

UN ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN PROGRAMAS DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (*)

Rueda Lizarazo, Hortencia Beatriz ¹

RESUMEN

La educación emocional para los administradores de empresas es un factor relevante en su proceso de formación, pudiendo impactar su desempeño en las organizaciones. Sin embargo, el esfuerzo está mayormente focalizado hacia las competencias técnicas que, aunque importantes, hoy sabemos que no son suficientes frente a la realidad y los contextos que debe enfrentar un administrador. A través de una investigación descriptiva y analítica buscamos evaluar las competencias socio emocionales por medio de instrumentos aplicados a una muestra de estudiantes de los primero, quinto y noveno semestres del programa de Administración de Empresas de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Este es parte de un proyecto inicial desarrollado en el año 2016, en el que mediante la aplicación de entrevistas y cuestionarios, se obtuvieron resultados acerca de la percepción de docentes de diversas universidades que ofertan el programa de administración de empresas, lográndose identificar siete categorías ligadas a las competencias socio emocionales. Como resultados adicionales se ha encontrado que la perspectiva de los docentes frente a situaciones que gestan alto o bajo impacto emocional, difiere en la mayoría de los casos frente a la perspectiva de los estudiantes que conformaron la muestra. Por otra parte, aquellos estudiantes con experiencia laboral, al parecer comprenden en mayor grado la forma como toman decisiones ante situaciones de alta exigencia emocional, frente a aquellos sin experiencia laboral.

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

AN ANALYSIS OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN BUSINESS ADMINISTRATION PROGRAMS

ABSTRACT

Emotional education for business managers is a relevant factor in their training process, and can impact their performance in organizations. However, the effort has mainly focused in the technical skills, though these are important, today we know that are no enough in front of the reality that must manage an administrator. Through a descriptive and analytical investigation we seek to evaluate the social emotional competencies through instruments applied to a sample of students from the first, fifth and the ninth semester of the program of business administration of the Military University of Nueva Granada, Bogota, Colombia. This work is a part of a project initiated in 2016 in which results were obtained from the perception of teachers, from various universities that offer the business administration program, through interviews and questionnaires applied. It was also possible to identify seven categories linked to socio-emotional competencies. As additional results we have found that the perspective of teachers facing situations that generate high or low emotional impact differs in most cases the perspective of the students of the sample. On the other hand, those students with work experience seem to understand to a greater degree the way they make decisions in situations of high emotional demands compared to those without work experience.

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

(*) Producto derivado del proyecto ECO2328 financiado por Vicerrectoría Investigaciones Universidad Militar Nueva Granada

1. Introducción

Para enfrentar los cambios de hoy, las organizaciones no solo están prestando atención a los conocimientos técnicos, especializados y experiencia de sus potenciales candidatos, sino también a los aspectos de la personalidad. La perseverancia, la capacidad de adaptación y cambio, y la capacidad de trabajar con otros, por ejemplo, son habilidades buscadas por las organizaciones.

En este orden de ideas, las competencias socio-emocionales están tomando su lugar en la formación disciplinar de los administradores de empresas. La necesidad de este tipo de competencias son vistas de manera diaria por empresarios, y los docentes 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, como también en su formación profesional y en su vida personal.

La mayoría de la gente sabe por simple intuición que el conocimiento es mucho más que contar con información y manejar datos específicos. Tal como lo explican Davenport y Prusak (1998), el conocimiento es una mezcla fluida de experiencia, valores e información contextual que proporciona un marco de referencia y que permite evaluar nuevas experiencias e información en la práctica administrativa.

Para los administradores de empresas, la educación emocional es un factor relevante en su proceso de formación, pudiendo impactar su desempeño en las organizaciones. El mayor esfuerzo se ha enfocado hacia el desarrollo de las competencias técnicas esenciales; sin embargo, las competencias socio-emocionales son un factor de gran peso en la formación de los individuos que gestionarán las organizaciones.

En este trabajo se evalúan las competencias socio-emocionales de estudiantes de primero, quinto y noveno semestres del programa de Administración de Empresas de la Universidad Militar Nueva Granada, en la ciudad de Bogotá (Colombia), respecto a la categoría de Autorregulación, y contrastar estos hallazgos frente a la percepción de los docentes de práctica profesional de universidades que ofertan el programa de Administración de Empresas en esa misma ciudad.

2. Aspectos teórico-conceptuales

McClelland (1973) fue el primero en hacer referencia al término de competencia, y enmarca este concepto como lo que causa realmente un desempeño superior en un trabajo. Las definiciones varían en la literatura desde la perspectiva que se tome. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2014), define la competencia como la capacidad que tiene una persona de aplicar en forma adecuada los resultados del aprendizaje en un contexto específico (educación, trabajo o desarrollo personal o profesional). Por otra parte, también plantea la competencia desde un concepto más amplio que involucra habilidades técnicas y habilidades sociales u organizativas y que no se limita a elementos.

Por su parte, Saarni (1999) es reconocida por ser la primera persona en acuñar el constructo de las competencias emocionales con una base sólida, separándola de la inteligencia emocional. La autora define las competencias emocionales como 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 Bisquerra (2003), las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. De este modo, las competencias socio-emocionales se encuentran más direccionadas hacia logros y alcance de objetivos por parte de individuos.

El proyecto Tunning-América Latina plantea la importancia de la formación del recurso humano para lograr ocupar un lugar en la “sociedad del conocimiento”, y esto demandará hacer ajustes en el horizonte de académico y social de la sociedad. Tal como lo considera Heckman (2008), en muchos países, las diferencias de escolaridad entre los grupos de ingresos tienen más que ver con deficiencias en habilidades que con las finanzas familiares en los años de escolaridad. Habilidades no cognitivas, como la autorregulación, tiene efectos directos en salarios, escolaridad, desempeño en las pruebas de aprovechamiento y muchos otros.

Las competencias socioemocionales implican un cambio de perspectiva del saber, intentando descubrir no solo cuanto sabe una persona, sino como utiliza ese conocimiento. Como lo plantea Hernández-Pina, F (2010) la autorregulación implica no solo aspectos cualitativos referidos al patrón de estrategias para aprender, sino también aspectos relacionados con la frecuencia en que estos son utilizados.

El autoconocimiento de las emociones es un primer paso para lograr la capacidad de la autorregulación con el fin de alcanzar objetivos y metas planteadas. Como el caso de toma de decisiones, March & Simon (1958), hacen énfasis en procesos de decisión racionales e intencionados, que tienden a simplificar la realidad y son resistentes al cambio, por lo cual la capacidad de autorregularse en pro de objetivos organizacionales frente a procesos de cambio, se hace relevante en la gestión con sus implicaciones frente a las variaciones del entorno, procesos de planeación, costos, entre otros. La categoría de autorregulación se mide a través de cómo se afrontan los procesos de cambio. El cambio en las organizaciones es un asunto complejo y multifacético cuyos elementos deben ser claramente delineados si van a ser entendidos en contexto y manejados efectivamente. (Mintzberg y Westley (1992).

De acuerdo con Bisquerra (2003), la regulación emocional es la competencia para utilizar las emociones en la forma adecuada. Saarni (1999) hace referencia a la autoeficacia, para la cual se requiere tener conocimiento de las propias emociones y la capacidad de regularlas. (Bandura, Caprara, Baranelli, Gerbino, & Pastorelli, (2003) se refieren a la autoeficacia como reguladora de los efectos positivos y negativos que permiten administrar el desarrollo académico, por ejemplo, resistir presiones y comprometerse con empatía en las experiencias emocionales de los demás; mientras

que Gist (1987) enfatiza la relevancia de la autoeficacia en la explicación de la variabilidad en el desempeño de las tareas.

Siguiendo a Gross (2002), la competencia de autorregulación fue operacionalizada en el presente trabajo como la capacidad de los individuos para intervenir, modificar el curso y la generación de las propias emociones en distintos momentos; de acuerdo con Fox & Calkins (2003), implica percibir el propio estado afectivo; entenderlo de manera que no obstaculice el razonamiento y permita tomar decisiones. Tal como lo referencian Hülshager & Schewe (2011) y Kubicek, Paškvan, & Korunka (2015) para trabajar bajo presión, hacer planes, tomar decisiones, enfrentarse a cambios y lograr adaptarse a ellos de forma independiente, es fundamental prestar atención a las emociones. Es posible que la capacidad de autorregularse pueda bloquear el estrés agudo y rasgos de personalidad Kondratyuk & Morosanova (2011); de este modo, la autorregulación frente a situaciones diversas es un fenómeno común que ocurre cuando no hay coordinación entre las demandas laborales y las habilidades de personas (Fathizadeh & Khoshouei, (2017)

3. Metodología

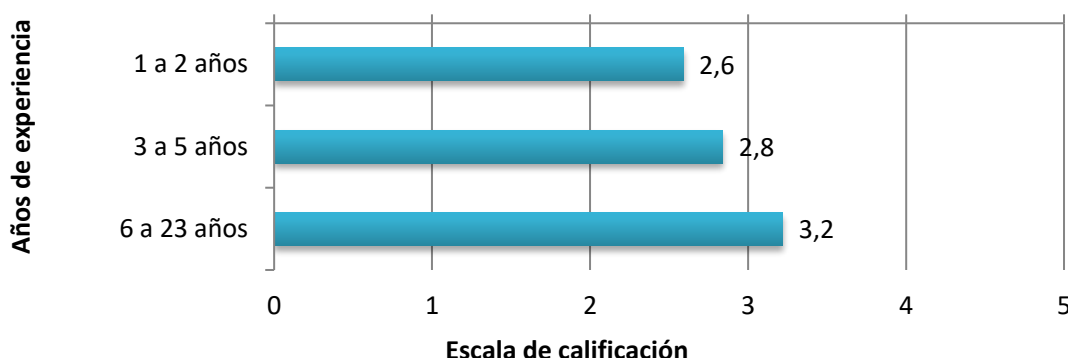
A través de una investigación descriptiva y analítica, se buscó evaluar las competencias socio emocionales por medio de la aplicación de cuestionarios a estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), sedes Bogotá y Campus Cajicá, (Colombia) con base en las siete categorías de competencias socio emocionales identificadas y operacionalizadas en el trabajo realizado en el 2016 titulado: "Perfil de las habilidades directivas del administrador de empresas desde la perspectiva del mercado global". Se tomó una muestra de 283 estudiantes del programa de Administración de Empresas de la UMNG de ambas sedes con base en las siete categorías de competencias identificadas, tales como autorregulación, conciencia de cómo se sienten, sentido de valor, relación con otros, tradiciones emocionales, control de situaciones y aprendizaje progresivo. El muestreo estratificado realizado es estadísticamente robusto, resultando un nivel de confianza del 4%. Para el diseño del cuestionario, se tuvo en cuenta el semestre que cursaba el estudiante y si contaban con experiencia laboral o no. Estos instrumentos se aplicaron a los estudiantes de primero, quinto y noveno semestre de la Universidad. Del total de la muestra encuestada, la mitad reportó tener experiencia laboral. El 44% estaban cursando el primer semestre, 28% el quinto y el restante 28%, el noveno semestre.

En este artículo se presentan los resultados de la categoría de Autorregulación la cual fue operacionalizada como la capacidad de los individuos para intervenir, modificar el curso y la generación de las propias emociones, en distintos momentos (Gross, 2002). Esta categoría se midió bajo situaciones de presión laboral, situaciones de conflicto, procesos de evaluación, comprensión del contexto organizacional, procesos de cambio y situaciones de adaptación, buscando identificar el impacto de exigencia emocional a través de una escala de 1 a 5, en donde 5 representa el valor más alto.

4. Resultados parciales y discusión

Al analizar la capacidad de los individuos para intervenir, modificar y direccionar el curso de sus emociones, se aprecia que en una escala de 1 a 5, donde 1 y 2 representan bajo impacto emocional, y 4 y 5 alto impacto emocional, la capacidad de autorregulación de los estudiantes con experiencia laboral es en promedio 2,8. Se registra un incremento de esta capacidad en la medida que el estudiante se encuentra en un semestre más alto y cuenta con más experiencia laboral. En cierta forma, al parecer, en la medida que el individuo cuenta con una mayor experiencia laboral aumenta su capacidad de autorregulación. Ver gráfica 1. En aquellos sin experiencia laboral, la autorregulación es en promedio 2,5. Según parece, el hecho de tener experiencia laboral ha permitido a los jóvenes percibir un sentido de autorregulación mayor que aquellos que no han trabajado.

Gráfica 1. Calificación de la autorregulación según años de experiencia laboral



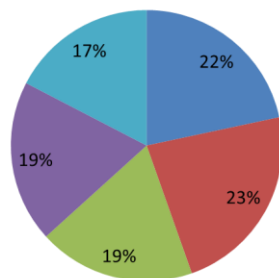
Fuente: Datos recogidos durante la investigación

4.1 Presión Laboral

Con respecto a la presión laboral, tal como se observa en la gráfica 2, un 45% de los estudiantes (23% en rojo y 22% en azul), consideran que situaciones o actividades de presión laboral no les ocasiona un gran impacto emocional, frente a un 36% que consideran lo contrario.

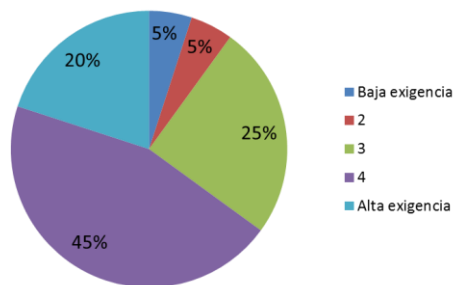
Estos resultados discrepan con las respuestas obtenidas en los instrumentos aplicados a docentes (gráfica 3). Un 65% (45% morado y 20% azul claro) de los docentes tutores de práctica profesional, consideraron que a los estudiantes les ocasiona una alta exigencia emocional cuando se enfrentan a presión laboral.

**Presión Laboral
 Perspectiva Estudiantes**
 ■ Baja exigencia ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ Alta exigencia



Gráfica 2.

**Presión Laboral
 Perspectiva docentes**
 ■ Baja exigencia ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ Alta exigencia



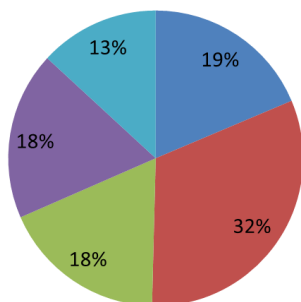
Gráfica 3.

Fuente: Datos recogidos durante la investigación

4.2 Situaciones de Conflicto

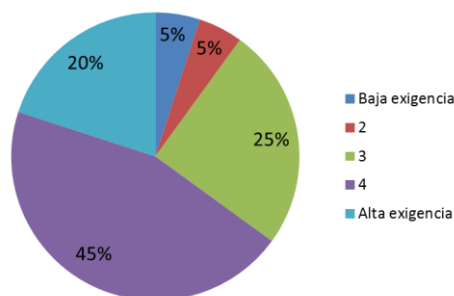
En la gráfica 4 se muestran los resultados en función de situaciones de conflicto laboral o con otras personas. Según los docentes consultados, el 65% (45% morado y 20% azul claro) el hecho de enfrentarse a situaciones de conflicto, genera un alto impacto emocional para los estudiantes; sin embargo, la percepción de los estudiantes no es la misma, pues solo un 31% (18 % morado y 13% azul) de los estudiantes consideran que este tipo de situaciones les genera alto impacto emocional. Frente a temas de poder y confrontación organizacional, la autorregulación posibilita el manejo de conflictos con el fin de alcanzar objetivos y metas comunes. En este sentido, la mayoría de los estudiantes encuestados consideran que son capaces de regular los efectos positivos o negativos frente a la capacidad de evaluar los argumentos y propuestas de los demás.

**Situaciones de Conflicto
 Estudiantes**
 ■ Baja exigencia ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ Alta exigencia



Gráfica 4.

**Situaciones de Conflicto Perspectiva
 docentes**
 ■ Baja exigencia ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ Alta exigencia



Gráfica 5.

Fuente: Datos recogidos durante la investigación

4.3 Situaciones de Evaluación

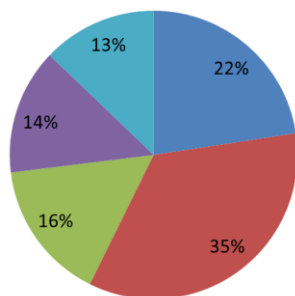
Frente a situaciones de evaluación, un 75% de los docentes consideran que hay alta exigencia emocional relacionada con la evaluación y tan solo un 15% considera que es baja. Por su parte, el 49% de los estudiantes consultados consideran que este tipo de situaciones no les ocasionan alto impacto emocional, aunque para un 32% de los consultados sí los afecta. Los estudiantes perciben más la exigencia relacionada con la evaluación que lo que perciben sus profesores. Desde la teoría clásica, los administradores de empresas han tenido un enfoque a la eficiencia con el fin de aumentar la productividad de la empresa; sin embargo, hoy estamos comprendiendo la importancia de la personas, de sus habilidades no cognitivas y sus efectos directos en temas de desempeño y salarios por ejemplo.

4.4 Procesos de Cambio

Enfrentarse a procesos de cambio organizacional frente a las variaciones del entorno, impacta, entre otros factores, la toma de decisiones. Lograr en los administradores desarrollar la capacidad de autorregularse es crucial frente a estos procesos. En las siguientes gráficas se observa, sin mayor variación frente a estudiantes con y sin experiencia, que en promedio un 27% considera que este tipo de situaciones les gestan alto impacto emocional, los docentes encuestados se ubican en un 50%. Esta proporción de docentes que han tenido contacto con los estudiantes a través de prácticas profesionales, consideran que el cambio es una situación difícil de afrontar por parte de estos. Solo un 20% considera lo contrario.

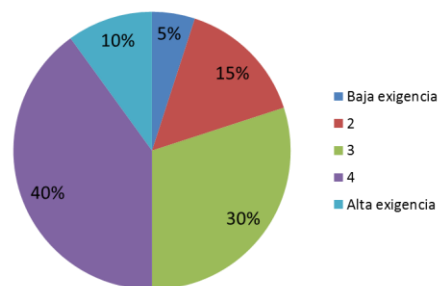
El mercado laboral está experimentado cambios en un contexto global como resultado de la globalización de la economía, el entorno, respuestas rápidas, cambio de estrategias. Entre las fuerzas que impulsan el mismo o lo detienen, la actitud y disposición del recurso humano se hace relevante para las organizaciones. Al parecer, los estudiantes del programa presentan este tipo de apertura.

Asumir Procesos de Cambio



Gráfica 6.

Asumir Procesos de Cambio Organizacional
Perspectiva docentes



Gráfica 7.

Fuente: Datos recogidos durante la investigación

4.5 Comprensión del Contexto Organizacional

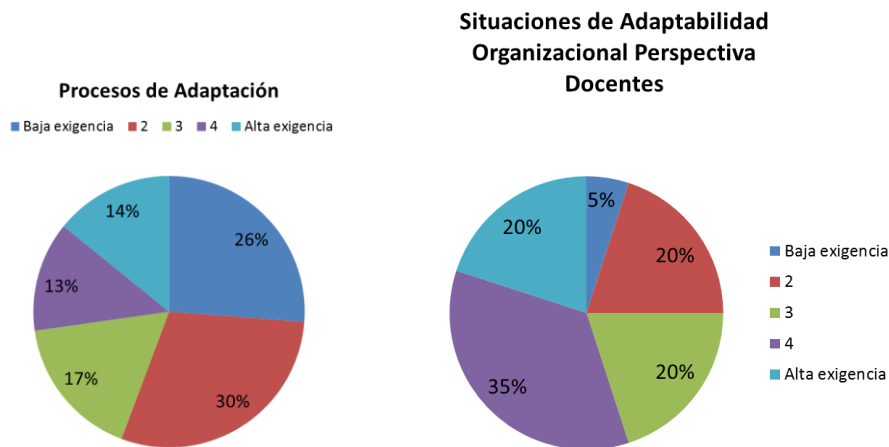
En promedio, el 23% de los estudiantes considera que enfrentarse a situaciones de comprensión del contexto organizacional o sus respectivos entornos, les ocasiona alto impacto emocional. Esta alta exigencia es mayor en estudiantes con experiencia laboral, concretamente un 31% frente a un 17% en aquellos sin ningún tipo de experiencia laboral. En cierta forma, estos resultados son próximos a los resultados obtenidos en situaciones de procesos de cambio, en los que un 28% de los estudiantes (en promedio) consideran que enfrentarse a este tipo de situaciones les produce alto impacto emocional.

Estas respuestas de los estudiantes se relacionan con otros resultados obtenidos al preguntárseles si entendían las estrategias o mecanismos que utilizaban para tomar decisiones adecuadas en momentos de exigencia emocional. Esta capacidad fue evaluada en promedio 3,6 por parte de los estudiantes con experiencia laboral. Esto es coincidente respecto a los resultados obtenidos en situaciones de procesos de cambio, en los que el 58% ubicó sus respuestas en los niveles 1 o 2 (baja exigencia emocional).

Por otra parte, un 40% de los docentes consultados considera que este tipo de situaciones sí les demanda alta exigencia emocional. Este resultado es próximo a las respuestas del grupo de estudiantes de noveno semestre de la muestra que evidencian experiencia laboral.

4.6 Procesos de Adaptación

Para el 55% de los docentes encuestados (morado, 35% y azul claro, 20%), los procesos de adaptación generan en alto impacto emocional en los estudiantes. Nuevamente, los resultados discrepan con el grupo de estudiantes consultados. Sin embargo, los estudiantes de noveno con experiencia laboral se aproximan un poco más a las respuestas de los docentes.



Gráfica 8.

Gráfica 9.

Fuente: Datos recogidos durante la investigación

En el siguiente cuadro se observa un comparativo de los estudiantes con experiencia laboral por semestre. Los de noveno semestre (comparativamente mayores) evidencian mayores niveles de impacto emocional frente a las situaciones expuestas. Se observan valores ligeramente superiores en todas las situaciones frente a aquellos sin experiencia laboral.

Si observamos los promedios totales por semestres, para aquellos con experiencia laboral frente a situaciones de presión laboral la valoración es de 3.1, mientras que en aquellos estudiantes que no cuentan con ningún tipo de experiencia laboral, el promedio es 2.6. En las tablas siguientes se observan los promedios generales en los casos de presión laboral y situaciones de conflicto. En los demás resultados, estos promedios son inferiores sin marcar diferencias frente a la experiencia laboral.

Tabla 1. Resultados por categoría Autorregulación - Presión Laboral

Semestre	Media (nl)	Media (con exp lab)
1	2,7	2,8
5	2,7	2,8
9	2,2	3,6
Total	3,1	2,6

Tabla 2. Resultados por categoría Autorregulación – Situaciones de conflicto

Semestre	Media (nl)	Media (con exp lab)
1	2,4	2,9
5	2,6	2,7
9	2,4	3,4
Total	2,5	3,0

5. Conclusiones

La capacidad de autorregulación de los estudiantes con experiencia laboral es en promedio 2,8 frente a un 2,5 de aquellos sin experiencia laboral. Esta habilidad eventualmente puede ir mejorando en la medida que el estudiante cuenta con mayor experiencia laboral y su edad promedio sea mayor. Los resultados de las entrevistas realizadas a los docentes y estudiantes, evidencian que la perspectiva docente discrepa, de manera general, frente a la perspectiva de los estudiantes.

Desde la perspectiva de los docentes, la capacidad de autorregulación que tienen los estudiantes, es evaluada en promedio con 3,5 puntos; es decir, que los estudiantes pueden autorregularse en una mayor escala que lo que piensan los mismos estudiantes. A los estudiantes les ocasiona alta exigencia emocional, las situaciones de presión laboral a las que se vean sometidos, así como los procesos de evaluación y el cambio de contextos, lo cual puede conllevar a la deserción, rotación y frustración, características estas que son frecuentemente percibidas por los empleadores durante los primeros empleos de los jóvenes.

Por último, es importante el esfuerzo en el desarrollo cognitivo buscando comprender y adaptarse al entorno frente a un cúmulo de información, pero ante este tipo de habilidad, también es esencial la creencia que tengan las mismas personas acerca de sus capacidades para poder utilizarlas con el fin de alcanzar objetivos propuestos. Como lo consideran autores como Bandura (2009), estas creencias tienen un impacto regulador en el funcionamiento humano, en la parte motivacional, en los logros y la toma de decisiones, que se encuentran integradas en diferentes procesos de conocimiento que finalmente contribuyen a la dinámica de las organizaciones.

6. Referencias bibliográficas

- Bandura, A., Caprara, G., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). *Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning*. Society for Research in Child Development. 74(3) pp.769-782.
- Bandura, R., (2009). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. 2nd Ed. Handbook of principles of organization behavior. New York, Wiley, pp 179-200
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP 2012-2014). Prioridades a medio plazo. Recuperado en mayo 2 del 2017, de www.cedefop.europa.eu/files/4104_es.pdf
- Davenport, T. y Prusak, L. (1998). *Working Knowledge*. Harvard Business Scholl Press. Boston.
- Fox, N. & Calkins, S. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), págs. 7-26
- Gist, M. E. (1987). Self-Efficacy: Implications for Organizational Behavior and Human Resource Management. *Academy of Management*, 12 (3), pp 472-485.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 39 (3), pp 281-291.
- Heckman, J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*. Vol. 46, No.3, July 2008, 289-324.
- Heckman, J., Masterov, D. (2007). The productivity Argument for Investing in Young Children. *Review of Agricultural Economics*. Vol. 29, No. 3, pages 446-493.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Hernández, F. P., Cuesta, J. D., Fonseca, P. J. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, Septiembre-Diciembre 2010, pp. 571-588.

Hülshager, U.R., & Schewe, A.F. (2011). On the costs and benefits of emotional labor: A meta-analysis of three decades of research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16, 361–389.

Fathizadeh A, Khoshouei MS. (2017). The relationship between self-regulation and personality traits with job stress in University of Isfahan employees. *Journal of Fundamentals of Mental Health* Jan-Feb; 19(1): 14-21.

Kondratyuk, N. & Morosanova V., (2011). The relationship between self-regulation, personality traits and job stress The Federal State Scientific Institution. Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia.

March, J.G. & Simon, H.A. (1993). *Organizations*. 2nd Edition. Wiley-Blackwell.

Saarni, C. (1999). A Skill-Based Model of Emotional Competence: A Developmental Perspective. Document resume. Speeches/Meeting Papers. U.S Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Sonoma State Universtiy, Rohnert Park, CA 94928.