

Gaeta, M.L. & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>

Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Martha Leticia Gaeta González, Cristina López García
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Resumen

En la búsqueda por lograr objetivos educativos del más alto nivel, la enseñanza actual demanda la formación integral de los estudiantes; esto es, tanto en la dimensión intelectual como en la afectivo-emocional. En este estudio se investigó la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios mexicanos. Se utilizaron el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), la Escala de Habilidades Sociales (EHS) y el promedio académico final. Participaron 101 estudiantes de pre-medicina (51% hombres, 49% mujeres) entre 17 y 22 años de edad (Media=18.81, DT=1.2). Los resultados muestran niveles adecuados en la percepción y comprensión emocional de los estudiantes, pero no en su regulación. Existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales. Se enfatiza la relevancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional.

Palabras clave

Competencia emocional; educación emocional; rendimiento académico; estudiantes universitarios.

Emotional competencies and academic achievement in university students

Contacto

Martha Leticia Gaeta González, marthaleticia.gaeta@upaep.mx, 21 Sur 1103 Col. Santiago 72410 Puebla, México.

Abstract

In order to achieve educational goals at the highest level, current teaching demands comprehensive training of students, that is, both intellectual and affective-emotional. The relationship between the emotional competence and the academic achievement of university Mexican students was investigated in this study. The Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), the Social Abilities Scale (EHS) and the final grade point average were used. 101 students from the pre-medicine program participated in this study (51% men and 49% women) between 17 and 22 years of age (mean= 18.81, SD=1.2). Results show adequate levels in students' emotional perception and understanding but not in their emotional regulation. A significant negative correlation between academic achievement and social interactions was found. The importance of developing students' emotional competencies that contribute to their well-being and emotional balance is emphasized.

Key words

Emotional competence; emotional education; academic achievement; university students.

Introducción

En la búsqueda de una mayor calidad educativa, en las dos últimas décadas se han producido cambios importantes en la enseñanza, como el establecimiento del enfoque educativo basado en competencias que pretende centrarse en la formación integral de los alumnos. Es decir, buscando que estos últimos adquieran un mayor conocimiento de sus propios recursos cognitivos y al mismo tiempo de sus recursos emocionales y que sean capaces de regularlos, de modo que se conviertan en participantes activos de su proceso de aprendizaje en diferentes contextos y a lo largo de su vida.

Tal como Bisquerra y Pérez (2007), entendemos a las competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia”. Lo cual implica activar todo un conjunto de saberes, que se dependen de los cuatro pilares de la Educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Delors, 1996).

Desde este enfoque, existen diferentes tipos de competencias entre las que destacan las competencias cognitivas, las competencias técnicas, las competencias relacionales y las competencias emocionales. Estas últimas ponen el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y dan importancia al aprendizaje y al desarrollo. De manera más precisa, las competencias emocionales se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 8). Las cuales pueden agruparse, a su vez, en cinco dimensiones (Bisquerra, 2007): conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Como ha mostrado la investigación, el dominio de las competencias emocionales favorece diversos aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, etc. (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Suverbiola-Ovejas, 2012). Por tanto, potencia una mejor adaptación al contexto y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra, 2005).

En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc. (Álvarez-González, 2011). Es por ello que, se requiere una educación que prepare para la vida, es decir, que atienda, ineludiblemente, el desarrollo emocional.

En la educación superior, concretamente, el hecho de ingresar a la universidad implica cambios que a su vez requieren de adaptación y transformación, reorganización personal, familiar y social. Las situaciones nuevas a las que se enfrentan los estudiantes les provocan sentimientos y pensamientos contradictorios y simultáneos. Esto implica la conformación de elementos sociales y personales (Chabot & Chabot, 2009); es decir, se trata de una interacción de competencias interpersonales e intrapersonales.

Con base en lo anterior, el desarrollo de las competencias emocionales, mediante la educación emocional, permite conocer y experimentar las emociones, actuando en consecuencia (Chabot & Chabot, 2009). A la vez que favorece la inteligencia emocional y las habilidades sociales, contribuyendo al bienestar personal y social. De esta forma, la educación emocional potencia el desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana (Bisquerra, 2003). A partir de estos planteamientos, se destaca el vínculo estrecho que existe entre la formación para lo intelectual y lo socio-afectivo (Hernández, 2005).

Es así como, la educación emocional ha buscado dar respuesta a las necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2006). En este mismo orden de ideas, tal como afirman Chabot y Chabot (2009), el verdadero aprendizaje en cualquier campo que sea se logra no cuando se comprende, sino cuando se siente. La razón principal deriva del hecho de que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos.

Es así como, el papel fundamental de la educación emocional es cubrir algunas necesidades del individuo, entre las que destacan (Álvarez, 2001):

- Las situaciones educativas que requieren del alumno un proceso emocional positivo con relación a los temas de cada asignatura, así como a las personas y a los métodos que regulan el proceso de aprendizaje;
- Situaciones sociales complejas;
- La necesidad de mejorar la educación haciendo énfasis que el tema de las emociones es factor importante en el desarrollo de la persona, y origen de muchos de los éxitos o fracasos que se producen durante el ciclo académico.

Ciertamente, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional; se requiere además la habilidad de manejar las propias emociones y las de los otros de manera eficaz (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Eso es, las emociones tienen una gran relación con la motivación y la acción, mientras que la cognición está vinculada con el conocimiento y el análisis de la decisión de la acción. Es por ello que, cuando las emociones se integran a la razón, proporcionan mayor sabiduría que cuando solo se utiliza el intelecto (Cuartero, 2007).

En este marco, las investigaciones realizadas en la materia expresan que la inteligencia emocional es responsable de, por lo menos, el 80% del éxito en la vida (Ibarrola, 2009). Esto es, la inteligencia y la emoción son dos aspectos cíclicamente relacionados. Por lo que tener un alto Cociente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Cociente Intelectual (CI). Estos hallazgos han despertado la curiosidad de muchos investigadores educativos. Un

número de ellos (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Ibarrola, 2009) afirma que los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de las estrategias afectivas de los estudiantes que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje.

En esta misma línea, en los últimos años se ha producido un interés a nivel internacional en el estudio de la relación que guardan la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Este último recogido por las calificaciones del profesor o por pruebas tipificadas en estudios comparativos de distintas instituciones educativas o países (Hernández, 2005). De acuerdo con Tejedor (2007) el bajo rendimiento académico y el abandono de los estudios son problemas comunes a todos los países de entornos culturales y económicos similares. Por lo que es necesario que la universidad se adapte a los nuevos tiempos, a la sociedad de la información y el conocimiento, lo que implica que se reformulen los objetivos, con la finalidad de ampliar la información científica y técnica de los estudiantes, en torno a las llamadas competencias genéricas, competencias cognitivas, competencias sociales, competencias emocionales y competencias éticas (Tejedor, 2007).

En el contexto universitario, existen estudios que no sólo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), sino también con otras variables que inciden en el alumnado como son las relaciones sociales y el equilibrio personal (Suverbiola-Ovejas, 2012). Así, se ha observado que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y al éxito académico, ya que el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, lo que favorece la concentración, la impulsividad y manejo del estrés (Fernandez-Berrocal & Extremera, 2006).

Es así como las emociones pueden afectar las facultades intelectuales, y las funciones cognoscitivas pueden mejorar a su vez la capacidad de aprendizaje y volverlo más eficaz y agradable, además de motivar las acciones y afectos al interactuar con otras personas y proveer de sentido a las experiencias de vida (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005). Por lo que cada vez toman más fuerza las competencias emocionales y la interacción de las mismas con el éxito de los estudiantes, no solo en el ámbito escolar sino también en el personal.

Con base en todo lo anterior, en este trabajo se busca analizar las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) que poseen los estudiantes universitarios mexicanos inscritos en el programa de pre-medicina, en relación a su rendimiento académico, que permitan delinear las actividades académicas de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos de los estudiantes con bienestar personal y social.

Metodología

Participantes

Participaron en el estudio 101 estudiantes universitarios, de ambos sexos (51.49% Hombres y 48.51% Mujeres), entre 17 y 22 años de edad (Media=18.81, D.T.=1.2), pertenecientes al programa de pre-medicina de la facultad de medicina, en una universidad en el centro de México. El método de selección de la muestra ha sido por disponibilidad.

Diseño

El diseño de este trabajo ha sido planteado desde la metodología selectiva, siendo de tipo exploratorio de corte transversal, en el cual se busca encontrar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, mediante el uso de instrumentos estandarizados de autorepote.

Instrumentos

Para la recogida de los datos se han utilizado dos instrumentos de medida:

Para evaluar las competencias intrapersonales se utilizó la versión reducida del instrumento de auto-informe Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), adaptado del inglés al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de una escala likert (1-5) que consta de 24 ítems, divididos en 3 dimensiones clave de la inteligencia emocional, con ocho ítems cada una: 1. Percepción, 2. Comprensión y 3. Regulación emocional. Las cuales se describen a continuación (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005):

1. La percepción emocional: constituye la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de los otros.
2. La comprensión emocional: implica la habilidad para desplegar un repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos.
3. La regulación emocional: Incluye la capacidad de estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos y reflexionar sobre los mismos para aprovecharlos de manera positiva.

Las competencias interpersonales se evaluaron mediante la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismo (2000), el cual consta de 33 ítems, divididos en 6 sub-escalas: 1. Autoexpresión en situaciones sociales, 2. Defensa de los propios derechos como consumidor, 3. Expresión de enfado y disconformidad, 4. Decir no y cortar interacciones, 5. Hacer peticiones, 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Para propósitos de esta investigación se eliminó la sub-escala 2. Defensa de los propios derechos como consumidor.

El rendimiento académico se evaluó mediante el promedio académico de los estudiantes al final del período escolar.

Procedimiento y análisis de los datos

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera colectiva, durante el horario lectivo, con una duración de entre 15 y 20 minutos. Todos los alumnos contestaron el cuestionario en presencia del profesor que impartía la clase y de una de las personas que conforman el grupo de investigación. Se aseguró la confidencialidad de los datos, ya que los estudiantes respondieron de forma anónima.

La valoración de los niveles de competencia en los alumnos, a partir de los resultados obtenidos en ambos instrumentos, se llevó a cabo de acuerdo a la baremación establecida por cada uno de los autores de los instrumentos originales. Los análisis estadísticos se realizaron con el programa estadístico SPSS 20 para windows.

Resultados

- *Análisis preliminares*

A fin de corroborar la consistencia interna de los instrumentos aplicados al contexto universitario mexicano, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales, así como un análisis conceptual de los diferentes factores resultantes para cada cuestionario y un análisis de fiabilidad de los mismos.

El análisis factorial del TMMS-24 indicó la existencia de tres factores, manteniéndose la misma estructura del instrumento original, así como de los ítems que los integran. A

excepción de la sub-escala Regulación emocional, en la que se eliminaron 3 ítems (21, 22 y 23) por presentar comunalidades inferiores a 0.3.

Respecto al análisis de fiabilidad, se encontró un Alfa de Cronbach con valores aceptables en las tres sub-escalas (percepción $\alpha=.86$; comprensión $\alpha=.81$; regulación emocional $\alpha=.81$). Lo cual indica una adecuada consistencia interna del instrumento.

El instrumento EHS presentó una consistencia interna adecuada ($\alpha=0.91$); no obstante, algunos ítems quedaron agrupados en factores diferentes al original, obteniéndose las siguientes sub-escalas: 1) Autoexpresión y reconocimiento, con 5 ítems ($\alpha=0.75$); 2) Decir no y cortar interacciones, con 11 ítems ($\alpha=0.87$); 3) Hacer peticiones, con 4 ítems ($\alpha=0.59$); 4) Interacciones sociales, con 5 ítems ($\alpha=0.80$); 5) Confianza en sí mismo ante los demás, con 3 ítems ($\alpha=0.76$).

- *Competencias emocionales en los estudiantes*

Se realizó un análisis comparativo en función del sexo, mediante la prueba t de Student, encontrando que no existe una diferencia significativa entre hombres y mujeres en ninguna dimensión de las competencias estudiadas, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (ver Tabla 1).

Tabla 1: Competencias emocionales por sexo

Factor	Hombres (n=52)		Mujeres (n=49)		t	p
	Media	D.T.	Media	D.T.		
Percepción	24,98	7,424	24,90	7,315	0,056	,957
Comprensión	25,81	5,605	24,45	5,568	1,221	,625
Regulación	22,46	5,319	22,24	5,577	0,200	,974
Poner límites	34,56	6,539	32,49	8,397	1,385	,683
Autoexpresión	15,75	3,137	16,33	3,642	-0,854	,764
Interacciones	15,56	3,627	14,43	4,587	1,376	,128
Autoconfianza	8,75	2,527	8,12	2,736	1,198	,878
Peticiones	10,50	3,026	10,00	3,007	0,832	,710

Al comparar los resultados obtenidos en el presente estudio en el TMSS-24, respecto a los baremos del instrumento original (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), se observó que la muestra estudiada presenta una adecuada percepción y comprensión de sus emociones. No obstante, la regulación tanto de los hombres como de las mujeres presenta niveles inferiores a los registrados en estudios precedentes (no es adecuada) y en ambos casos debe mejorar (ver Tabla 2).

Tabla 2. Competencias intrapersonales en los estudiantes con relación a los baremos teóricos

Percepción		Comprensión		Regulación emocional					
		*Baremación	Valor obtenido		*Baremación	Valor obtenido		*Baremación	Valor obtenido
H	A1	< 21 Presta poca atención		C1	< 25 Debe mejorar		R1	< 23 Debe mejorar	M=22,46 D.T.=5,32
M		< 24 Presta poca atención			< 23 Debe mejorar			< 23 Debe mejorar	M=22,24 D.T.=5,58
H	A2	22 – 32 Adecuada atención	M=24,98 D.T.=7,42	C2	26 – 35 Adecuada comprensión	M=25,81 D.T.=5,61	R2	24 – 35 Adecuada regulación	
M		25 – 35 Atención adecuada	M=24,90 D.T.=7,32		24 – 34 Adecuada comprensión	M=24,45 D.T.=5,57		24 – 34 Adecuada regulación	
H	A3	Presta demasiada atención		C3	> 36 Excelente comprensión		R3	> 36 Excelente regulación	
M		> 36 Presta demasiada atención			> 35 Excelente comprensión			> 35 Excelente regulación	

*Baremación del TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004)

H=Hombres; M=Mujeres

Respecto a los resultados obtenidos en el EHS en el presente estudio, respecto a los baremos del instrumento original (Ruiz-Arias & Jaramillo-Campillo, 2010), se observaron puntuaciones medias por debajo de los baremos teóricos en autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones, en ambos sexos. Sin embargo, se obtuvieron puntuaciones altas en decir no y cortar interacciones (poner límites) y en interacciones sociales (ver Tabla 3).

Tabla 3. Competencias interpersonales en los estudiantes con relación a los baremos teóricos

Factor original	Media teórica *	Factor obtenido	Media hombres	Media mujeres
1. Autoexpresión en situaciones sociales	21,89	1.Autoexpresión y reconocimiento	15,75 (D.T.=3,14)	16,33 (D.T.=3,64)
2. Expresión de enfado y disconformidad	10,47	2.Decir no y cortar interacciones (poner límites)	34,56 (D.T.=6,54)	32,49 (D.T.=8,40)
3. Decir no y cortar interacciones	14,88			
SUMA 3 y 4	25,35			
4. Hacer peticiones	13,58	3.Hacer peticiones	10,50 (D.T.=3,03)	10,0 (D.T.=3,01)
5. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	13,14	4.Interacciones sociales	15,56 (D.T.=3,63)	14,43 (D.T.=4,57)
		5. Confianza en sí mismo ante los demás	8,75 (D.T.=2,53)	8,12 (D.T.=2,74)
Total	87,85	Total	85,12	81,37

*Media teórica del EHS (Ruiz-Arias & Jaramillo-Campillo, 2010)

- *Competencias emocionales y rendimiento académico*

Se efectuó un análisis de correlación entre el rendimiento académico y todas las dimensiones de las competencias emocionales, mediante la correlación de Pearson. Como se observa en la Tabla 4, existe una correlación significativa negativa entre el rendimiento académico y las interacciones sociales ($r=-0,274$; $p<0,01$). No obstante, no se encontró una correlación significativa del rendimiento académico con ninguna de los demás dimensiones.

Tabla 4. Correlación entre competencias emocionales y rendimiento académico

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Rendimiento académico								
2.Percepción	,120							
3.Comprensión	,057	,342**						
4.Regulación	,169	,160	,440**					
5.Poner límites	-,082	-,126	-,118	-,125				
6.Autorregulación y reconocimiento	-,197	-,063	,023	,024	,638**			
7.Interacciones sociales	-,274**	-,110	-,013	-,094	,714**	,581**		
8.Confianza en sí mismo	-,063	-,179	-,030	,034	,678**	,578**	,609**	
9.Hacer peticiones	-,063	,044	-,003	,111	,169	,106	,170	,183

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Discusión y conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue analizar la relación que guardan las competencias emocionales y el rendimiento académico en estudiantes universitarios inscritos en el programa de pre-medicina. Para ello, en primera instancia se llevó a cabo la adaptación de dos cuestionarios: el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) y la EHS (Gismero, 2000), encontrándose la pertinencia de los mismos para evaluar las competencias emocionales, divididas en dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal. Los resultados obtenidos corroboran, en general, la estructura factorial de los cuestionarios e indican un nivel adecuado de confiabilidad de los mismos.

En cuanto a las competencias intrapersonales de los estudiantes, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las variables de estudio. Estos resultados difieren de los de otros investigadores (Molero, Ortega & Moreno, 2010), donde se obtuvieron valoraciones a favor de las mujeres en percepción y a favor de los hombres en regulación; sin embargo se menciona que los datos deben ser tratados con cautela y de manera global en las tres dimensiones.

Con respecto a las competencias intrapersonales de los estudiantes, se observa que tanto para los hombres como para las mujeres la percepción y comprensión de las emociones es adecuada pero no así la regulación, en función de la baremación del instrumento TMMS-24 original. Los hallazgos del presente estudio corroboran, en general, los planteamientos de Jadue (2002) en que la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales de uno mismo y de

los otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y ejecución de planes.

Respecto a las competencias interpersonales, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en el presente estudio, en comparación con las puntuaciones medias de los baremos del instrumento original (EHS), muestra niveles bajos de autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones. Lo anterior pone de manifiesto la dificultad que tienen los estudiantes para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad el reconocer las emociones en los otros (ser empáticos), además de solicitar ayuda a los demás cuando se requiere, indicando una vez más un bajo nivel de sus competencias de regulación (Zumbrunn, Tadlock & Roberts, 2011). No obstante lo anterior, se obtuvieron puntuaciones altas en decir no y cortar interacciones, así como en interacciones sociales. Lo que refleja la habilidad de poner límites y de tener iniciativa para comenzar interacciones sociales con otros.

En cuanto a la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico, sólo se observa una correlación significativa negativa entre este último, medido a través del promedio académico final, y las interacciones sociales, lo cual sugiere que la menor interacción social con otros, mediante el establecimiento de límites, puede favorecer la concentración e implicación en el estudio e incide, por tanto, en un mayor rendimiento académico. Cabe señalar, no obstante, que contrario con otras investigaciones con estudiantes universitarios (García Álvarez, 2011; Ogundokun & Adeyemo, 2010; Schutte et al., 1998; Suberviola-Ovejas, 2012), el rendimiento académico no tuvo una correlación significativa con las demás dimensiones de las competencias emocionales.

Esto podría deberse a que, como se mencionó anteriormente, los estudiantes en este estudio no muestran niveles adecuados en la regulación de sus emociones que les permita una mayor adaptación social y académica en la universidad. En este sentido, la investigación ha demostrado que la capacidad de emplear y regular las emociones con objeto de favorecer la concentración, la impulsividad y el manejo del estrés, puede producir un incremento en la motivación intrínseca de los estudiantes (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006), lo cual puede favorecer su desempeño académico (Ogundokun & Adeyemo, 2010). Esto nos conduce a la realización de investigación futura con una mayor muestra y utilizando otras variables moduladoras tales como la motivación y el apoyo social.

A partir de los resultados de este estudio, se evidencia la importancia de que el sistema universitario se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de ampliar la información científica y técnica de los estudiantes en torno a las competencias emocionales (Tejedor & García, 2007) a fin de preparar a los estudiantes para la vida. Lo cual implica, a su vez, la búsqueda del desarrollo humano, desde un enfoque preventivo (Bisquerra, 2005). De esta forma, es de suma utilidad que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de los estudiantes, de manera que puedan delinear las actividades de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos. Ya que si queremos construir individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional.

De esta forma, se destaca la importancia de generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones, especialmente en aquellas que resultaron más bajas en el presente estudio (la regulación, autoexpresión y el hacer peticiones) particularmente para los estudiantes que inician una carrera universitaria, con la finalidad de orientar y facilitar la toma de decisiones y desempeño académico, así como contribuir a su mayor bienestar personal y social.

En este sentido, en los últimos años educadores, psicólogos y pedagogos, han implementado algunos programas de educación emocional, con lo que han podido constatar que desarrollar competencias emocionales en los alumnos motiva a elevar su rendimiento académico y les hace más responsables, asertivos, colaboradores, respetuosos y seguros de sí mismos (Bisquerra, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Hué, 2008; Ibarrola, 2005; Obiols, 2005).

Bibliografía

- Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de Programas de Educación Emocional*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. Servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra. *Estudios sobre educación*. 25.
- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales*. Barcelona. *Educación XXI*. 61-82
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis: Madrid.
- Bisquerra, R., & Perez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Chabot, D., & Chabot M. (2009) *Pedagogía emocional. Sentir para aprender. Integración de la inteligencia emocional en el parentizaje*. Alfaomega.
- Cuartero, N. (2007). Las emociones en orientación profesional. Trabajo presentado en la VII Jornada de Orientación Profesional. Noviembre. Zaragoza
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Fernández-Berrocal, P., & 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*, 19(3), 63-93.

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-18.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- García Álvarez, D. (2011). La Inteligencia Emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. *Redieluz*, 1(1) 72-79.
- Gismero (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62.
- Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ibarrola, B. (2005). Sentir y pensar. Programa de inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2009). El 80% de las habilidades para el éxito laboral son emocionales. Recuperado de: www.elcomercio.es/
- Jadue, J. G. (2002). Factores que afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. (2010) Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Ogundokun, M.O., & Adeyemo, D.A. (2010). Emotional Intelligence and academic achievement: the moderating influence of age, intrinsic and extrinsic motivation. *The African Symposium*, 10(2), 127-141.
- Schutte, N., Malouff, J.M, Hall, L.E, Haggerty, D.J, Cooper, J.T, Golden, Ch. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of measure of emotional intelligence. *Personality an individual Difference*, 25: 167-177.
- Suverbiola-Ovejas, I. (2012) Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación vivat academia*. Año XIV, no. especial, 1-17.

Tejedor, F.J., & García, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-473.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. (2011). Encouraging self-regulated learning in the classroom: a review of the literature. *Metropolitan Educational Research Consortium (MERC)*. Virginia Commonwealth University. Recuperado de: <http://merc.soe.vcu.edu/Reports/Self%20Regulated%20Learning.pdf>

Autores

Martha Leticia Gaeta González

Es Doctora en Psicología y Aprendizaje por la Universidad de Zaragoza, España. Es profesora investigadora de tiempo completo en el Doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE). Su línea de investigación se centra en el aprendizaje autorregulado y las variables psicológicas y educativas asociadas

Cristina López García

Es Maestra en Desarrollo Humano y Educativo por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Es profesora de tiempo parcial en el Departamento de Ciencias de la Salud de esta casa de estudios. Ha realizado investigación sobre las competencias emocionales de los estudiantes en el contexto universitario.