



COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL NOROESTE DE MÉXICO

Karla Arellanes Martínez

Universidad Autónoma de Baja California
arellanesk@uabc.edu.mx

Carlos Javier del Cid García

Universidad Autónoma de Baja California
carlos.cid@uabc.edu.mx

Salvador Ponce Ceballos

Universidad Autónoma de Baja California
ponce@uabc.edu.mx

Área temática: Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Orientación, tutoría y servicios educativos

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación



Resumen

La educación sobre las emociones ha tomado mayor relevancia a partir de los efectos post pandemia en todos los niveles educativos. Evaluar y desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes de instituciones de educación superior es una necesidad de la formación integral de los estudiantes deben desarrollar para su desarrollo profesional e inserción laboral. Esta investigación buscó analizar las competencias emocionales de estudiantes del área de Arquitectura e Ingeniería en su primer año en una universidad pública del noroeste de México. El diseño del método de la investigación fue cuantitativo, no experimental, transeccional, mediante la técnica de encuesta. Los participantes fueron 255 estudiantes, de los cuales 55.68% se identificó como el género masculino y 44.32% con el femenino, con una media de edad de 19.15 años (d.e. = 2.05). Se aplicó el cuestionario TMMS-24 (*Trait Meta Mood Scale*) que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante tres dimensiones: atención, claridad y, reparación emocional. Los resultados señalan que los estudiantes tienden a percibirse con niveles adecuados de competencias emocionales; no obstante, obtuvieron niveles altos de atención emocional los cuales resultan inadecuados para esta dimensión, señalando que suelen dedicarle mucho tiempo a pensar en sus emociones. Lo cual puede tener efectos negativos sobre su trayectoria educativa. Por lo que se considera importante desarrollar una estrategia que favorezca el desarrollo de las competencias emocionales dentro de la IES, principalmente

en su primer año de su formación con el fin de favorecer la adaptación al contexto institucional y probabilizar una trayectoria académica exitosa.

Palabras clave: Competencias emocionales, Educación Superior, Emociones, Inteligencia Emocional.

Introducción

El ser competente exige no sólo la adquisición de conocimientos, actitudes y habilidades, sino el de utilizarlos de forma efectiva en diferentes contextos (Bisquerra y Pérez, 2007). En el 2011 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) afirmó que los cambios ocurridos a nivel laboral están poniendo un creciente énfasis en los elementos de las competencias emocionales. Uno de los principales problemas en el ámbito laboral era la incapacidad de regular emociones afectando en problemas de comunicación, altos niveles de estrés, ansiedad o depresión afectando en la productividad del trabajo (Bisquerra, 2003).

El concepto de Inteligencia Emocional fue acuñado por Goleman (2002). La propuesta del constructo de inteligencia emocional se origina principalmente a causa del uso inadecuado de las pruebas y evaluaciones de los CI que, pocas veces pronostican el éxito real de los estudiantes en el ámbito educativo y laboral (Fernández y Extremera, 2005). Durante las últimas tres décadas se han realizado grandes avances en estudios sobre cómo desarrollar y entrenar la inteligencia emocional de una forma eficaz (Brackett et al., 2019; Cabello et al., 2016; Durlak, 2016).

De acuerdo con Salinas (2002), el contexto educativo tiene una repercusión social en cómo sus estudiantes aprenden y el cómo los profesionistas ejercen este conocimiento en el ámbito laboral. En su mayoría, las instituciones de educación superior (IES) han buscado establecer modelos educativos que aseguren la formación integral de los estudiantes, mediante procesos formativos que contemplen elementos como los sentimientos y emociones, de la integridad física y de la vida social mediante actividades (Lugo, 2007).

Además, algunas de las IES de México integran un modelo educativo que considera la importancia de la formación integral y la orientación educativa como un proceso de acompañamiento con el objetivo de desarrollar herramientas e los estudiantes que les permitan crear una vida satisfactoria acorde a sus potencialidades (Celis et al., 2001). En este sentido, Sánchez et al. (2018) señalan que la formación integral del estudiante debe orientarse a un currículo que vincule el conocimiento, los sentimientos y las emociones que permita una participación efectiva en el desarrollo de la sociedad.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) menciona que las competencias que requieren los profesionistas no pueden desarrollarse a través de métodos tradicionales, sino desde una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a la educación superior hasta su egreso. Se plantea trabajar las emociones de los estudiantes para promover

competencias enfocadas al desarrollo cognitivo, procedimental y actitudinal de los estudiantes con la finalidad de apoyar el rendimiento académico (Grimaldo y Merino, 2020).

Pino y Acasiete (2018) consideran que el estudiante universitario es sometido a una exigencia gradual durante su formación profesional donde el rigor académico es necesario para elevar el sentido analítico y crítico. En relación con la demanda del desarrollo de las competencias emocionales en los diferentes niveles educativos, el objetivo de esta investigación fue analizar las competencias emocionales de estudiantes en el primer año de su trayectoria en una Institución de Educación Superior pública del noroeste de México.

Desarrollo

De acuerdo con Casassus (2007) el término de competencias emocionales es de mayor pertinencia que el de Inteligencia Emocional debido a que concebirlo como competencia no sólo se refiere a una habilidad, sino a las actitudes y valores de la persona que se podían desarrollar a lo largo de su vida y que su dominio está relacionado con el contexto del sujeto, convirtiéndose en una herramienta de adaptación. Existen diversos modelos que abordan este concepto desde diferentes perspectivas o utilizan diferentes conceptos para definir esta capacidad, según el criterio de cada autor. Cabe mencionar que las competencias emocionales emergen del concepto de inteligencia emocional, el cual “dota a la persona de capacidades para afrontar problemas y solucionarlos de forma eficaz en el medio que se desenvuelve” (Medina et al., 2021, p.133).

Las competencias emocionales es un constructo complejo que hace referencia a diversos procesos subjetivos y de comportamiento; desde el modelo de Salovey y Mayer (1990), se comprende estos procesos como: (a) *atención*: la capacidad de reconocimiento y significado de nuestras emociones; (b) *claridad*: El entendimiento del motivo de porque nos sentimos así, integrándose al repertorio emocional, específicamente para la forma de pensar y responder; y (c) *reparación emocional*: el control que tenemos para las emociones agradables y no agradables.

Las competencias emocionales son el conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y que se desarrollan en un contexto social, influenciadas por la experiencia y el aprendizaje social, considerando que es un factor individual que desarrolla de distinta manera cada individuo y en su manera de relacionarse con su entorno, los demás y sus propias emociones. Está relacionado con las interacciones sociales, los principios morales de la persona y los valores éticos de la propia cultura (Saami, 2000).

El impacto que ha tenido la pandemia por COVID 19 en la educación superior ha colocado el desarrollo de competencias emocionales como un tema relevante debido a las consecuencias sociales y de salud psicológica que ha generado en la población académica de las instituciones (Ribot, et al, 2020). Es necesario, no obstante, a pesar del interés por el estudio de las competencias

emocionales en la educación superior, Fragoso (2018) señala que son escasos los estudios sobre las competencias emocionales en educación superior dentro en México.

Diseño metodológico

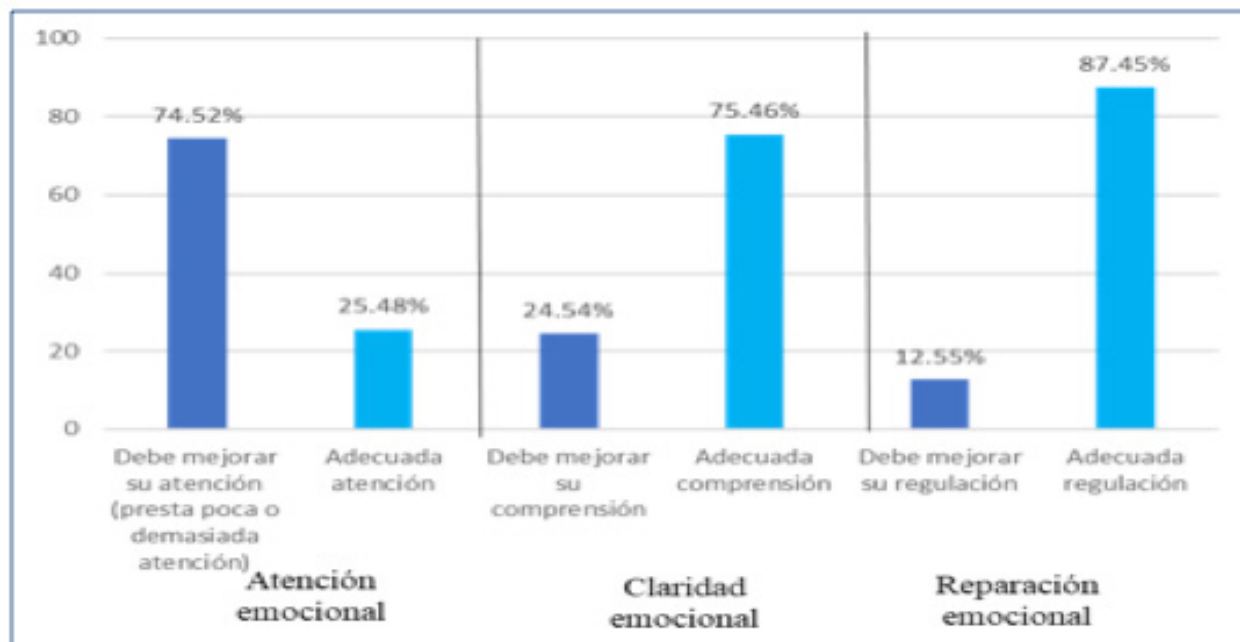
El diseño del método de la investigación fue cuantitativo, no experimental, transeccional, mediante la técnica de encuesta (Creswell, 2008). Los participantes fueron 255 estudiantes, de los cuales 55.68% se identificó como el género masculino y 44.32% con el femenino, con una media de edad de 19.15 años (d.e. = 2.05). Para la evaluación de las competencias emocionales de los estudiantes se empleó el TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1997), establecido con base al *Trait Meta-Mood Scale* que utiliza el modelo de competencias emocionales de Salovey y Mayer (1990); evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante su versión de 24 ítems, de tres dimensiones con ocho ítems cada una: (a) *atención emocional* (como la capacidad de sentir y expresar sus emociones); (b) *claridad emocional* (capacidad de comprender sus emociones); y (c) *reparación emocional* (como la capacidad de regular las emociones).

La aplicación del cuestionario TMMS-24 se realizó mediante Google Forms disponible a través de un código QR. Posteriormente se recogió la información y se analizó mediante el paquete estadístico SPSS 25. Se analizaron los estadísticos de tendencia central y se realizaron análisis paramétricos para comparar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes por género, carrera y edad.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos del instrumento de competencias emocionales muestran que los estudiantes de formación básica de la Institución de Educación Superior, en su gran mayoría (74.52%), respondieron tener exceso de atención emocional, lo que se puede interpretar que aún no han desarrollado una habilidad emocional para regular su atención. Presentan nivel alto de atención a las emociones, lo cual, desde el enfoque de Salovey y Mayer (1997) no corresponde a un grado apropiado de la competencia. Sin embargo, respondieron tener adecuados niveles de claridad y reparación en sus emociones, evidenciando que la problemática de la población estudiantil de la Institución de Educación Superior de primer año corresponde a poner demasiada atención a sus emociones (ver Figura 1).

Figura 1. Resultados de...

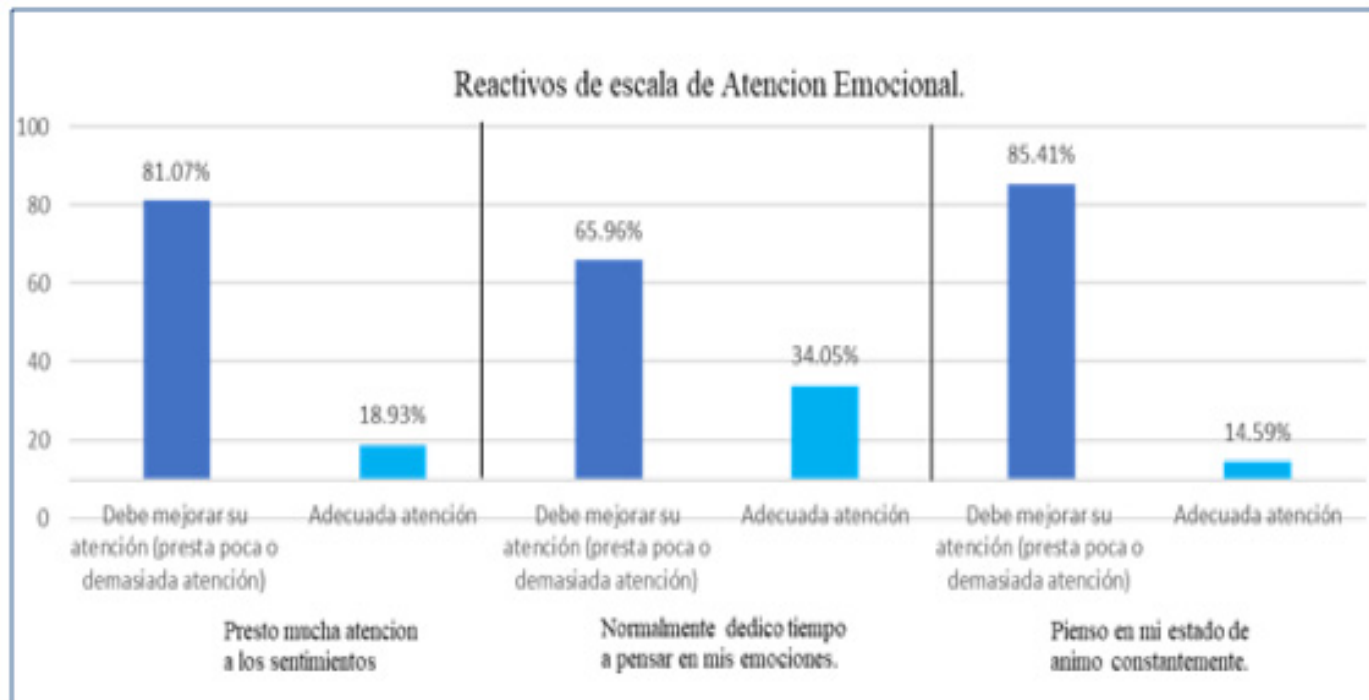


Nota: se describe los resultados sobre las tres dimensiones del modelo de Salovey y Mayer (1997).

Se observa que el 74.52% de los estudiantes presentan una deficiencia en la dimensión de atención emocional, es decir, prestan poca o demasiada atención a sus emociones, sin ser capaces de expresar sus emociones de una manera adecuada. Además, el 24.54% de los participantes debe mejorar su comprensión emocional (no reconoce sus estados emocionales) y el 12.55% tiene dificultad para regular sus emociones de forma adecuada.

En la figura 2, de forma específica se observan tres indicadores de la dimensión atención emocional que describen la competencia emocional de los participantes; (1) presto atención a mucha atención a los sentimientos, en el cual el 81.07% de los estudiantes tuvieron niveles inadecuados; (2) Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones, con 65.95 %; (3) Pienso en mi estado de ánimo constante, en donde los estudiantes respondieron 85.41% presta poca o demasiada atención.

Figura 2. Indicadores de la dimensión de atención emocional.



Nota: se presentan los porcentajes de participantes que describen una inadecuada de atención emocional.

Al aplicar el análisis *t* de student se mostró que no hay diferencias estadísticamente significativas al realizar comparaciones entre género (hombre y mujer) para las dimensiones de **Atención** ($t = 1.787$; $gl = 183$; $p = 0.76$); **Reparación** ($t = .141$; $gl = 182$; $p = .858$); y **Claridad** ($t = -.776$; $gl = 183$; $p = .439$). Además, se realizó el análisis ANOVA de un factor para comprar los grupos por edad; no se encontraron diferencias estadísticamente significativas: 18-20 años ($F = .338$; $gl = 3$; $p = .368$); 21-23 años ($F = -.338$; $gl = 3$; $p = .368$); 24-25 ($F = .075$; $gl = 3$; $p = .998$); más de 25 años ($F = -0.454$; $gl = 3$; $p = 1.00$).

También, se llevó a cabo el análisis ANOVA de un factor para comprar las carreras como variable y las dimensiones como factor (ver Tabla 1). En la dimensión de *atención emocional* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al comparar las carreras del tronco común. En la dimensión *claridad emocional* se encuentran diferencias significativas al contratar la media del grupo entre Ingeniería en Nanotecnología ($\bar{x} = 4.13$) e Ingeniería en Electrónica ($\bar{x} = 3.36$). También en la dimensión de reparación emocional se encuentran diferencias significativas al contratar la media de grupo en Arquitectura ($\bar{x} = 4.15$) e Ingeniería en Electrónica ($\bar{x} = 3.18$).

Tabla 1. Análisis Anova de un factor para contrastar de subdimensiones entre licenciaturas.

Carreras de tronco común	Atención emocional				Claridad Emocional				Reparación emocional		
	n	M	DE		n	M	DE		n	M	DE
Ing. en Electrónica	14	3.96	.638		14	3.36	.739		14	3.18	.954
Ing. en Nanotecnología	14	3.90	.637		14	4.13	.637		14	3.93	.406
Bioingeniería	28	3.73	.695		28	3.74	.806		28	3.65	.596
Arquitectura	48	3.9	.903		48	3.83	.854		48	4.15	.739
Ing. Civil	39	3.87	.739		39	4.06	.683		39	4.09	.682
Ing. Industrial	12	3.62	.742		12	3.54	.381		12	3.76	.512
Ing. en Computación	30	3.85	.793		29	4.06	.718		30	4.14	.743
Análisis ANOVA	F= .396; gl=6; p=.881				F= 2.61; gl=6; p=.019				F= 5.19; gl=6; p=.000		

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis ANOVA.

Conclusiones

El primer año de la universidad constituye como un factor primordial para la definición de trayectoria de los estudiantes, debido a que se enfrentan a un ámbito nuevo, con retos y responsabilidades que exigen el cambio y el desarrollo de nuevos recursos (Silva, 2011). Los estudiantes que manifiestan altos índices de competencias emocionales presentan un mayor desempeño en sus asignaturas y mejor regulación emocional, encontrando correlación significativa con su bienestar emocional y rendimiento académico (Llorent et al., 2020).

Durante el periodo del primer semestre el estudiante toma la decisión de abandonar o seguir sus estudios académicos dependiendo de la manera en la cual afrontan las dificultades de la educación superior (Contreras, Barbosa y Espinosa, 2010). Dar un seguimiento detallado a la trayectoria académica de los estudiantes con la identificación de los problemas que puedan existir, es importante para que IES generen condiciones que posibiliten completar las trayectorias formativas de forma adecuada para la planeación y mejora de la calidad educativa (Zandomeni y Canale, 2010).

Según Pérez y Gómez (2021) consideran que representa un factor relevante y necesario de estudiarlo, ya que permite intervenir y desarrollar estrategias concretas que eviten la exclusión, el abandono escolar, los cuales pueden traducirse en el éxito o no hacia la trayectoria de egreso. Las competencias emocionales pueden otorgar un recurso para beneficiar las problemáticas asociadas a la agresión, la deserción o ansiedad que pueden propiciar conflictos con el docente

u otros compañeros, fortalezca estas competencias mediante talleres, encuentros y localización de experiencias exitosas (Rubio y Caballero, 2018).

Es necesario promover escenarios universitarios para fortalecer las competencias emocionales y sociales en estudiantes de educación superior (Álvarez et al., 2000). Una propuesta de mejora que se puede implementar es capacitar a los docentes en materia de competencias emocionales con un objetivo de que puedan desarrollarlas mediante la interacción con los estudiantes, con las ventajas de aprovechar los espacios de clase y los contenidos de materia para vincularlos con las competencias emocionales.

De acuerdo con Gallardo (2017) gran parte de las propuestas de desarrollo de las competencias emocionales en Educación Superior se focaliza en los estudiantes; sin embargo, se considera por diversos autores el lógico proceso previo que consiste en desarrollar estas mismas competencias en los docentes. Al hacerlo, se puede facilitar a esta población enseñar y trabajar estas competencias con sus estudiantes. Dado que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado (Palomera et al, 2008).

Los retos dentro de las aulas de educación superior en México son debido a que la educación sobre las emociones son el resultado de las interacciones de todos los actores involucrados en la organización educativa, considerando al profesor como aquel que comienza con las bases de estas competencias emocionales (Fragoso, 2018). Se consideran que el desarrollo de las competencias emocionales se debe generar en educación superior con el fin de lograr que los estudiantes sean capaces de generar pensamientos e interpretaciones que les permita definir sus patrones de conductas (Sánchez et al., 2019).

Las competencias emocionales en la educación superior se han convertido como una preocupación latente, que se vio potenciado debido a las consecuencias sociales y de salud mental que ha generado la pandemia por COVID 19 y su impacto en la educación (Ribot, et al, 2020). El capacitar a los docentes desde su formación inicial genera mayor impacto en las competencias emocionales como la asertividad y la empatía hacía la población estudiantil (Martin et al., 2017).

Finalmente, es relevante considerar las competencias emocionales dentro de los actuales marcos de las capacidades de los universitarios implica una contribución importante para las mejoras de la misión de la educación superior y su búsqueda de la empleabilidad para impactar en la inserción laboral de los egresados (Souto, 2013). En este sentido, las IES tienen que incluir y promover en sus objetivos formativos el desarrollo de competencias más allá del rendimiento académico, sino también de aquellas que permitan un desarrollo óptimo de los futuros profesionistas en su sociedad.

Referencias

- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- ANUIES (2000), La educación superior en el Siglo XXI: líneas de desarrollo. México- ANUIES. http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf
- Berrocal, P. F., González, R. C., y Cobo, M. J. G. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(88), 15-26.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2016). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis. <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 21(10), 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Brackett, M.A., Bailey, C.S., Hoffmann, J.D., y Simmons, D.N. (2019). RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. *Educational Psychologist*, 54, 144-161.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional* (2da ed). Santiago de Chile: Indigo
- Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de medicina humana del primer y sexto año. *In Anales de la Facultad de Medicina*, 62(1), 25-30.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311 - 315.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., FernándezMcNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reability of the Spanish modified version of Trait Meta Mood Scale. *Psychological Reports*, (94), 751-755.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018). Retos y herramientas generales para el desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas universitarias. *Praxis educativa*, 22(3), 47-55.

- Fragoso R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16),110-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299138522006>
- Gallardo, A. (2017). Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha (Tesis doctoral). Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Girona, Cataluña, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=158328>
- Goleman, D. (2002). *La Inteligencia Emocional*. México: Vergara.
- González, K. S., Padrón, B. M., y Suárez, I. F. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior. *Revista cubana de medicina militar*, 48(S1), 462-470.
- Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23687>
- Lugo, L. R. (2007). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Revista universitaria de Sonora*, (1), 1-3.
- Martín, R. P., Pérez, E. B., y Linares, A. G. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y postgrado. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 165-182.
- Medina Valderrama, C. J., Vargas Flores, A. C., Guzmán Gonzáles, J. B., y Medina Valderrama, A. I. (2021). Inteligencia emocional y competencias emocionales en el ejercicio de la docencia universitaria: Una revisión educativa.
- OCDE (2011), "Education and Skills", en *Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*,ocde, pp. 80, http://www.bibliocatalogo.buap.mx:2381/development/better-policies-fordevelopment/education-and-skills_9789264115958-20-en?citeformat=ris
- OCDE (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Montreal: UNESCO-UIS.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In *International handbook of emotions in education* (pp. 11-20). Routledge.
- Pino Romero, N., y Acasiete Quispe, F. H. (2018). Percepción de la formación y exigencia académica de los docentes universitarios enfocada al impulso de la investigación científica. *Revista Pensamiento Crítico*, 23(2), 161-196.
- Saarni, C. (2011). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Recuperado de <http://www.childencyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-developmentchildhood>

- Salinas, D. (2002). ¡ Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. & Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: further explorations using the trait meta-mood scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J.D. (2001). Emotional intelligence: conceptualization and measurement. In G.J.O. Fletcher & M.S. Clark (eds.): *Blackwell Handbook of Social Psychology: interpersonal processes* (pp. 279-307).
- Sánchez, O., Amar, R, y Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *Revista Científica Ecociencia*, 5, 1-18.
- SEP (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf