

Empleabilidad y competencias socioemocionales en estudiantes de Administración

Employability and socio-emotional competencies in Business students

Norma Betanzos Díaz¹, Víctor Manuel Altamira Solís¹
y Francisco Paz Rodríguez²

Universidad Autónoma del Estado de Morelos¹
Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía²

Autor para correspondencia: Francisco Paz Rodríguez, fpaz@innn.edu.mx.

RESUMEN

La empleabilidad refleja la capacidad de un individuo para encontrar, retener y moverse entre empleos en caso de necesidad. Su abordaje se ha realizado considerándola como un elemento social o como uno organizacional e individual, siendo este último el que se ha preferido en la psicología organizacional. El objetivo de este trabajo fue describir la relación entre las competencias socioemocionales y la empleabilidad en estudiantes de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática a fin de determinar si las competencias socioemocionales están relacionadas con la autopercepción de empleabilidad, y si ello les hace posible tener y cumplir trabajos para ellos, o bien crearlos, a pesar de las condiciones de empleo prevalentes en el país; a ese efecto, se evaluó a 220 estudiantes, a quienes se aplicó una escala de competencias socioemocionales y un cuestionario sobre empleabilidad, los cuales mostraron tener una adecuada confiabilidad. Se observó que la autoeficacia en la búsqueda de empleo, el compromiso, la deseabilidad social y el afrontamiento de la frustración predicen las competencias socioemocionales de los estudiantes.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; Empleabilidad; Inserción laboral; Administradores; Estudiantes universitarios; Recursos psicológicos.

ABSTRACT

Background. *Employability reflects the ability of an individual to find, retain and move between jobs in case of need. These abilities are usually approached, including social, organizational, and individual aspects, the latter frequently preferred in the organizational psychology research literature.* Objective. *The present study aimed at describing the relationship between socio-emotional competencies and employability. More specifically, we sought to determine if socio-emotional competencies relate to self-perception of employability. An additional research question was whether such perception allows them to fulfill, find or create work for them, despite the prevailing employment conditions in Mexico.* Method. *Participants were students of a School of Accounting, Administration, and Computer Science. Two hundred twenty students responded to a socio-emotional competencies scale and a questionnaire on employability through questionnaires with adequate reliability.* Results/discussion. *The present findings suggest that job-search perceived self-efficacy,*

¹ Facultad de Psicología, Avenida Universidad 1001, Chamilpa, 62209 Cuernavaca, Mor., México.

² Laboratorio de Neuropsicología Clínica, Insurgentes Sur 3877, Col. La Fama, 14269 Ciudad de México, tel. (55)55-28-78-78.



commitment, social desirability, and coping with frustration probably act as predictors of students' socio-emotional competencies.

Key words: Socio-emotional competences; Employability; Labor insertion; Administrators; University students; Psychological resources.

Recibido: 23/10/2020

Aceptado: 06/07/2021

EMPLEABILIDAD

Si en duda, la formación de estudiantes universitarios pretende que los egresados logren tener oportunidades profesionales que les permitan insertarse en el mercado laboral y desempeñarse en la carrera elegida. En la realidad, tal pretensión no se cumple en todos los casos, pues no todos los egresados —a pesar de tener una formación universitaria sólida— parecen reunir los requisitos que los empleadores marcan, de modo que quedan a la deriva sin saber qué es lo que les impide obtener un trabajo (Thoilliez, 2014). Se debe considerar que, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2018), a diferencia de los adultos los jóvenes tienen muchas menos probabilidades de estar empleados al alcanzar una tasa mundial de desempleo de 13 por ciento, tres veces más elevada que la de los adultos, la cual es del 4.3. Ante esto, la respuesta que se ha dado a este problema es la *empleabilidad*, que se enfoca en desarrollar competencias en la persona que la hacen ser un mejor candidato para ocupar una vacante laboral.

La empleabilidad, pues, refleja las posibilidades que tienen los egresados de obtener un trabajo y enfrentar los cambiantes requisitos laborales (Bargsted, 2017; Van der Heijde y Van der Heijden, 2006). Depende de aprender continuamente, ser adaptable, efectuar cambios en la experiencia y tener la capacidad de adquirir habilidades a través de movimientos de carrera laterales y no solo ascendentes en los diversos contextos organizacionales (Scholarios *et al.*, 2008).

La empleabilidad es una de las prioridades que se están abordando en muchos países, entre ellos México (Aguilar y Mungaray, 2019; Simón y

Universidad del Papaloapan, 2020). El Organismo Internacional para la Juventud en Iberoamérica (OIJ), conformado por 21 países iberoamericanos, está impulsando la empleabilidad como una forma de cumplir con el derecho de los jóvenes al trabajo. En la Unión Europea, esa meta se estableció como una responsabilidad compartida entre el sistema educativo y la empresa, con documentos como el protocolo adicional del Tratado Internacional de Derechos de la Juventud (2016) (*cf.* Hernández, 2018), lo que muestra la importancia y actualidad de este tópico.

El término *empleabilidad* no es nuevo; surge a principios del siglo XX (Formichella y London, 2012) y atraviesa por diferentes etapas, desde calificarla como un apoyo a la economía bajo la responsabilidad del gobierno, para centrarse después en las capacidades personales para mejorar ingresos, brindar flexibilidad a las organizaciones y constituirse como un nuevo mecanismo del mercado que evalúa las posibilidades de una carrera (Future for Work Institute, 2017).

Se tiene una diversidad de definiciones de este concepto en virtud de los puntos de vista, orientaciones y áreas de estudio diferentes que lo han abordado (Bargsted, 2017). Así, la empleabilidad refleja la capacidad de un individuo para encontrar, retener un trabajo y moverse entre distintos empleos en caso de necesidad (Brown, Hesketh y Williams, 2003); es el resultado de los activos de un individuo, tales como habilidades, calificaciones y atributos personales (Hillage y Pollard, 1998); es la capacidad de la persona para “dirigir, guiar y cambiar la forma de su carrera de acuerdo con su elección personal” (Hind, 2005, p. 269); es “un conjunto de logros —habilidades, comprensiones y atributos personales— que hacen que los graduados tengan más probabilidades de obtener un empleo y tener éxito en las ocupaciones elegidas, lo que los beneficia, y también a la comunidad y la economía” (Yorke, 2006, p. 8).

La empleabilidad se ha abordado como un aspecto social, organizacional e individual, siendo este último el que se ha privilegiado en la psicología organizacional (Bargsted, 2017). Cuando se centra en el individuo tiene dos vertientes complementarias: como un constructo psicosocial que incorpora características individuales que requieren

disposición, proactividad, adaptabilidad activa y considerar el mercado laboral (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004) y como un constructo centrado en el desarrollo de competencias, entendidas como la ejecución de una serie completa de tareas diferentes en un cierto dominio ocupacional, desempeñadas satisfactoriamente y de manera integrada (Van der Heijde y Van der Heijden, 2006), incluyendo diferentes requerimientos culturales y ocupacionales (Billett, 2006), lo que hace a una persona competente para el trabajo. Sersić y Tomas (2014) apuntan que hay tres tipos de indicadores de empleabilidad: indicadores objetivos (edad, educación); empleabilidad percibida, la que predispone a los individuos a la empleabilidad, y diferencias individuales en competencias, valores, actitudes y conductas relacionadas con el trabajo.

Competencias socioemocionales y empleabilidad

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y comportamientos necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular emociones apropiadamente (Bisquerra, 2020). Cobra importancia en la psicología organizacional con los trabajos de McClelland (1973) sobre la falta de efectividad de los tests de inteligencia para predecir el éxito en el trabajo, ya que conciben que la “inteligencia” carece de interés para la educación y la formación en las organizaciones debido a que se considera una característica que no puede modificarse en las personas, mientras que una competencia puede enseñarse. Si bien ser competente significa hacer algo bien, la inteligencia es una capacidad innata, inalterable a lo largo de la vida de las personas; por ello, lo que se puede aprender son las competencias emocionales (Bisquerra, 2020).

En el aspecto educativo, la formación por competencias surge a finales de los años 70 como respuesta a la desvinculación existente entre los escenarios laborales y la formación universitaria (Fernández, 2006), dado que los egresados no contaban con el dominio necesario para desempeñarse en los contextos laborales, y cuando tener un título profesional no garantizaba la capacidad de

resolver problemas relacionados con la profesión (Fernández, 2009).

Hoy día, las competencias tienen que ver con el trato con otros y han hecho la diferencia para conseguir y mantener un empleo, a lo que se suman las denominadas “competencias socioemocionales” (Goleman, 2001). También se les ha visto como la interrelación entre los aspectos del individuo y el entorno (Hochwarter, Witt, Treadway y Ferris, 2006). El que una persona ponga en práctica sus competencias socioemocionales en el trabajo propicia que le correspondan con reciprocidad (López y Reina, 2012). Bar-On, Brown, Kircaldy y Thomé (2000) señalan que aproximadamente dos tercios de las competencias relacionadas con un desempeño laboral superior son de carácter emocional o social. Por ello, en el mundo laboral se está aceptando cada vez más que la productividad depende de una fuerza de trabajo emocional y socialmente competente (López y Reina, 2012).

Según Bisquerra (2020), el concepto de competencias emocionales es más amplio que el de inteligencia emocional. Este último concepto agrupa dos grandes categorías: inteligencia emocional-capacidad (Mayer y Salovey, 1993; Salovey y Mayer, 1990) e inteligencia emocional-rasgo (Gutiérrez, Fernández y Cabello, 2017; Petrides, Sanchez, Siegling, Saklofske y Mavroveli, 2018). El citado autor afirma que aún no hay consenso para que sea un término de manejo frecuente debido a que existe una superposición en las definiciones de inteligencia, capacidad, competencia y habilidad, lo que propicia la confusión, además de que en ocasiones estos términos traducen de forma imprecisa del inglés.

Las competencias socioemocionales se refieren a habilidades que permiten la comprensión, la regulación, la utilización del afecto y la información afectiva (Giardini y Frese 2006), además de otros atributos del comportamiento habitual de las personas que hacen posible su adaptación a contextos de trabajo cambiantes (Gutiérrez *et al.*, 2017). Las competencias socioemocionales tienen relación con variables tales como el éxito académico (De Vos, De Hauw y Van der Heijden, 2011; Repetto, Pena y Lozano, 2010), un mejor afrontamiento de los sucesos vitales cotidianos (Pérez,

Guiu, Soldevila y Fondevila, 2013) y el bienestar (Filella, Pérez, Agulló y Oriol, 2014).

Repetto, Pena y Lozano (2007) proponen que las competencias emocionales y sociales susceptibles de modificación que deben poseer los jóvenes para facilitar su inserción laboral son la autoconciencia, la autorregulación emocional, la regulación interpersonal, la empatía, la motivación, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

Las investigaciones sobre las competencias socioemocionales se han limitado a los perfiles relacionados con campos profesionales específicos y que precisen el tipo de habilidades y competencias desarrollados en cada uno, pero no sobre las diferencias y semejanzas con otros perfiles profesionales, y menos aún que traten sobre los efectos combinados de las dimensiones de los modelos de competencias socioemocionales ni su influencia en los comportamientos organizacionales (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

El estudio *Tendencias de empleabilidad en México 2018* (UTEL y OCC Mundial, 2018) indica que una de las carreras más solicitada en el primer semestre de ese año fue la de Administración, con 50,505 vacantes, en la que se exige como competencia el servicio al cliente, lo que tiene que ver con el desarrollo de competencias socioemocionales, considerando como fundamental la percepción de los estados emocionales del otro, además de la autorregulación emocional, y la empatía, principalmente.

Ser “empleable” supone contar con las competencias necesarias para cumplir, adquirir o crear un empleo; sin embargo, tales competencias se pueden desarrollar o perder en el tiempo debido a los cambios en la dinámica laboral (Froehlich, Beausaert, y Segers, 2015). Por ello, en el presente estudio se describe la relación entre el desarrollo de competencias socioemocionales y la empleabilidad en estudiantes de la carrera de Administración de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM); determinar si las competencias socioemocionales están relacionadas con la auto-percepción de empleabilidad, y si ello permite a los egresados cumplir, adquirir o crear trabajo, a pesar de las condiciones de empleo prevalecientes en México.

MÉTODO

Participantes

La población de estudiantes de la carrera de Administración de la UAEM que se hallaban al momento del estudio en 6°, 7°, 8° y 9° semestres de los turnos matutino y vespertino fue de 260 alumnos. La muestra, de tipo no probabilístico, se integró por 220 participantes.

Descripción de la muestra

De los encuestados, 54% fueron mujeres; en cuanto a la edad, en 94.5% se ubicó entre 18 y 25 años, estando la mayoría de los alumnos en el turno matutino, con 71.3%; el promedio académico más representativo fue de 8 y 9, con 49.5%, y 59.1% no tenía una actividad laboral. Los demás datos relevantes se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Características de los estudiantes encuestados de Administración (n = 220).

Variable	Categoría	Muestra N (%)
Sexo	Femenino	119 (54.1)
	Masculino	101 (45.9)
Edad	18 a 21 años	67 (30.5)
	22 a 25 años	141 (64.1)
	26 o más años	12 (5.5)
Estado civil	Soltero	200 (90.9)
	Casado/UL	20 (9.1)
Semestre	6° semestre	77 (35)
	7° semestre	61 (27.7)
	8° semestre	27 (12.3)
	9° semestre	55 (25)
Turno	Matutino	157 (71.4)
	Vespertino	63 (28.6)
Promedio	Hasta 7.9	32 (14.5)
	8 a 9	109 (49.5)
	9 a 10	79 (35.9)
Horas de estudio	Entre 1 y 3	203 (92.3)
	Entre 4 y 6	17 (7.7)
Trabaja	Sí	90 (40.9)
	No	130 (59.1)

Instrumentos

Se elaboró un formato de variables sociodemográficas que incluía sexo, edad, turno, estado civil, semestre, promedio general, escolaridad de los padres, ingresos mensuales, personas con quienes vive, dependientes económicos, lugar de procedencia, número de horas dedicadas al estudio fuera de la escuela y, en su caso, trabajo (número de horas, puesto, antigüedad, prestaciones recibidas, búsqueda próxima de trabajo) y relación del mismo con la carrera cursada.

Escala de Competencias Socioemocionales (ECSE) (Repetto y Pena, 2010).

Este instrumento se aplicó para medir las competencias socioemocionales de los estudiantes. Dicha escala está constituida por 38 ítems divididos en siete dimensiones que evalúan las competencias de autoconciencia, autorregulación emocional, regulación interpersonal, empatía, motivación, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Tales dimensiones cuentan con una fiabilidad, medida con el coeficiente de alfa de Cronbach, de 0.78, 0.60, 0.69, 0.75, 0.80, 0.48 y 0.80, respectivamente. Para responder el instrumento el alumno señala el grado en que se identifica con las afirmaciones en una escala Likert de cinco puntos que va de 1 (“Nada identificado”) a 5 (“Totalmente identificado”).

Escala de Autoeficacia en el Trabajo (Hernández, Ramos, Negrín, Ruiz y Hernández, 2011).

La Escala de Autoeficacia en el Trabajo consta de diez ítems, y los factores que considera son la autoeficacia laboral y el compromiso; posee un coeficiente alfa de Cronbach de 0.72

Escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo (Hernández et al., 2011).

La escala de Autoeficacia para la Búsqueda de Empleo involucra tres factores: manejo de la información, afrontamiento a la frustración y planeación. La escala total cuenta con una confiabilidad de 0.79. El factor manejo de la información obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.73; el de afrontamiento a la frustración, 0.63, y el factor planeación, 0.74.

En ambos casos se emplea un conjunto de afirmaciones que se evalúan conforme a una escala Likert que va de 1 (“Nada identificado”) a 5 (“Muy identificado”).

Escala de Expectativas de Control Percibido de Búsqueda de Empleo (Gómez, Morejón y Palenzuela, 2016).

Además, se aplicó a los participantes esta escala de doce ítems, la cual se valora en una escala Likert de va de 1 (“En desacuerdo”) a 5 (“De acuerdo”). Dicho instrumento contiene cuatro factores: autoeficacia en la búsqueda de empleo, éxito en la búsqueda, locus de control externo y locus de control interno. Cuenta con un coeficiente de fiabilidad superior a .70.

Versión corta de la Escala Crowne-Marlowe (Crowne y Marlowe 1960).

También se valoró la deseabilidad social utilizando la versión corta de este instrumento, el cual muestra una fiabilidad de .83 (Gutiérrez, Sanz, Espinosa, Gesteira y García, 2016).

Procedimiento

Los instrumentos se aplicaron en las instalaciones de la Facultad de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante el horario escolar y con previo consentimiento de las autoridades de la facultad y de los docentes. Dependiendo la indicación de estos últimos, los alumnos participantes eran encuestados en su aula al inicio de la clase o 20 minutos antes. Una vez adentro del aula se les solicitaba su cooperación para realizar el estudio y después se daba lectura al formato de consentimiento informado. Una vez que aceptaban participar, los alumnos respondían los instrumentos y se aclaraban sus dudas en caso de haberlas, y al final se recolectaban los materiales para su análisis.

Análisis estadístico

Los datos se analizaron mediante el SPSS, v. 22.0, y se verificó la normalidad de las puntuaciones de empleabilidad y competencias socioemocionales

obtenidas ($p \geq .05$) mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se aplicó un análisis de frecuencias y porcentajes a las variables demográficas, y para determinar la fiabilidad de los instrumentos se utilizó el coeficiente Omega de McDonald (Ventura y Caycho, 2017) en cada una de las escalas aplicadas mediante el uso del programa Factor.10.9.02WIN64, así como el de correlación de Pearson para evaluar la asociación entre los dominios de las escalas de competencias socioemocionales y de empleabilidad. Hecho lo anterior, mediante una regresión múltiple se analizaron los predictores de las competencias socioemocionales. Se utilizó el método apropiado para determinar un modelo básico de predictores, mismo que involucró las características demográficas de sexo, edad, horas de estudio, turno y trabajo, excluyéndose los predictores no significativos. Luego se introdujeron las variables de empleabilidad y deseabilidad social para producir un modelo final. Se crearon variables *dummy* como una forma de categorización de las variables nominales. Para el modelo re-

sultante se efectuó un diagnóstico de colinealidad, asumiéndose que no había un riesgo significativo de la misma entre las diferentes variables, según los valores de tolerancia y de factores de inflación de la varianza, si se obtenía un valor inferior a 10, y se observó el residual Durbin-Watson (cerca a 2) para asumir que no ocurría autocorrelación.

RESULTADOS

Escalas aplicadas

En lo referente a las escalas aplicadas, se pudo observar que presentan buenos valores de fiabilidad. Dimensiones como locus de control externo, afrontamiento de la frustración, empatía y autoeficacia laboral muestran una curtosis mayor a lo recomendado ($-2, 2$), siendo de tipo leptocúrtica. Se incluyeron las dimensiones en los análisis restantes a fin de poder generalizar los resultados.

Tabla 2. Características de las competencias socioemocionales, empleabilidad y deseabilidad social en los participantes.

Escala	Dimensión	R	M	DS	Asimetría Et = 164	Curtosis Et = .327	ω
Escala de Competencias Socioemocionales	Autoconocimiento emocional	1-5	3.80	.67	-.880	1.607	.795
	Autorregulación emocional	1-5	3.23	.68	-.041	-.072	.831
	Regulación interpersonal	1-5	3.49	.58	-.439	1.155	.806
	Empatía	1-5	3.83	.64	-1.331	3.143	.807
	Motivación	1-5	4.02	.62	-.557	.709	.776
	Resolución de conflictos	1-5	3.54	.55	-.209	.550	.820
	Trabajo en equipo	1-5	3.76	.67	-.662	1.438	.786
Empleabilidad	Autoeficacia laboral	1-5	4.68	.37	-1.658	2.937	.719
	Compromiso laboral	1-5	4.65	.43	-1.412	2.032	.724
	Manejo de la información	1-5	4.57	.49	-1.109	.816	.722
	Afrontamiento de la frustración	1-5	4.54	.54	-1.700	4.067	.716
	Interrelación	1-5	4.64	.46	-1.323	1.260	.715
	Planeación	1-5	4.67	.48	-1.428	1.357	.709
	Autoeficacia en la búsqueda de empleo	1-5	4.14	.61	-.753	.822	.726
	Éxito en la búsqueda empleo	1-5	4.23	.62	-.710	.291	.757
	Locus control externo	1-5	2.31	.78	.462	.663	.815
	Locus control interno	1-5	4.49	.61	-1.915	4.841	.763
Deseabilidad social	Crowne-Marlowe	0-1	0.64	.25	-.206	-.500	.754

Nota. ω : Valor de alfa-omega de McDonald.

Correlaciones

Se observaron relaciones significativas entre los instrumentos aplicados. Las más altas ocurrieron

entre los dominios pertenecientes a cada prueba, lo cual puede observarse en la Tabla 3.

Tabla 3. Relación entre competencias socioemocionales, empleabilidad y deseabilidad social en estudiantes de Administración.

	AE	ArE	RI	Emp	Mot	RC	TE	AL	CL	MI	AF	Int	Pla	ABE	EBE	LCE	LCI	DS
AE																		
ArE	.433**																	
RI	.374**	.235**																
Emp	.433**	.085	.599**															
Mot	.592**	.431**	.385**	.440**														
RC	.296**	.222**	.464**	.488**	.380**													
TE	.424**	.316**	.492**	.480**	.613**	.464**												
AL	.138*	.133*	.038	.143*	.318**	.112	.240**											
CL	.216**	.072	.257**	.340**	.286**	.261**	.337**	.505**										
MI	.317**	.250**	.082	.157*	.393**	.113	.273**	.398**	.303**									
AF	.390**	.209**	.182**	.215**	.367**	.243**	.254**	.352**	.384**	.487**								
Int	.262**	.156*	.194**	.262**	.389**	.187**	.275**	.524**	.603**	.505**	.553**							
Pla	.225**	.251**	.169*	.144*	.411**	.133*	.362**	.496**	.424**	.573**	.596**	.598**						
ABE	.340**	.426**	.201**	.200**	.400**	.210**	.305**	.357**	.260**	.402**	.433**	.385**	.385**					
EBE	.136*	.172*	.039	.072	.195**	.075	.171*	.180**	.109	.177**	.224**	.129	.281**	.361**				
LCE	-.102	-.123	-.022	-.033	-.173*	.011	-.113	-.095	-.117	-.152*	-.145*	-.146*	-.097	-.112	-.044			
LCI	.123	.107	.099	.143*	.198**	.190**	.175**	.076	.083	.245**	.173*	.127	.172*	.225**	.448**	.029		
DS	.140*	.324**	.235**	.176**	.179**	.183**	.214**	.119	.138*	.176**	.151*	.176**	.134*	.331**	.044	-.028	.084	

Nota. AE: Autoconocimiento Emocional; ArE: Autorregulación Emocional; RI: Regulación Interpersonal; EMP: Empatía; Mot: Motivación; RC: Resolución de Conflictos; TE: Trabajo en Equipo; AL: Autoeficacia Laboral; CL: Compromiso Laboral; MI: Manejo de la Información; AF: Afrontamiento de la Frustración; Int: Interrelación; Pla: Planeación; ABE: Autoeficacia Búsqueda Empleo; EBE: Éxito Búsqueda Empleo; LCE: Locus de Control Externo; LCI: Locus de Control Interno; DS: Deseabilidad Social.

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0.05 (bilateral).

Modelo de regresión

El modelo de regresión mostró buena capacidad predictiva ($R^2 = 0.307$) y un valor Durbin-Watson de 1.929. Se asumió que no había un riesgo significativo de colinealidad entre las diferentes variables según los valores de tolerancia y de los factores de inflación de la varianza (T-FIV). Las variables más significativas, de acuerdo al modelo que se relacionan a la empleabilidad, fueron las siguientes: Autoeficacia en la búsqueda de empleo,

Compromiso, Deseabilidad social y Afrontamiento de la frustración. Pero al apreciarse que las que un mayor porcentaje de varianza predecía, se halló que la Autoeficacia en la búsqueda de empleo –la cual se muestra como un predictor de oportunidades– fue la que más varianza predijo, siendo la segunda variable el compromiso, lo que indica la importancia que tiene esta variable para los estudiantes de la citada carrera profesional.

Tabla 4. Predictores de las competencias socioemocionales.

Variable	Competencias socioemocionales		
	B	Modelo	Colinealidad
		IC	(T-FIV)
Constante		[5.359, 56.163]	
Edad	.096	[-.677, 7.672]	(.971, 1.030)
Autoeficacia en la Búsqueda de Empleo	.210**	[.709, 3.201]	(.702, 1.424)
Compromiso	.213**	[.708, 2.631]	(.839, 1.192)
Deseabilidad Social	.154*	[.576, 4.576]	(.886, 1.128)
Afrontamiento de la Frustración	.165*	[.337, 3.072]	(.725, 1.379)
Locus de Control Interno	.109	[-.071, 2.076]	(.934, 1.071)
R ²	.287		
F	15.710**		
ΔR ²	.307		

Nota. N = 220. IC = Intervalo de Confianza. T-FIV = Tolerancia-Factor de Inflación de la Varianza.

* $p < 0.05$, ** $p < .01$.

DISCUSIÓN

Esta investigación tuvo como propósito determinar la relación entre las competencias socioemocionales y la empleabilidad. Se encontró que el desarrollo de las primeras aumenta la percepción de empleabilidad, además de que no solo se relaciona con los conocimientos y habilidades, sino también con la experiencia y la flexibilidad de pensamiento como una forma de afrontamiento (De Vos, De Hauw y Van der Heijden, 2011).

Se demostró que la confianza que tienen los estudiantes de hallar un trabajo es una parte fundamental para el logro de esta meta. El contar con cierta autoeficacia en la búsqueda de empleo muestra que las personas suelen tener más competencias para llevar a cabo las conductas que lleven a encontrar un trabajo, al igual que la actitud que debe manifestar un estudiante sin empleo para lograr la meta (Piqueras, Rodríguez y Palenzuela, 2016). En este sentido, poseer tales creencias que apoyen la conducta (locus de control interno) generará un mayor esfuerzo y la percepción de tener más probabilidades de lograr la meta, que en este caso es tener un trabajo. De esta forma, la experiencia previa y las competencias sociales y adaptativas son esenciales.

La lealtad y el compromiso organizacional se valoran cada vez menos, y actualmente impor-

tan más el desempeño, las habilidades y la autoeficacia en las organizaciones (Bargsted, 2017) al considerarse como oportunidades para desarrollar competencias y como recursos psicológicos que podrían desempeñar un papel determinante al permitir a los universitarios encontrar un trabajo (Merino, Privado y Arnaiz, 2019). Así el compromiso con la organización será fundamental para poder lograr un mejor desempeño y una mayor autoeficacia.

Las personas gustan de responder de forma culturalmente aceptable, a lo que se le conoce como *deseabilidad social*, la que ha servido para detectar a personas con una imagen socialmente deseable o indeseable de sí mismas, y que por tanto distorsionan su respuesta de forma positiva o negativa para causar la impresión requerida. Esto muestra también si las personas emplean un afrontamiento represivo, que se caracterizan por mantener auto-percepciones muy pobres o nulas de la experiencia subjetiva con las emociones negativas (ansiedad, ira, depresión), a pesar de su tendencia a responder fisiológica o conductualmente de una manera tal que indica que la amenaza ha sido percibida. Dicha habilidad sirve para controlar y expresar las propias emociones y afrontar problemas, lo que influye en la autoestima y motiva a iniciar o mantener una conducta. En el caso contrario, se percibirá que los recursos no son suficientes para

manejar la situación, lo que se verá como una amenaza para obtener algún logro, disminuyendo así la capacidad de adaptación de la persona.

Algunos estudios señalan que quienes “tienen habilidades para regular su afecto parecen ser capaces de reparar sus estados de ánimo de manera más rápida y efectiva luego del fracaso” (Mayer y Salovey 1993, p. 437). Tales competencias emocionales se integran en un factor de orden superior (Giardini y Frese 2006) y pueden variar de acuerdo a los requerimientos de la organización y de la sociedad (Pertegal, Castejón y Martínez 2011). Por ello, el afrontamiento de la frustración es vital para regular las emociones en la búsqueda de un empleo.

Por último, la inserción laboral de los egresados ha sufrido un retraso en los últimos años, por lo que su edad al ingresar a un empleo ha sido mayor (Martínez, 2009). En este trabajo se observó que es una variable que explica en menor medida el deseo de conseguir un empleo o de considerarse con las competencias necesarias para iniciar su búsqueda; tal efecto es también ocasionado por la falta de oportunidades y a que se ha ampliado la formación profesional.

Lo anterior, como señala Bisquerra (2020), abona al conocimiento de cómo entre los estudian-

tes funcionan las competencias socioemocionales en sus diferentes niveles, mostrando lo que conocen de sus emociones (conocimiento emocional), lo que pueden hacer si se lo proponen (capacidad emocional) y lo que hacen habitualmente (rasgo emocional).

Entre las limitaciones de este trabajo es posible afirmar que, al tratarse de un estudio transversal, no es posible determinar la dirección de las relaciones encontradas, por lo que es necesario emprender análisis longitudinales. Por otra parte, el tipo de muestra utilizada no permite generalizar los resultados a otras profesiones. Por último, en la búsqueda de comprender mejor estas variables, deberá considerarse no únicamente encuestar al grupo objetivo (estudiantes), sino también conocer la opinión de otros actores (empleadores, organizaciones, etc.) mediante diseños mixtos que hagan posible comprender mejor los mecanismos de éxito e inserción al mundo laboral. Sin embargo, los resultados obtenidos apoyan el hecho de que la construcción de la empleabilidad se estudie desde una perspectiva individual que tenga efectos en los elementos cognitivos, conductuales y actitudinales (De Vos, De Hauw y Van der Heijden, 2011; Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004).

Citación: Betanzos D., N., Altamira S., V.M. y Paz R., F. (2022). Empleabilidad y competencias socioemocionales en estudiantes de Administración. *Psicología y Salud*, 32(2), 363-373. <https://doi.org/10.25009/pys.v32i2.2756>.

REFERENCIAS

- Aguilar B., J.G., y Mungaray M., A.B. (2019). La empleabilidad de los egresados de las universidades tecnológicas en México: un análisis de eficiencia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 3-24. Doi: 10.22201/iisue.20072872e.2019.29.520.
- Bargsted., M. (2017). Impact of personal competencies and market value of type of occupation over objective employability and perceived career opportunities of young professionals. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 115-123. Doi: 10.1016/j.rpto.2017.02.003.
- Bar-On, R., Brown, J.M., Kirkcaldy, B.D. y Thomé, E.P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the emotional quotient inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. Doi: 10.1016/s0191-8869(99)00160-9.
- Billett, S. (2006). Learning practice: Conceptualising professional lifelong learning. En H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster y M. Zukas (Eds.): *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning*. Leeds, UK: Trinity and All Saints College.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126. Doi: 10.1080/1363908032000070648.

- Castejón, J.L., Cantero, M.P. y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes campos científicos. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 6(2), 339-362. Doi: 10.25115/ejrep.v6i15.1290.
- Crowne, D.P. y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- De Vos, A., De Hauw, S. y Van der Heijden, B.I. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 438-447. Doi: 10.1016/j.jvb.2011.05.010.
- Fernández R., E. (2009). El discurso de la formación basada en competencias profesionales. Un análisis crítico de la formación inicial de profesionales en la educación superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 151-160.
- Fernández S., C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Filella G., G., Pérez E., M.J., Agulló, M. y Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
- Formichella M., M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista de Estudios Sociales*, 47, 79-91. Doi: 10.7440/res47.2013.06.
- Froehlich, D.E., Beusaert, S.A.J. y Segers, M.S.R. (2015). Age, employability and the role of learning activities and their motivational antecedents: A conceptual model. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(16), 2087-2101. Doi: 10.1080/09585192.2014.971846.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. y Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- Future for Work Institute (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de empleabilidad. Aproximación a un constructo polisémico que cotiza al alza*. Barcelona: FWI.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1), 63-75.
- Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2001.
- Gómez R., P., Morejón A., R. y Palenzuela D., L. (2016). Validation of a personal control scale: A specific measure of perceived control expectations in job search. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 32(3), 153-161. Doi: 10.1016/j.rpto.2016.06.001.
- Gutiérrez C., M.J., Fernández B., P. y Cabello G., R. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 15-26.
- Gutiérrez, S., Sanz, J., Espinosa, R., Gesteira, C. y García V., M.P. (2016). La Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: baremos para la población general española y desarrollo de una versión breve. *Anales de Psicología*, 32(1), 206-217. Doi: 10.6018/analesps.32.1.185471.
- Hernández F., E., Ramos S., Y., Negrín, F., Ruiz R., C.I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27(2), 131-142. Doi: 10.5093/tr2011v27n2a5.
- Hernández P., M.Á. (2018). Reseña del libro “Modernización de la educación superior en Europa: Acceso, permanencia y empleabilidad: Informe Eurydice”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9(26), 232-234. Doi: 10.22201/iisue.20072872e.2018.26.300.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. London, UK: Department for Education and Employment.
- Hind, P. (2005). Making room for career change. *Career Development International*, 10(4), 268-274.
- Hochwarter, W.A., Witt, L.A., Treadway, D.C. y Ferris, G.R. (2006). The interaction of social skill and organizational support on job performance. *The Journal of Applied Psychology*, 91(2), 482-489. Doi: 10.1037/0021-9010.91.2.482.
- López B., D.M. y Reina E., A. (2012). Competencias socioemocionales y actitud para la empleabilidad en desempleadas universitarias. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 92-104.
- Martínez R., F.M. (2009). El proceso de inserción laboral: Implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 455-471.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- McClelland, D.C. (1973). Testing for competencies rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Merino M., D., Privado, J. y Arnaiz, R. (2019). Is there any relationship between unemployment in young graduates and psychological resources? An empirical research from the conservation of resources theory. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 35(1), 1-8. Doi: 10.5093/jwop2019a1.

- Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) (2016). *Tratado Internacional de Derechos de la Juventud. Protocolo Adicional*. Buenos Aires: OIJ.
- Organización Internacional del Trabajo (2018). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2018*. Ginebra: OIT. Recuperado de http://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/estudios-publicaciones/wcms_631466.pdf.
- Pérez E., N., Guiu G., F., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-253.
- Pertegal F., M., Castejón C., J. y Martínez, M. (2012). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260. Doi: 10.5944/educxx1.14.2.253.
- Petrides, K.V., Sanchez R., M.J., Siegling, A.B., Saklofske, D.H. y Mavroveli, S. (2018). Emotional intelligence as personality: Measurement and role of trait emotional intelligence. En K. V. Keefer, J. D. A. Parker y D. H. Saklofske (Eds.): *Emotional intelligence in education. Integrating research with practice* (pp. 49-81). Cham (Suiza): Springer.
- Repetto T., E. y Pena G., M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scholarios, D., Van der Heijden, B.I.J.M., Van der Schoot, E., Bozionelos, N., Epitropaki, O., Jędrzejowicz, P. y Van der Heijde, C.M. (2008). Employability and the psychological contract in European ICT sector SMEs. *International Journal of Human Resource Management*, 19(6), 1035-1055.
- Sersić, D. y Tomas, J. (2014). The role of dispositional employability in determining individual differences in career success. *Drustvena Istrazivanja*, 23, 593-613. Doi: 10.5559/di.23.4.03.
- Simón, J.D. y Universidad del Papaloapan (2020). Empleabilidad y situación laboral de los egresados de contaduría en México: Periodo 2005-2018. *Diálogos sobre Educación*, 21. Doi: 10.32870/dse.v0i21.640.
- Thoilliez, B. (2014). Universities versus employability. Some elements for analysis. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 139, 79-86.
- UTEL y OCC Mundial (2018). *Tendencias de empleabilidad en México 2018*. México: Autores. Recuperado de <https://www.occ.com.mx/blog/occmundial-y-utel-alianza-por-la-educacion-y-el-empleo/>.
- Van der Heijde, C.M., y Van der Heijden, B.I.J.M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Ventura L., J.L., y Caycho R., T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: What it is – what it is not*. York (UK): Higher Education Academy.