

## COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ADAPTACIÓN DE DOS ESCALAS AL CONTEXTO MEXICANO

---

CRISTINA LÓPEZ GARCÍA / MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ  
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

**RESUMEN:** Diversos estudios señalan el papel fundamental de las competencias emocionales para el autoconocimiento y desarrollo de las propias potencialidades, así como de interacciones sociales sanas, que permitan un mayor bienestar personal y ajuste social en los diferentes ámbitos y etapas de la vida. En este trabajo se investigaron las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) en estudiantes universitarios. Para ello, se adaptaron al contexto mexicano dos instrumentos estandarizados: el Trait Meta-Mood Scale modificado (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismo (2000). Participaron en el estudio 101 estudiantes (51.49% hombres y 48.51% mujeres) entre 17 y 22 años (Media= 18.81, D.T.=1.2) de una universidad en la ciudad de Puebla. Los resultados corroboran, en general, la estructura factorial de los cuestionarios e indican un nivel adecuado de confiabilidad de los mismos. En cuanto a las competencias emocionales de los estudiantes, se observaron niveles altos tanto en la percepción como en la comprensión de las emociones, no siendo

así para su regulación. De manera específica, se obtuvieron puntuaciones medias por arriba de los baremos teóricos en decir no y poner límites, y en interacciones sociales. No obstante, se observaron niveles inferiores a la media teórica en autoexpresión, reconocimiento y hacer peticiones. Los resultados obtenidos garantizan suficientemente la consistencia interna de los instrumentos para ser utilizados en el contexto universitario de México y sugieren la relevancia de desarrollar las competencias emocionales en los estudiantes, que contribuyan a su bienestar y equilibrio emocional.

**PALABRAS CLAVE:** competencia interpersonal, comprensión emocional, educación emocional, inteligencia emocional, estudiantes.

## Introducción

En la búsqueda de una mayor calidad educativa, en las dos últimas décadas se han producido cambios importantes en la educación, como el establecimiento del enfoque educativo basado en competencias, a partir del cual han surgido diferentes nociones en torno al término competencia. Bisquerra y Pérez (2007) la definen como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia”. De esta forma, es aplicable a cualquier persona e implica 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).

Con base en estos planteamientos, existen diferentes tipos de competencias entre las que destacan las competencias cognitivas, las competencias técnicas, las competencias relacionales y las competencias emocionales. Estas últimas 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). De modo que permiten conocer y experimentar las emociones, actuando en consecuencia (Chabot & Chabot, 2009).

Las competencias emocionales han recibido diversas nominaciones: competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias personales y habilidades de vida, pudiendo integrarse en la expresión competencias de desarrollo socio-personal (Bisquerra, 2003). Las cuales pueden agruparse, a su vez, en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

El desarrollo de las competencias emocionales, mediante la educación emocional, favorece la inteligencia emocional y las habilidades sociales, contribuyendo al bienestar personal y social. Está demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, se requiere la habilidad de manejar las propias emociones y las de los otros de manera eficaz (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). Es así como, 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).

La inteligencia emocional constituye pues un conjunto de competencias que permiten:

- Identificar las propias emociones y las de los otros
- Expresar correctamente las emociones propias y ayudar a otros a expresar las suyas
- Comprender las propias emociones y las de los otros
- Administrar las emociones propias y adaptarse a las de los otros
- Utilizar las emociones y habilidades propias de la inteligencia emocional en las diferentes esferas de actividad.

Esto implica la conformación de elementos sociales y personales (Chabot & Chabot, 2009); es decir, se trata de una interacción de competencias interpersonales e intrapersonales.

A nivel internacional, se ha producido recientemente un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y universitaria (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Suverbiola-Ovejas, 2012). Existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico, 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 académica, 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 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. 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.

De manera específica, en el nivel superior 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.

Es por ello necesario que el sistema universitario se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de contar con instrumentos fiables que permitan ampliar la información científica y técnica de los estudiantes en torno a las competencias emocionales (Tejedor & García, 2007). Ya que si queremos construir individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional.

En este trabajo se busca analizar cuáles son las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) que poseen los estudiantes universitarios al ingresar a la universidad, a partir de la adaptación de instrumentos estandarizados, que permitan delinear las actividades académicas de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos de los estudiantes con bienestar personal y social.

## Metodología

### *Sujetos*

Participaron 101 estudiantes universitarios de pre-medicina (51.49% Hombres y 48.51% Mujeres), entre 17 y 22 años de edad (Media=18.81, D.T.=1.2), pertenecientes a una universidad en la ciudad de Puebla.

### *Instrumentos*

Para evaluar las competencias intrapersonales se utilizó la versión reducida del instrumento Trait Meta-Mood Sacale (TMMS-24), adaptado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). Se trata de una escala likert (1-5) que consta de 24 ítems que se divide en 3 dimensiones: 1. Percepción, 2. Comprensión y 3. Regulación.

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 nuestra investigación se eliminó la sub-escala 2.

### *Procedimiento y análisis de los datos*

La aplicación de los cuestionarios se realizó de manera colectiva, durante el horario académico, con una duración de entre 15 y 20 minutos. Todos los alumnos contestaron el cuestionario en presencia de uno de los investigadores. 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, para 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 SPSS 20.

## Resultados

### *Consistencia interna de los instrumentos*

A fin de corroborar la consistencia interna de los instrumentos aplicados, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales. Posteriormente se realizó el análisis conceptual de los diferentes factores resultantes para cada cuestionario, así como el 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, 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 ligeramente menor que la del instrumento original en las tres sub-escalas (percepción  $\alpha=.861$  vs  $.9$ ; comprensión  $\alpha=.814$  vs  $.9$ ; regulación  $\alpha=.806$  vs  $.86$ ) pero con valores aceptables.

Como se observa en la Tabla 1, el instrumento mostró una consistencia interna adecuada para la capacidad de sentir y expresar los sentimientos (percepción); la capacidad de comprender los estados emocionales (comprensión) y la capacidad de manejar los estados emocionales correctamente (regulación).

**Tabla 1.** Índices de fiabilidad del TMMS-24

Escalas	$\alpha$
Percepción	0.861
Comprensión	0.814
Regulación	0.806

El instrumento EHS presentó una consistencia interna adecuada ( $\alpha=0.91$  muy similar a la del instrumento original  $\alpha=0.92$ ); no obstante, algunos ítems quedaron agrupados en factores diferentes al original, obteniéndose las siguientes sub-escalas (ver Tabla 2):

1. Autoexpresión y reconocimiento, con 5 ítems en total ( $\alpha=0.753$ ).
2. Decir no y cortar interacciones (poner límites) con 11 ítems en total ( $\alpha=0.867$ ).
3. Hacer peticiones, con 4 ítems en total ( $\alpha=0.588$ ).
4. Interacciones sociales, con 5 ítems en total ( $\alpha=0.804$ ).
5. Confianza en sí mismo ante los demás, con 3 ítems en total ( $\alpha=0.762$ ).

**Tabla 2.** Índices de fiabilidad del EHS

Escalas	$\alpha$
Autoexpresión y reconocimiento	0.753
Decir no y cortar interacciones	0.867
Hacer peticiones	0.588

Interacciones sociales	0.804
Confianza en sí mismo ante los demás	0.762
Total	0.91

### *Competencias emocionales en los estudiantes*

Al comparar los resultados obtenidos en el TMSS-24, respecto a los baremos del instrumento original (ver Tabla 3), se observó que tanto hombres como mujeres presentan una adecuada percepción y comprensión de sus emociones. No obstante, la regulación de hombres y mujeres no es adecuada y en ambos casos debe mejorar.

**Tabla 3.** Competencias intrapersonales de los estudiantes con relación a los baremos teóricos.

		PERCEPCIÓN		COMPRENSIÓN			REGULACIÓN		
		*Baremación	Valor obtenido		*Baremación	Valor obtenido		*Baremación	Valor obtenido
H	A1	< 21		C1	< 25		R1	< 23	<b>M=22.46</b> D.T.=5.32
		Presta poca atención			Debe mejorar			Debe mejorar	
M		< 24			< 23			< 23	<b>M=22.24</b> D.T.=5.58
		Presta poca atención			Debe mejorar			Debe mejorar	
H	A2	22 – 32	<b>M=24.98</b> D.T.=7.42	C2	26 – 35	<b>M=25.81</b> D.T.=5.61	R2	24 – 35	
		Adecuada atención			Adecuada comprensión			Adecuada regulación	

M		25 – 35 Atención adecuada	<b>M=24.90</b> D.T.=7.32		24 – 34 Adecuada comprensión	<b>M=24.45</b> 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

Al comparar los resultados obtenidos en el EHS, respecto a los baremos del instrumento original, se observan 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 4).

**Tabla 4.** Competencias interpersonales de 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 y Jaramillo-Campillo, 2010).

## Discusión y conclusiones

El propósito principal de este trabajo fue analizar las competencias emocionales presentes en los estudiantes universitarios, específicamente en alumnos de pre-medicina. Para ello, en primera instancia se llevó a cabo la adaptación de dos cuestionarios: el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y 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, con respecto a la baremación del instrumento original (TMMS-24), 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. 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 de las tres dimensiones.

Nuestros hallazgos 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. Esto nos muestra la importancia de generar programas académicos que ayuden a los estudiantes a aprender a manejar y regular sus emociones.

Respecto a las competencias interpersonales de los estudiantes, en comparación con las puntuaciones medias de los baremos del instrumento original (EHS), se obtuvieron en ambos sexos puntuaciones por debajo de la baremación teórica en autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones. Lo que muestra 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). Sin embargo 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 establecer intercambios positivos y tener iniciativa para comenzar interacciones con otros.

Dado que se ha observado que los estudiantes que poseen una alta competencia emocional, conocen tanto sus emociones como las de los demás; las expresan de forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades cognitivas y sociales (Jadue, 2002), es de vital importancia generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones, especialmente en aquellas que resultaron más bajas (intrapersonal: la regulación; interpersonal: autoexpresión, reconocimiento y hacer peticiones) particularmente para los estudiantes que inician una carrera universitaria, con la finalidad de orientar y facilitar la toma de decisiones y contribuir a un mayor bienestar personal y social.

En este sentido, está demostrado que la ausencia de habilidades sociales, entendidas como comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales, puede

perjudicar el desarrollo socioemocional y destacar problemas de aprendizaje (Hidalgo & Abarca, 1999 citado por Suverbiola-Ovejas, 2012). 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 del estudiante (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- 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 Aprendizaje*. Alfaomega.
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-18.
- Fernandez-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
- Gismero (2000). EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- 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.
- Ruiz-Arias, V. M., & Jaramillo-Campillo, E. A. (2010) Habilidades Sociales en Estudiantes de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Montería. *Pensando Psicología*, 6(11), 53-63.
- 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>