, O. (2011). *El desarrollo de habilidades socio-emocionales promueve las oportunidades laborales*. Recuperado de <http://www.bancomundial.org/es/news/feature/2011/06/21/world-bank-calls-for-prioritizing-the-development-of-cognitive-and-socio-emotional-skills-to-promote-employment-opportunities>
- Alvarado, J. (1990). *El gerente en las Organizaciones del futuro*. Ediciones UPEL. Primera Edición. Venezuela.
- Arnold, J. Mackenzie, K. (1992). "Self-ratings and supervisors ratings of graduate employees" competences during early career" *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.
- Barbosa, J., Fonrodona, G. y Guiteras, J. (2004): "Desarrollo de actividades de habilidades transversales de comunicación", *Actas del XII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Barcelona, Julio 2004.
- Bisquerra, R., Pérez, Núria, (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82. Departamento MIDE. Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona.
- Blanchard, K. Johnson (1986). *El ejecutivo al minuto: Nuevas técnicas de dirección*. 6ª edición, México, Trillas.
- Burggraaf, W. (997). "Management skills from different educational settings", *International Journal of Educational Management*, Vol, 11 Iss 2 pp. 65-71
- Casma, J.C. (2015) *Las emociones valen tanto como los conocimientos*. El País. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2015/06/14/actualidad/1434242841_826171.html (3 de agosto de 2015)
- Fernández, D; Cubeiro, J. C. y Datzel, M. (Coord.) (1996). *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Deusto – Hay Group.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Universia*, Núm.16, Vol. VI.
- González, Z.; González, X.M. y Miles, D. (2001): "La Transición de la Universidad al Trabajo: una Aproximación Empírica", *Revista Galega de Economía*, vol. 10, nº 1, págs. 1-16.
- Hellriegel, J., Slocum Jr., (2002) *Administración un enfoque basado en competencias*. Ediciones: Thomson
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York. Harper&Row. Editor: Longman
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York. A Division fo Guilford Publication, Inc.