



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"RAZONES DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA PARA ADULTOS, EN SUPÍA, COLOMBIA"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **OMAIRA GIRALDO GUERRERO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. EVA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ**

18 de Agosto de 2019. Pereira, Colombia

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 18 de agosto de 2019.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

PRESENTE

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

"RAZONES DE DESERCIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA
PARA ADULTOS, EN SUPÍA, COLOMBIA".

Elaborado por la **MTRA. OMAIRA GIRALDO GUERRERO**, considerando que *cumple los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctora en Ciencias de la Educación.*

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. Eva González Rodríguez
Director de tesis



Universidad Cuauhtémoc Plantel Aguascalientes
Educación a Distancia
RVOE

Modalidad: Tesis

Nombre del grado Doctorado en Ciencias de la Educación
Línea de investigación en Salud Mental, Desarrollo humano y Educación

Título Proyecto:

**Relación entre la Importancia, Necesidad y Presencia de las Competencias Emocionales
en la Formación de Licenciados en Tres contextos Universitarios de Colombia**

Nombre del estudiante:

Mg. Ingrid Selene Torres Rojas

Nombre del Director:

Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García

Popayán - Cauca

Colombia

Enero de 2020

Dedicatoria

A mi amado ser de luz por permitirme culminar este proceso que me perfecciona a nivel personal y profesional de la psicología y educación, brindándome mejores herramientas para transmitir a muchos seres humanos en el aula de clase.

A mi esposo e hijos por ser mi aliento de vida, ser quienes me acompañan y permiten que esta maravillosa existencia este llena de amor y felicidad.

Agradecimientos

Este proceso ha sido fruto de un gran esfuerzo de muchas personas que de alguna manera me han brindado su aporte personal y/o profesional, entre ellos:

A mi director de tesis Dr. Raúl Alejandro Gutiérrez García por su acompañamiento oportuno desde su sabiduría.

A mi esposo por su paciencia, tiempo, comprensión y apoyo en todos los días y noches que se requirieron para realizar este trabajo.

A mis amigos Ofelia y Milton por su enseñanza de vida espiritual que han permitido comprender cómo el ser de luz se expresa en todos los espacios de mi existencia.

A mis amigos Nazly y Wilber por sus orientaciones y consejos profesionales.

A los estudiantes y directivos de las tres Instituciones de Educación Superior: Universidad del Cauca Corporación Universitaria Autónoma del Cauca y Universidad Santiago de Cali, por permitir la aplicación del estudio y abrir esta oportunidad importante que repercute en mejora de la calidad educativa en todos los contextos universitarios.

Resumen

Las competencias emocionales (CE) en los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido de gran interés en la literatura científica, debido al incremento de problemas psicosociales, educativos y laborales. La presente investigación, tiene como objetivo analizar la relación entre la importancia, necesidad y presencia de las CE en la formación de licenciados en tres contextos universitarios de Colombia, que cursan primer y último semestre. Los participantes del estudio fueron 310 estudiantes, a quienes se les aplicaron dos instrumentos, el Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE), con *Alpha de Cronbach* para la escala total de 0.91, con coeficientes que oscilan entre 0.67 y 0.88 para las subescalas; y la Escala de importancia y necesidades formativas en Educación Emocional (EINFEM), que en las subescalas de importancia y necesidades presentan valores de *Alpha de Cronbach* de 0.91 y 0.95 respectivamente. La metodología utilizada es de corte cuantitativo, con diseños descriptivo y correlacional, los resultados se analizaron usando el paquete estadístico SPSS V.24.0, aplicando técnicas estadísticas de análisis univariado y bivariado que permitieron describir los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas a estudiantes, se realizaron tablas de contingencia de las variables en medición y se usó el test de correlación de *Spearman* y la prueba *Kruskal-Wallis*. Encontrando que de siete programas de licenciaturas, el único que presentan CE muy altas es el programa de Educación básica con énfasis en ciencias naturales, coincidiendo con la necesidad que le otorgan ellos a esta formación, y la puntuación más alta en importancia se presenta en los estudiantes del programa de preescolar. En cuanto a los valores de mayor repetencia están ubicados en la calificación Alta (2.10 y 2.37) y existe uniformidad en la dispersión de los datos (DT: 0.8 y .010). Además ninguna Institución presenta CE muy altas (ocurriendo lo mismo por semestre), puesto que solamente la Unicauca de Santander y los estudiantes de último semestre presentan promedios Altos. Todos estos resultados soportan la necesidad de formar en CE, aportando así con una mejor calidad de vida en la formación de los maestros que son el eje fundamental para educar a la sociedad.

Palabras claves: Competencias Emocionales, Importancia de Competencias Emocionales, Necesidad de Competencias Emocionales, Presencia de Competencias Emocionales, estudiantes de Licenciatura, Universidad pública y privada.

Abstract

Emotional competencies in the teaching and learning processes have been of great interest in the scientific literature, due to the increase in psychosocial, educational and labor problems. This research, has as a main objective to analyze the relationship between the importance, necessity and presence of emotional competencies in the training of graduates who attend first and last semester in three university contexts of Colombia, which are in the first and last semester. The study participants were 310 students, to whom two instruments were applied: the Inventory of Socio-Emotional Skills for Adults (ICSE), with Alpha de Cronbach for the total scale of 0.91, with coefficients ranging between 0.67 and 0.88 for subscales; and the Scale of importance and training needs in Emotional Education (EINFEM), that in the subscales of importance and needs present values of Alpha de Cronbach of 0.91 and 0.95 each. By applying statistical techniques of univariate and bivariate analysis that allowed describing the results obtained in the tests applied to students, contingency tables of the variables in measurement were made and the Spearman correlation test and the Kruskal-Wallis test were used. Finding that of seven degree programs, the only one with very high CE is the Basic Education program with an emphasis on natural sciences, coinciding with the need that they grant to this formation; the highest score in importance is presented in the students of the preschool program. As for the higher repetition values, they are located in the High rating (2.10 and 2.37) and there is uniformity in the dispersion of the data (DT: 0.8 and .010). In addition, no Institution has very high CE (the same happens per semester), only the University of Cauca of Santander and the students of last semester have High averages. All these results support the need to train in CE, thus contributing with a better quality of life in the training of teachers who are the fundamental axis to educate society.

Keywords: Emotional Competences, Importance of Emotional Competences, Need for Emotional Competencies, Presence of Emotional Competencies, Bachelor students, Public and private University. The methodology used is quantitative, with descriptive and correlational designs, the results were analyzed using the statistical package SPSS V.24.0,

Tabla de Contenidos

Resumen	4
Abstract.....	5
Lista de Tablas.....	11
Lista de Figuras	15
Introducción.....	20
Capítulo I. Formulación del problema.....	23
1.1 Planteamiento del problema.....	23
1.2 Pregunta de investigación	27
1.3 Justificación	27
1.4 Hipótesis	31
1.4.1 Hipótesis correlacionales.....	31
1.4.2 Pruebas de Hipótesis de comparación de grupos	31
Capítulo II. Marco Teórico.....	33
2.1 Antecedentes internacionales y nacionales.....	33
2.2 Educación Superior.....	39
2.2.1 Educación privada y pública en las IES.....	42
2.2.2 Recursos financieros en el sistema de Educación Superior Colombiano.....	45
2.2.3 Formación en Programas de Licenciaturas en Colombia.....	48
2.3 Educación emocional	50
2.3.1 Emociones	52
2.3.2 Concepción de la Inteligencia Emocional.....	56
2.3.3 Concepción de la CE (Competencia Emocional).....	62
2.4 Concepto de Competencia	66
2.5 Dimensiones de las Competencias Emocionales	70
2.5.1 Autoeficacia	70
2.5.2 Optimismo.....	75
2.5.3 Asertividad	80
2.5.4 Expresión emocional.....	84
2.5.5 Conciencia emocional	87
2.5.6 Empatía.....	91

2.5.7 Regulación emocional	93
2.5.8 Prosocialidad	99
2.5.9 Autonomía.....	103
2.5.10 Competencias del EINFEM	106
2.5.11 Conceptos Sociodemográficos	107
2.6 Instrumentos de Medición de las competencias emocionales e inteligencia emocional	111
2.6.1 Análisis de las Escalas utilizadas en diferentes investigaciones que evalúen las competencias emocionales	111
2.6.2 Descripción de los instrumentos que evalúan las competencias emocionales e inteligencia emocional.....	116
Capítulo III. Método	128
3.1 Objetivos de la investigación	128
3.1.1 General	128
3.1.2 Específicos	128
3.2 Participantes	128
3.3 Escenario - Descripción contextual de la población.....	130
3.4 Instrumentos.....	132
3.4.1 Etapa I. Valoración del instrumento (validez y confiabilidad)	132
3.4.2 Etapa II. Elección del instrumento para la investigación	135
3.4.3 Etapa III. Aplicación de instrumentos.....	137
3.4.3 Etapa IV. Análisis estadístico para determinar las medidas de los resultados obtenidos en los instrumentos	141
3.5 Procedimiento	143
3.6 Diseño del método	144
3.6.1 Paradigma de la investigación.....	144
3.6.2 Enfoque de la Investigación.	145
3.6.3 Diseño de investigación.	145
3.6.4 Alcances de la investigación	146
3.7 Operacionalización de Variables	146
3.9 Análisis de datos	150
3.10 Consideraciones éticas	154
Capítulo IV. Resultados de la Investigación	155

4.1 Resultados de las Competencias Emocionales que presentan los estudiantes de Licenciatura en las Instituciones	155
4.1.1 Resultados ICSE Universidades	155
4.1.2 Resultados Análisis Cruce de Competencias Emocionales evaluadas en el ICSE con los conceptos de las Competencias del Ministerio de Educación de Colombia (MEN). 157	
4.1.3 Resultados ICSE en los Programas de Licenciaturas	163
4.2 Resultados de la importancia y necesidad en la formación de Competencias Emocionales en estudiantes licenciatura en las instituciones	165
4.2.1 Resultados de la importancia que le otorgan los estudiantes a la formación en CE	165
4.2.1 Resultados de la necesidad que le otorgan los estudiantes a la formación en CE.. 165	
4.3 Resultados de la asociación entre el desarrollo de Competencias Emocionales (CE) de los estudiantes con la Importancia (ICE) – Necesidad (NCE) – Presencia (PCE) que identifican en su proceso de formación como licenciados.....	167
4.3.1 Resultados Sociodemográficos generales del estudio	167
4.3.2 Resultados de los Factores Individuales	173
4.3.3 Resultados de los Factores Escolares	179
4.3.4 Resultados de los Factores Familiares	186
4.3.5 Resultados de los Factores Financieros y la relación con las Competencias Emocionales en los estudiantes Licenciatura de las Instituciones	198
Capítulo V. Discusión de los Resultados	202
5.1 Pruebas de Hipótesis Correlacionales	202
5.1.1 Hipótesis 1	203
5.1.2 Hipótesis 2.....	205
5.1.3 Hipótesis 3.....	206
5.1.4 Hipótesis 4.....	207
5.2 Pruebas de Hipótesis de comparación de grupos.....	208
5.2.1 Hipótesis 5.....	209
5.2.2 Hipótesis 6.....	212
5.2.3. Hipótesis 8.....	220
5.2.4. Hipótesis 9.....	222
5.2.5. Hipótesis 10.....	225
5.3 Contrastación de los resultados con los referentes teóricos.....	228
Conclusiones.....	236

Recomendaciones	239
Bibliografía.....	242
Anexos	266
Anexo 1. Cronograma	266
Anexo 2. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes universitarios.....	267
Anexo 3. Test de Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015) que evalúa las competencias Socioemocionales en adultos (ICSE)	269
Anexo 4. Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) de Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015).....	272

Lista de Tablas

Tabla 1 Matrícula por Sector en Colombia	40
Tabla 2 Clasificación y cantidad de Instituciones de Educación Superior en Colombia a 2002	41
Tabla 3 Matrícula por sexo en Colombia	42
Tabla 4 Análisis de yuxtaposición a nivel nacional de los dos tipos de educación en Colombia	43
Tabla 5 Instituciones de Educación Superior más importantes en Colombia	45
Tabla 6 Aportes de la nación a las universidades públicas – funcionamiento (cifras en millones).....	47
Tabla 7 Clasificación psicopedagógica de las emociones	53
Tabla 8 Origen y evolución de la IE (Inteligencia Emocional).....	59
Tabla 9 Habilidades Básicas del Modelo IE propuesto por Mayer y Salovey (1993)	62
Tabla 10 Articulación de Competencia y mundo de la vida.....	67
Tabla 11 Definición de Asertividad según varias perspectivas.....	81
Tabla 12 Respuestas, Principios y Derechos básicos de la Asertividad.....	84
Tabla 13 Competencias en la conciencia emocional.....	89
Tabla 14 Competencias en la Empatía	91
Tabla 15 Conceptos de las Competencias personales	94
Tabla 16 Estrategias cognitivas que hacen parte de la regulación emocional desde la Psicología evolucionista	96
Tabla 17 Definición de factores Sociodemográficos.....	109
Tabla 18 Factores individuales, sociodemográficos, académicos e institucionales	111
Tabla 19 Escalas utilizadas en diferentes investigaciones que aportan en este estudio	112
Tabla 20 Resumen de referentes teóricos relacionados con esta investigación	115
Tabla 21 Total de la Población de estudiantes de las licenciaturas en las Universidades.....	129
Tabla 22 Análisis comparativo de los instrumentos relacionados con la investigación.....	132
Tabla 23 Resultados del test de Alpha de Cronbrach en las escalas del ICSE y EINFEM, teniendo en cuenta los resultados de Colombia.....	135

Tabla 24 Resultados obtenidos en la aplicación de los test que evalúan competencias emocionales	136
Tabla 25 Clasificación por grupos de Competencias que mide el Inventario de Competencias Socio Emocionales ICSE.....	138
Tabla 26 Clasificación por grupos de Competencias que mide la escala de Importancia y necesidades de formación en competencia Emocionales EINFEM	141
Tabla 27 Distribución de los cuartiles de acuerdo a los resultados obtenidos en la población estudiada	143
Tabla 28 Operacionalización de Variables de la investigación a analizar en el objeto de estudio.....	147
Tabla 29 Descripción detallada de las dimensiones que evalúa la Variable CE con la escala ICSE	149
Tabla 30 Cuadro comparativo para Análisis de los datos cuantitativos en esta investigación	152
Tabla 31 Información de las matrices en forma horizontal	153
Tabla 32 Consentimiento informado aplicado a la población estudiada	154
Tabla 33 Resultados del ICSE de los estudiantes en los diferentes contextos universitarios	156
Tabla 34 Tipo de competencia y saberes del cuestionario, según Delors en el inventario ICSE	157
Tabla 35 Tipo de competencia y saberes del cuestionario según Delors en la Escala EINFEM	159
Tabla 36 Resultados del ICSE de los estudiantes en los diferentes contextos universitarios analizados desde las Competencias Actitudinales (CA), Procedimentales (CP) y Conceptuales (CP).....	163
Tabla 37 Descripción de los resultados de la necesidad e importancia en la formación de las CE en estudiantes de licenciatura	167
Tabla 38 Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores individuales de los estudiantes de licenciatura.	175
Tabla 39 Análisis descriptivo de la importancia, necesidad y la presencia que otorgan los estudiantes de licenciatura a la formación en CE y la relación con los factores individuales.	176

Tabla 40 Análisis descriptivo de los factores individuales con las competencias evaluadas por el MEN en Colombia y la UNESCO	178
Tabla 41 Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores escolares de los estudiantes de licenciatura.....	181
Tabla 42 Análisis descriptivo de la importancia y necesidad que otorgan los estudiantes de licenciatura a la formación en CE y la relación con los factores escolares.....	183
Tabla 43 Análisis descriptivo de los factores individuales con las competencias evaluadas por el MEN en Colombia y la UNESCO	185
Tabla 44 Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores familiares de los estudiantes de licenciatura.....	187
Tabla 45 Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores familiares de los estudiantes de licenciatura.....	191
Tabla 46 Resultados de factores financieros en las competencias evaluadas por el MEN de Colombia a partir de los resultados del ICSE.....	199
Tabla 47 Grado de relación según el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman).....	202
Tabla 48 Correlación de Spearman entre las variables de la Importancia ICE y las ICSE....	204
Tabla 49 Correlación de Spearman entre las variables de la Necesidad NCE y variables del ICSE	205
<i>Tabla 50</i> Correlación de Spearman entre las variables de la Presencia PCE y variables del ICSE	206
Tabla 51 Prueba de Hipótesis teniendo en cuenta los grupos de semestre (A y B) en CE....	209
Tabla 52.....	212
Tabla 53 Prueba de Hipótesis teniendo en cuenta los grupos de universidad C y D, según CE	213
Tabla 54 Prueba teniendo en cuenta cada una de las variables evaluadas en las CE, para los grupos C y D (tipo de universidad)	215
Tabla 55 Prueba de hipótesis de variables evaluadas según Importancia para aprender las CE, en los grupos A y B (semestre).....	218
Tabla 56 Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Importancia para aprender las CE, en los grupos A y B (semestre).....	220

Tabla 57 Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Necesidad para aprender las CE, en los grupos C y D (tipo de universidad).....	222
Tabla 58 Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Importancia para aprender las CE, en los grupos C y D (tipo de universidad).....	225

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Matriz de Marco Lógico, se realiza a partir del Análisis de MML.	27
<i>Figura 2.</i> Localización universidades públicas en el territorio colombiano.	44
<i>Figura 3.</i> Características de las emociones	54
<i>Figura 4.</i> Secuencia de la IE	57
<i>Figura 5:</i> Modelos Mixtos de la IE.....	60
<i>Figura 6:</i> Modelos de Habilidad de la IE.....	61
<i>Figura 7:</i> Teorías del modelo de CE por Carolyn Saarni.....	64
<i>Figura 8:</i> Un modelo de competencias emocionales	65
<i>Figura 9.</i> Concepto de la Competencia.....	68
<i>Figura 10.</i> Aspectos esenciales de las competencias	69
<i>Figura 11.</i> Factores y competencias que intervienen en la Educación	70
<i>Figura 12:</i> Modelo básico de la causación trídica recíproca de Bandura (1978).....	73
<i>Figura 13:</i> Dimensiones Para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos.....	76
<i>Figura 14.</i> Componentes de las Emociones	87
<i>Figura 15.</i> Aspectos importantes de la Conciencia Emocional.....	88
<i>Figura 16.</i> Componentes de la conciencia emocional.....	90
<i>Figura 17.</i> Tipos de empatía.....	92
<i>Figura 18.</i> Retroalimentación del modelo en la regulación emocional	95
<i>Figura 19.</i> Representación de los niveles de respuesta en el modelo del proceso de la regulación emocional.....	97
<i>Figura 20.</i> Factores de orden inferior del comportamiento prosocial	100
<i>Figura 21.</i> Factores del comportamiento prosocial.....	101
<i>Figura 22.</i> Elementos implicados de la Autonomía	104
<i>Figura 23.</i> Aspectos potenciadores de la Autonomía	105
<i>Figura 24.</i> Regiones IPES 2015	130
<i>Figura 25.</i> Ubicación del Cauca.....	131
<i>Figura 26.</i> Ubicación del Valle del Cauca	131
<i>Figura 27.</i> Resultados evaluación de instrumentos para elección en el estudio	136

<i>Figura 28.</i> Diagrama de cajas o bigote de la distribución de resultados por cuartiles de las categorías medidas en la CE.....	142
<i>Figura 29.</i> Características de la Investigación cuantitativa.....	145
<i>Figura 30.</i> Proceso para efectuar el análisis estadístico.....	151
<i>Figura 31:</i> Descripción de la Población estudiada a partir del tipo de universidad.....	155
<i>Figura 32.</i> Porcentajes de los resultados del ICSE en Contextos Universitarios	156
<i>Figura 33.</i> Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias actitudinales (CA) en los diferentes contextos universitarios.	160
<i>Figura 34.</i> Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias procedimentales (CP) en los diferentes contextos universitarios.	161
<i>Figura 35.</i> Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias conceptuales (CP) en los diferentes contextos universitarios.....	162
<i>Figura 36.</i> Distribución de la población a partir del tipo de programa de licenciatura.....	163
<i>Figura 37.</i> Distribución de los promedios del ICSE en los diferentes programas	164
<i>Figura 38.</i> Distribución de la importancia que le otorgan los estudiantes a aprender las CE.	165
<i>Figura 39.</i> Distribución de la necesidad que le otorgan los estudiantes a aprender las CE...	166
<i>Figura 40.</i> Cantidad de estudiantes que adelantan estudios de licenciaturas.....	168
<i>Figura 41.</i> Cantidad de estudiantes que eligen estudiar licenciatura porque creen poseer habilidades	169
<i>Figura 42.</i> Rangos de edad de los estudiantes y el tipo de licenciatura que estudian.....	170
<i>Figura 43.</i> Identidad de los estudiantes de las licenciaturas según su cultura y costumbres del Cauca y Valle.....	171
<i>Figura 44.</i> Nivel de formación educativa en los padres y madres de los estudiantes de licenciaturas.....	172
<i>Figura 45.</i> Estrato socioeconómico de los estudiantes de licenciaturas en universidades privadas y públicas.	173
<i>Figura 46.</i> Resultados del ICSE teniendo en cuenta las edades en los estudiantes de las licenciaturas. La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Elaboración propia.....	174

<i>Figura 47.</i> Resultados del ICSE teniendo en cuenta el semestre que cursan los estudiantes de las licenciaturas.....	179
<i>Figura 48.</i> Resultados del ICSE teniendo en cuenta la modalidad de colegio en el que adelantaron los estudios de bachillerato.	180
<i>Figura 49.</i> Nivel educativo de los padres de estudiantes en licenciaturas	188
<i>Figura 50.</i> Resultados del ICSE y relación con el nivel educativo de los padres en estudiantes de licenciaturas.	189
<i>Figura 51.</i> Porcentaje estudios de las madres de familia en los estudiantes de licenciaturas	190
<i>Figura 52.</i> Resultados del ICSE y relación con el nivel educativo de las madres en estudiantes de licenciaturas.	190
<i>Figura 53.</i> Resultados de convivencia los estudiantes de licenciatura, en relación con el ICSE desde las competencias del MEN.	193
<i>Figura 54.</i> Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.	194
<i>Figura 55.</i> Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.	195
<i>Figura 56.</i> Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia procedimental (MEN) del ICSE.	196
<i>Figura 57.</i> Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia procedimental (MEN) del ICSE.....	196
<i>Figura 58.</i> Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.	197
<i>Figura 59.</i> Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.	198
<i>Figura 60.</i> Relación del estrato socioeconómico y los resultados del ICSE.....	199
<i>Figura 61.</i> Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias actitudinales en el ICSE.....	200
<i>Figura 62.</i> Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias procedimentales en el ICSE.....	201
<i>Figura 63.</i> Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias conceptuales en el ICSE	201

<i>Figura 64.</i> Fórmula de la prueba de Kruskal-Wallis o test H. Obtenida de The MathWorks (2019)	208
<i>Figura 65.</i> Comparación de medias en CE, según muestras independientes para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10).	210
<i>Figura 66.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias para CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10).	211
<i>Figura 67.</i> Contraste Grupal para los grupos A (primer año o semestre y B último año o semestre), según CE.	211
<i>Figura 68.</i> Comparación de medias de CE en muestras independientes para los grupos de universidad pública (c) y universidad privada (D).	213
<i>Figura 69.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias de CE en los grupos de estudiantes que cursan su carrera en universidad pública (C) y los que cursan su carrera en universidad privada (D).	214
<i>Figura 70.</i> Comparación de medias de las CE en muestras independientes para los tipos de universidad.	216
<i>Figura 71.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas en los estudiantes de las CE en las diferentes universidades.	216
<i>Figura 72.</i> Comparación de medias de la importancia que le otorgan al aprendizaje de las CE para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10).....	218
<i>Figura 73.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas según la importancia para aprender las CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10).	219
<i>Figura 74.</i> Contraste Grupal para los grupos A y B, según la importancia para aprender las CE.	219
<i>Figura 75.</i> Comparación de medias de la necesidad que le otorgan al aprendizaje de las CE para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10).....	221
<i>Figura 76.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas según la necesidad para aprender las CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10).	221

<i>Figura 77.</i> Comparación de medias de la necesidad de aprender las CE en muestras independientes para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada).	223
<i>Figura 78.</i> Gráfico de cajas - bigotes de la necesidad que le otorgan los estudiantes para aprender CE.	223
<i>Figura 79.</i> Comparación de medias de la necesidad de aprender CE de acuerdo con el tipo de universidad. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4).	224
<i>Figura 80.</i> Gráfico de cajas y bigotes de la importancia para aprender las CE en las diferentes universidades.	224
<i>Figura 81.</i> Comparación de medias de la importancia de aprender las CE en muestras independientes para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada).	226
<i>Figura 82.</i> Gráfico de cajas y bigotes de las medias de la importancia que le dan a aprender CE en los grupos de estudiantes que cursan su carrera en universidad pública (C) y los que cursan su carrera en universidad privada (D).	226
<i>Figura 83.</i> Comparación de medias de la importancia de aprender CE en muestras independientes para los tipos de universidad, Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4).	227
<i>Figura 84.</i> Gráfico de cajas y bigotes de la importancia de aprender las CE en las diferentes universidades. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4).	228

Relación entre la importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en tres contextos universitarios de Colombia

Introducción

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, desde su dignidad, derechos, y deberes. Tiene en cuenta los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, y en su carácter de servicio público (Ley 115, 1994). Además, la educación Superior es regulada por la Ley 30 (1992), en la cual se contempla como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se cursa con posterioridad a la educación media. Según su naturaleza, existen instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades.

En esta investigación se aborda desde el proceso educativo en universitarios las competencias emocionales (CE), tema relativamente nuevo porque se estudia por Daniel Góleman en 1990. Al ser fundamental como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que son básicas y esenciales para la vida y para el desarrollo integral de la personalidad de los individuos; son competencias que desde la importancia y necesidad en la formación se requieren para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales del ser humano, llevando a un desempeño asertivo en todos los campos de la vida (escolar, familiar y laboral) (Bisquerra, 2016; Bisquerra & Pérez, 2007; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Goleman, 1999).

Para este estudio, los programas de pregrado estudiados son nueve licenciaturas que hacen parte de tres Instituciones de Educación Superior –IES-, las cuales son trascendentales en la transformación del ser humano y deben cumplir con los requerimientos de calidad educativa, dado que es en estos donde se preparan a los formadores de los seres humanos. Y el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que hace parte del Sistema Nacional de Acreditación –SNA-, tiene la responsabilidad de dar fe pública de los altos niveles de calidad de las IES y sus

programas académicos (CNA, 2013). Además, otro ente que permite apoyar este proceso de evaluación en la calidad educativa es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que “tiene como objeto fundamental la evaluación del sistema educativo colombiano en todos sus niveles y modalidades” (MEN, 2008, p.15), y se realiza a través de un examen denominado SABER PRO.

Es importante destacar que, a pesar que estos departamentos (Cauca y Valle del Cauca) han sido golpeados por la violencia, paros nacionales, pobreza, entre otros; ha habido un buen número de estudiantes que pueden culminar las licenciaturas de las universidades tanto públicas como privadas, como se aprecia en la Tabla I. En concordancia con esto, el estudio realizado por Giraldo (2013), en una de las mismas ciudades (Cali del Valle del Cauca), muestra cómo desde las IES se deben generar estrategias que permitan afrontar la situación devastadora de violencia, pobreza y desplazamiento, que repercuten en situaciones que afectan el orden social, político, económico y cultural. Además, esta información se confirma con un estudio realizado en la Universidad del Cauca –Unicauca-, que evidencia con los datos que estos programas de Licenciatura no se tienen en cuenta en la lista de los programas académicos que presentan deserción en un 54.8% de total entre 2011 y 2013, pues se listan: Ingeniería de Sistemas, Medicina y Derecho (5.9%), Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones (5.8%), Ingeniería ambiental (5.5%), Ingeniería Agropecuaria (5.4%), Contaduría (4.3%), Ciencia Política (3.4%) e Ingeniería en Automática Industrial (3.1%) (Beltrán & Rebolledo, 2014).

Esta investigación se divide en cinco capítulos, el Capítulo I: Formulación del problema, menciona el problema de estudio que gira en torno a la débil presencia de competencias emocionales en las personas, las cuales buscan con urgencia responder al interrogante del estudio, describe la justificación tanto teórica, metodológica y social y evidencia las diez (10) hipótesis de estudio (cuatro correlacionales y seis de comparación de grupo).

Capítulo II: Fundamento teórico, describe siete apartados: antecedentes de estudio tenidos en cuenta en los resultados encontrados en la investigación, la explicación de educación privada vs la pública, la forma como se percibe la Formación de los licenciados en Colombia, el concepto de educación emocional, las nueve dimensiones de las competencias emocionales, un cruce de las Competencias Emocionales con la Concepción de las Competencias en la Educación en Colombia, Descripción de los instrumentos relacionados con el estudio.

Capítulo III: Método, que menciona los objetivos general y específicos del estudio, los participantes y se hace una explicación de la contextualización donde se realiza el estudio.

Capítulo IV: Desarrolla los resultados del estudio describiendo hallazgos encontrados en el orden de cada uno de los objetivos (Competencias emocionales, importancia, necesidad y presencia y relación entre las variables estudiadas).

Capítulo V: Discusión de los resultados, describe dos apartados, en uno los resultados de las pruebas de hipótesis correlacionales y en el otro los resultados de las pruebas de hipótesis de comparación de grupos. Finalmente, se encuentran las conclusiones, recomendaciones la bibliografía y anexos del estudio.

Capítulo I. Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

La débil presencia de habilidades y competencias emocionales en procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes universitarios es una de las preocupaciones para todos los profesionales, especialmente para aquellos que van a dedicar la vida a ejercer la profesión de docentes (licenciados), ya que se requieren este tipo de competencias para cumplir mejor la misión de educar (Vaello & Vaello, 2018). Además por dos razones, la primera porque las aulas son el modelo de enseñanza y aprendizaje socioemocional y la segunda porque numerosos estudios han demostrado que adecuados niveles de Inteligencia emocional -IE- ayudan a afrontar con éxito los problemas cotidianos y el estrés laboral en el ejercicio profesional (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015) . Lo anterior, invita al desarrollo urgente de procesos investigativos y de intervención que permitan identificar causas, efectos y soluciones a este problema.

Los siguientes estudios muestran resultados favorables de cómo educando en las emociones, se ha logrado disminuir el manejo de comportamientos inadecuados en diferentes poblaciones. Fernández-Berrocal, Cabello, & Gutiérrez-Cobo (2017) han analizado varios estudios que evidencian cómo la IE es evaluada en niños y adolescentes llevando a relevantes beneficios en el contexto escolar como una mejor salud física y mental, mayor bienestar, menor riesgo de consumir de sustancias, menos conductas agresivas y un mejor rendimiento académico. Goleman (1995), uno de los padres de la inteligencia emocional explica que si no se educa en la conciencia emocional, puede llegarse a ocasionar consecuencias desastrosas.

Mora & Gómez (2015) concluyen que el manejo adecuado de las emociones altera la respuesta inmunitaria frente a agentes patógenos, contrario al manejo inadecuado de éstas, que además se relacionan con enfermedades como el cáncer (especialmente gástrico) y patologías clínicas como la depresión y los trastornos límites. Caicedo & Jiménez (2012) determinan en su estudio con universitarios en Cali (Colombia), como la presencia de psicopatologías, otros factores estresantes, los problemas familiares, la falta de tiempo para compartir con las personas significativas, generan conflictos que afectan las relaciones interpersonales y comunicacionales.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que las competencias emocionales hacen parte de requerimientos normativos, encontrando por ejemplo que desde la perspectiva Internacional se requiere por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), que “el aumento de las habilidades sociales y emocionales exhibe un moderado impacto en los resultados educativos y laborales” (p.47), ya que superan a la vez las habilidades cognitivas que impulsan a la persona a tener éxito en la vida. Y Delors et al. (1994) desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, menciona cómo uno de los pilares “Aprender a Ser”, debe fortalecer la educación permitiendo que se florezca mejor la personalidad desde la capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

De igual forma, a nivel Nacional el problema muestra vacíos estadísticos en este tema, pues no se han encontrado resultados que demuestren cifras concretas de estudiantes universitarios sobre las competencias emocionales, pues se realizan mediciones en diferentes niveles educativos, por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en la categoría de evaluación de competencias ciudadanas SABER PRO (para estudiantes de Educación Superior), advirtiendo que no se evalúan las competencias “no cognitivas”, es decir, las competencias emocionales, comunicativas e integradoras, argumentando que teniendo en cuenta los resultados individuales y los usos o consecuencias de estos, a nivel individual como institucional se han generado incentivos para que los estudiantes busquen obtener mejores puntajes, antes que expresen de manera sincera sus actitudes o disposiciones en estas competencias (Icfes, 2013).

Lo anterior, soporta la necesidad que se requiere de la búsqueda de lineamientos en estándares básicos de competencias ciudadanas, que promulguen la importancia de abordar las competencias emocionales dentro de las competencias ciudadanas, buscando que las personas actúen de manera constructiva en una sociedad democrática (MEN, 2014). Además, las IES en Colombia y el CNA (2013), establecen obligatoria una alta calidad con responsabilidad ética, social y ambiental que fortalezca el desarrollo de retos endógenos y la participación en la

construcción de una sociedad más incluyente relacionada con la formación integral de las personas.

El problema a nivel Institucional, en la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (CUAC), se ve reflejado en una escasa incorporación de procesos pedagógicos que desarrollen competencias emocionales en los estudiantes universitarios, a pesar de que en el Plan Educativo Institucional ([PEU], 2016), se establece que la docencia es un proceso de formación integral que se sustenta en el desarrollo de la intimidad del ser (el espíritu) como en el complejo entramado de las relaciones y hechos que caracterizan la acción social, partiendo de la idea de que la vida humana va más allá de un mundo productivo. Además, para que se genere esta formación integral, se tienen los principios rectores y valores fundamentales (relacionados con los factores emocionales en el estudiante), como la ética, la autonomía, el respeto y la solidaridad.

Las circunstancias y razones mencionadas anteriormente han evidenciado la necesidad de desarrollar intervenciones asertivas que propendan hacia una formación más integral de las personas, y esta investigación consigue un análisis profundo sobre la formación con la que egresan los profesionales en licenciatura de IES, con el fin de generar mejores procesos competentes para intervenir en el contexto Colombiano, el cual requiere una mejor convivencia. Dado que muchas veces el interés de los maestros está en educar en conocimientos pero no existe la preocupación por abordar procesos en el desarrollo del ser, la inteligencia emocional, las habilidades blandas, las competencias socio afectivas, etc. Percepción que es también descrita por Silva (2013), quien a partir de varios estudios refiere que existe una gran brecha entre las habilidades blandas que se desarrollan en la escuela y las que busca el mercado laboral.

En la figura 1, se muestra la problemática a partir del Enfoque del Marco Lógico (EML), donde se determina las relaciones entre los síntomas y el problema seleccionado, para luego establecer las posibles causas que han llevado a que se presente esta situación y la relación que se tiene con los efectos inducidos, donde se realiza un mapa gráfico de relaciones causales, denominado también “árbol de problemas”, el cual permite acercarse más a una necesidad real

de un contexto (Nogales, Medina, & Nogueira, 2009). Además, Crespo (2010), afirma que en la identificación del proyecto desde el enfoque de EML, es pertinente realizar un diagnóstico participativo, por lo que en este estudio se describen los elementos y el contexto en el que los estudiantes están afectados, permitiendo describir claramente su situación sociodemográfica y emocional.

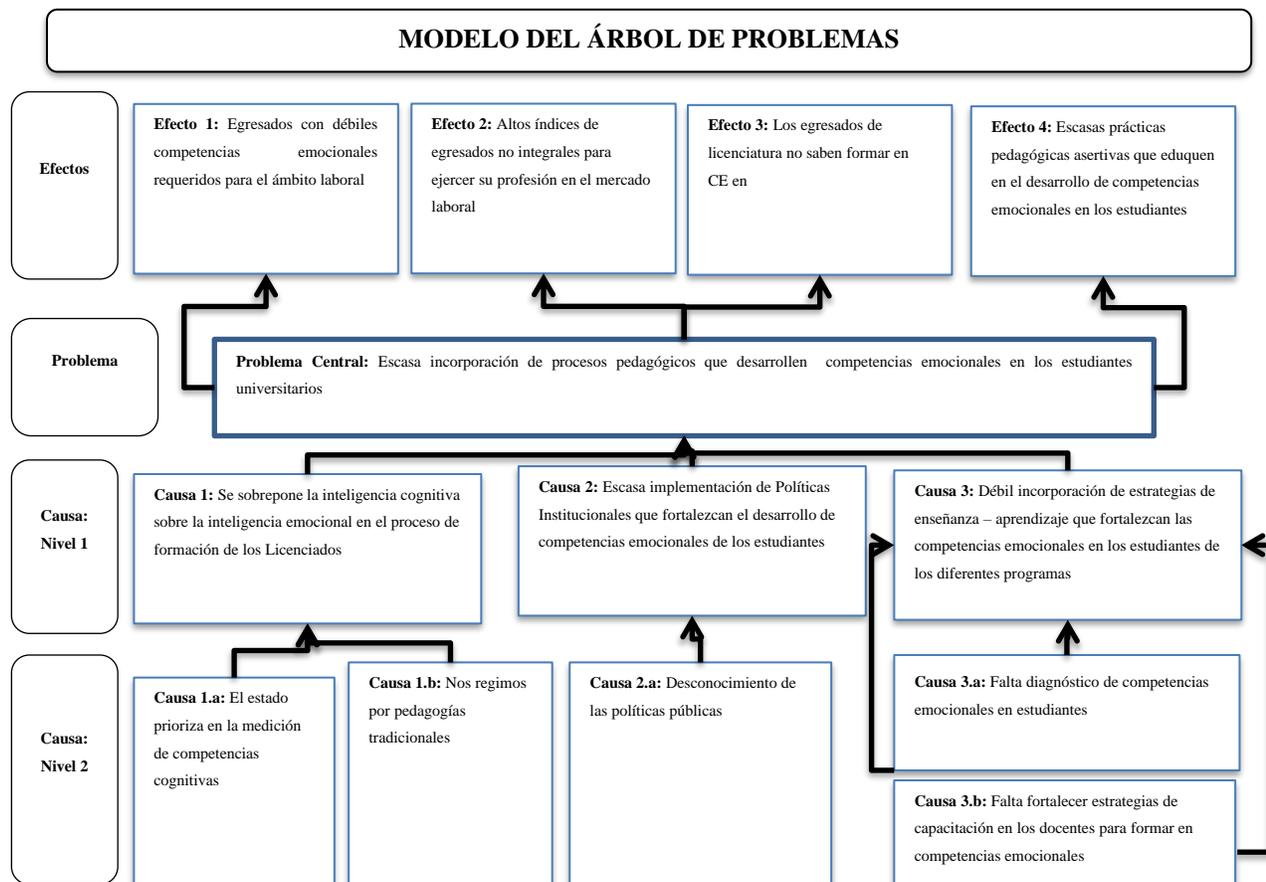


Figura 1. Matriz de Marco Lógico, se realiza a partir del Análisis de MML.

Se determina las relaciones entre los efectos y el problema seleccionado, luego se establecen las posibles causas que han llevado a que se presente esta situación determinando las relaciones causales permitiendo acercarnos más a una necesidad real en este estudio. Elaboración Propia.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre la importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en tres contextos universitarios de Colombia (una universidad pública y dos privadas), que cursan primer y último semestre?

1.3 Justificación

Esta investigación traerá beneficios en el *ámbito social y educativo*, debido a que al analizar las Competencias Emocionales (CE), permite diseñar estrategias de formación que contribuyen en el desarrollo de habilidades socio afectivas en tres procesos favorables para el ser humano:

1) ajuste psicológico, disminuyendo la depresión, mejorando relaciones interpersonales, aumentado la empatía; 2) un mejor rendimiento escolar o académico; y 3) disminución de conductas disruptivas como comportamientos agresivos y consumo de sustancias psicoactivas (Extremera & Fernández, 2003).

Se evidencian efectos y una fuerte significación al desarrollar habilidades socio afectivas e inteligencia emocional en universitarios, repercutiendo en “el aprendizaje, rendimiento, apego escolar, disciplina, prevención de riesgo, salud mental, desarrollo integral y formación de ciudadanía democrática” (Mena, Romagnoli, & Valdés, 2009, p.20). El proceso se aborda en concordancia con las políticas educativas que cada vez más se centran en la búsqueda de programas que lleven al mejoramiento de la formación socio afectiva y ética. Situación que repercute en dimensiones del quehacer educativo, como: la convivencia escolar, el cumplimiento de los objetivos de la enseñanza, la generación de ambientes más favorables y coordinados y el aporte a las familias. Llevando a que “Lo socio afectivo y ético no puede ser desvinculado del aprendizaje, de lo contrario, la escuela no estaría cumpliendo con su misión” (p.19).

Las razones que hacen importante este estudio para la región y para las IES estudiadas, es que indudablemente permiten reconocer la pertinencia que implica educar en las CE, ya que se requiere como lo afirma Lafrancesco (2011), encontrar con urgencia desde la investigación, soluciones a la cantidad de problemas sociales que aquejan el contexto colombiano, refiriendo que los nuevos paradigmas, deben conceptualizar la crisis educativa y las problemáticas sociales desde una interpretación que se salga de las paredes del salón y llegue todos los rincones de la vida, teniendo en cuenta sus ideologías, costumbres y apoyándose en los avances de la pedagogía y la didáctica, con el fin de solucionar problemas cotidianos que se presentan dentro y fuera del aula de clase.

Por otro lado, el CNA (2013) que es el ente que evalúa a las IES en Colombia, en su política de calidad busca una “formación integral de las personas hacia el desarrollo de la capacidad de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los retos de desarrollo endógeno y participar en la construcción de una sociedad más incluyente” (p. 8). Y las dos características

que lo abordan en concreto son: 1) la característica seis, participación en Actividades de formación integral (en el Factor 5 - Evaluación), describe que un programa de alta calidad es reconocido cuando es suficientemente socializado y apropiado por la comunidad, donde sirve de referente fundamental para el desarrollo de sus funciones misionales y los Proyectos Educativos Institucionales requieren que la docencia sea un proceso de formación integral (CUAC, 2016); Y 2) la característica 32, de Permanencia y retención estudiantil, donde se evalúan los registros periódicos de la caracterización de los estudiantes teniendo en cuenta variables como la vulnerabilidad (CNA, 2013a).

En el *ámbito teórico*, otros estudios como el de Bisquerra (2003), plantea que existen cuatro aspectos importantes que se requieren abordar a la hora de estudiar el tema de las CE, como son el marco teórico que se centre en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores; un programa que incida en múltiples aspectos o comportamientos problemáticos; incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los contextos en los que se participa (familia, pares, la escuela y comunidad); y su desarrollo debe enfocarse en programas comprensivos.

Además, en esta tesis doctoral se construye un estado del arte que revisa profundamente los referentes conceptuales de cada una de las nueve dimensiones (autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión, conciencia, empatía, regulación, prosocialidad y autonomía) de las CE. Conocimiento que aporta en la creación de teorías que enriquecen las dimensiones evaluadas, al analizarlas con las competencias en la educación (aprender a conocer, aprender a ser aprender a hacer), abordadas por UNESCO.

En esta investigación el tipo de conocimiento presenta implicaciones con un valor significativo para las ciencias de la educación y la psicología, al analizarse las competencias emocionales (psicológicas) en el ámbito escolar de los tres contextos universitarios (educación). Que desde el marco legal, se presentan políticas y normas que describen la importancia que tiene educar en las emociones, evidenciando de esta manera la relevancia de trabajarlas a nivel nacional y/o internacional.

Así la UNESCO y la OCDE contemplan y enfatizan que, para enfrentar con éxito el mercado laboral, es necesaria una formación integral que englobe conocimientos académicos y a su vez habilidades socio-afectivas, generando seres humanos plenos, trabajadores y efectivos (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra, 2012) evidencian desde diferentes indagaciones que la coincidencia y necesidad que se presenta actualmente es educar desde la niñez en las competencias emocionales.

Por último, en el *ámbito metodológico*, los Alcances que se obtendrán en este estudio, son de tipo descriptivo según Batthyány & Cabrera (2011), puesto que al caracterizar y especificar las propiedades importantes de los universitarios en los programas de licenciaturas (que hacen parte de las dos universidades privadas y la pública) y al someterlos a análisis de registro, medición y evaluación de las variables (dimensiones o componentes de los fenómenos) que tienen relación con las competencias emocionales, se hace correlación entre las competencias personales que presentan los estudiantes al ingresar y al salir de la universidad, los factores sociodemográficos, la importancia y necesidad de educarse emocionalmente y el tipo de licenciatura que estudia (esto con ayuda del test de *Spearman* y con la prueba *Kruskal-Wallis*).

Se han argumentado motivos importantes que posibilitan nuevos diseños educativos y pedagógicos que revelan lo fundamental que es en este siglo XXI, educar en habilidades emocionales a los estudiantes (Fernández 2015). Por ende, estos resultados emergen aspectos importantes para apoyar una nueva línea de investigación que sirva como diseño de una ruta pedagógica que permita formar en competencias, habilidades emocionales en estudiantes universitarios de licenciaturas.

Asimismo, el estudio aporta con la búsqueda y análisis de instrumentos de medición que ayuden a realizar diagnósticos con otros contextos universitarios en beneficio de una formación integral que es la que se requiere en la actualidad. Por ejemplo, Rosa-Rodríguez, Negrón, Maldonado, Quiñones, & Toledo (2015), en su estudio con estudiantes universitarios de Chile, encuentran que existe correlación entre todas las dimensiones de la Escala de Bienestar Psicológica y Apoyo Social, especialmente porque afirman, que en la dimensión de relaciones positivas (afecto, la empatía y los sentimientos) se generan respuestas más asertivas a la hora

de expresar las emociones, a través de las interacciones y las relaciones con sus pares, permitiendo así la percepción del Bienestar Psicológico y una forma de llenar esta necesidad.

1.4 Hipótesis

1.4.1 Hipótesis correlacionales

H1. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será el puntaje en Importancia de la Competencia Emocional (ICE).

$$\mathbf{H1 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow ICE}$$

H2. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será el puntaje en Necesidad de la Competencia Emocional (NCE).

$$\mathbf{H2 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow NCE}$$

H3. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será la Presencia de la Competencia Emocional (PCE) en la formación.

$$\mathbf{H3 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow PCE}$$

H4: Los estudiantes que consideran importante la formación en la Competencia Emocional, consideran que es aún más necesaria la formación en esta competencia

$$\mathbf{H4 = \uparrow ICE \Rightarrow \uparrow NCE}$$

1.4.2 Pruebas de Hipótesis de comparación de grupos

H5: Los universitarios de pregrado que cursan último semestre y/o año (Grupo B) presentan más altas Competencias Emocionales (CE) desarrolladas que los de primer semestre y/o año (Grupo A).

$$\mathbf{H5 = \bar{X}_{CE(B)} > \bar{X}_{CE(A)}}$$

H6: Es mayor el nivel de puntuación en la Competencia Emocional de los estudiantes de licenciatura que cursan en la universidad pública (Grupo C) que los que estudian universidad privada (Grupo D)

$$\mathbf{H6 = \bar{X}CE(C) > \bar{X}CE (D)}$$

H7: Es mayor el nivel de puntuación en la Importancia de las Competencias Emocionales (ICE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciaturas.

$$\mathbf{H7 = \bar{X}ICE (B) > \bar{X}ICE(A)}$$

H8: Es mayor el nivel de puntuación en la Necesidad de las Competencias Emocionales (NCE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciaturas.

$$\mathbf{H8 = \bar{X}NCE(B) > \bar{X}NCE(A)}$$

H9: Es mayor el nivel de puntuación en la Necesidad que le otorgan a aprender las Competencias Emocionales (NCE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D).

$$\mathbf{H9 = \bar{X}NCE(C) > \bar{X}NCE (D)}$$

H10: Es mayor el nivel de puntuación en la importancia que le otorgan a aprender las Competencias Emocionales (ICE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D).

$$\mathbf{H10 = \bar{X}ICE(C) > \bar{X}ICE (D)}$$

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes internacionales y nacionales

A nivel internacional, se hace revisión de varios estudios y se encuentra una fuerte necesidad de analizar variables asociadas a la Inteligencia Emocional (IE). Entre ellas, se analiza el apoyo social recibido del entorno, las emociones experimentadas por personas frente a situaciones como enfermedades y la forma como se llevan a cabo diferentes programas de formación en las CE o IE.

Se parte entonces de analizar la relación entre el apoyo social (familiar, amistades y profesorado) y la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) por parte de Azpiazu, Esnaola, & Sarasa (2015), quienes realizaron un estudio denominado “Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional del adolescente”, donde tuvieron una muestra de 1543 adolescentes de centros públicos y privados, aplicando tres instrumentos: 1) El Teacher and Classmate Support Scale del Health Behaviour School-aged Children (HBSC) (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000); 2) Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos (AFA), de González y Landero (2008); y 3) La escala de inteligencia emocional *Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24), adaptada al castellano por Fernández-Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada por Mayer y Salovey (1990).

En los resultados se encuentra correlación del apoyo social y la inteligencia emocional significativos en ambos sexos, donde para los hombres el apoyo de amigos es el que predice la atención emocional y la claridad de sentimientos, y el apoyo familiar lo hace en la regulación emocional. En las mujeres el apoyo de las amistades y el de la familia es un buen predictor de la atención emocional, la claridad y regulación emocional. Los resultados ofrecen apoyo para que se desarrollen programas de intervención que persigan el objetivo de mejorar las relaciones entre hijos-familia, entre iguales, incluso entre alumnado y profesorado.

En segundo lugar, el estudio cualitativo de carácter exploratorio “Impacto emocional del diagnóstico de VIH en personas residentes en Buenos Aires”, realizado por Radusky & Mikulic

(2018), aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad, analizando las emociones experimentadas a 15 personas con diagnóstico de VIH, con edades entre 25 y 71 años frente al manejo de pensamientos sentidos y percepciones asociadas a su enfermedad. Se encontró que en el proceso de aceptación de la enfermedad se presentaron emociones de tipo depresivo, acompañadas de tristeza, soledad, desesperanza, pérdida en relación con el futuro y el sentido de vida, sensación de soledad, desamparo e indefensión frente a la nueva realidad; las cuales traen como consecuencia la autoexclusión y aislamiento social, como una necesidad de repliegue o recogimiento.

Se evidenciaron emociones de tipo ansioso, experimentando angustia, ansiedad, incertidumbre y miedo. Estas debidas a la falta de conocimiento e información acerca del VIH, precipitando aparición de temores e incertidumbre de la muerte con los estereotipos erróneos que se manejan, contrariamente a las personas que cuentan con la información suficiente y correcta con la enfermedad, refieren impacto emocional menos intenso y negativo. Además los resultados contribuyen la descripción de las emociones, creencias y percepciones que pueden llegar a ser resignificadas con intervención psicosocial y psicoterapéutica en búsqueda de favorecer en manejo de esta enfermedad.

Por otro lado, otras investigaciones muestran la importancia de formar en CE e IE, un ejemplo es el estudio de Frago-Luzuriaga (2015) que concluye como fundamental la formación integral que englobe conocimientos académicos y a su vez habilidades socio-afectivas, generando seres humanos plenos y trabajadores efectivos, permitiendo a su vez enfrentar con éxito el mercado laboral. Además, la no separación contundente entre los conceptos que se presenta por diferentes autores, en donde las competencias emocionales, se orientan más a la medición de los niveles de logro, que a capacidades cognitivas, apareciendo otras propuestas diferentes como las de Bisquerra y Saarni. Es de tipo documental, donde hace una revisión teórica de los principales modelos y autores más representativos desarrollando la diferencia entre los conceptos inteligencia emocional y competencias emocionales a través de categorías de análisis (orígenes, modelos principales, definiciones y autores representativos), el cual aportó en esta investigación en el desarrollo del marco teórico.

El otro ejemplo es la tesis doctoral de Fernández (2015) denominada “Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios”, estudio cuasi-experimental, donde participaron 188 estudiantes universitarios que aporta en esta investigación ya que la información respalda la necesidad y los procesos esperanzadores para el campo educativo. Se entiende que el PIEI gracias a sus características innovadoras y metodología vivencial grupal, facilita de una forma directa el acceso al mundo cuatro de las emociones, por tanto, es posible generalizar su aplicación a más ámbitos de intervención y se propone a futuro expandir su eficacia con rapidez.

Crea un Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) para estudiantes universitarios, de formato vivencial, grupal y con duración intensiva de dieciséis horas durante un fin de semana. Su objetivo es conocer el impacto que existe en la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales de estudiantes (hombres y mujeres) pertenecientes a diferentes universidades de la Comunidad de Madrid, realizando una evaluación de factores de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación emocional) encontrando que:

a) Diferencias estadísticamente significativas en las categorías de atención, claridad y reparación emocional, de la inteligencia emocional autoinformada; b) Diferencia en la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, relativas a conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal; c) Los ámbitos de intervención, además del educativo, son el empresarial, sanitario, social y deportivo; y d) Su eficacia se puede expandir con rapidez a nivel nacional e internacional, gracias a sus condiciones innovadoras de aplicabilidad: breve duración y bajo coste económico. Es estudio

El tercer ejemplo es la investigación “Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores”, de Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Lucas-Molina (2017), que busco la potenciación de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales, así como la mejora de la calidad de vida y el bienestar personal. Afirmando que en España existen escasos trabajos que implementen programas de intervención de educación emocional para población adulta; razón por la cual el trabajo

examina el efecto de un programa de educación emocional en universitarios. Se utilizó un grupo experimental ($n = 28$) y dos grupos control ($n_1 = 23$; $n_2 = 15$) que fueron evaluados en dos momentos temporales, a través del TMMS-24 y MSCEIT.

Y después de cuatro meses de intervención se encontró que el grupo experimental no difirió de forma estadísticamente significativa del grupo control en las puntuaciones medias de inteligencia emocional entre el pretest y el postest. No obstante, a pesar de estos resultados en el estudio se concluye que es necesario trabajar las habilidades emocionales y sociales a lo largo del ciclo vital, especialmente con los universitarios, los cuales ayudarían a mejorar el ajuste personal y la calidad de vida, así como el desarrollo integral de la persona, y sugieren que es necesario llevar a cabo estudios con seguimiento longitudinal.

Por otro lado, en los antecedentes nacionales, se encuentra que son muy pocas las investigaciones que se tienen relacionados con el tema de las emociones en Colombia, razón por la cual se citan algunos estudios (no actuales) encontrados en la literatura. En los estudios encontrados se describe la investigación documental, características de la educación e inteligencia emocional, la correlación con variables sociodemográficas y la importancia de la formación en las emociones como uno de los más importantes aspectos en la educación. El estudio de tipo documental aporta valiosos aspectos relacionados con la autorregulación al realizar la revisión teórica de la base de datos Scielo, utilizando palabras clave como: autorregulación del aprendizaje, aprendizaje autorregulado y autorregulación en educación (en portugués, español e inglés), explica cómo el aprendizaje autorregulado se entiende como constructo indispensable en el entendimiento y desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida (Rosário et al., 2014).

En esta investigación se encontró 28 artículos, caracterizados por tiempo (2001-2005: 2 artículos; 2006-2008: 7 artículos; 2009-2011: 20 artículos), por diseño (11 revisiones; 9 descriptivos; 6 cuasi-experimentales y 3 cualitativos) y por población (universitarios: 7 artículos; 6 no universitarios, y 4: profesores). Concluyendo que los investigadores están centrados en la construcción de instrumentos para evaluar los procesos de autorregulación, aludiendo que se requiere analizar el papel de los profesores y padres (no ha sido estudiado

suficientemente en los artículos seleccionados) y una necesidad de estudios transculturales que analicen el comportamiento autorregulatorio de estudiantes en diferentes países o la eficacia de herramientas de promoción de los procesos de autorregulación en diferentes poblaciones de la geografía mundial.

En otro estudio se muestra la importancia de describir variables asociadas a las emociones. Suárez, Guzmán, Medina, & Ceballos (2012), realizan un estudio de tipo descriptivo-correlacional y diseño transversal denominado “Características de Inteligencia Emocional y Género en Estudiantes de Psicología y Administración de Empresas en una Universidad Pública de Santa Marta, Colombia: Un Estudio Piloto”, donde el objetivo principal fue encontrar las diferencias de género en las características de inteligencia emocional (IE) sobre una muestra de estudiantes universitarios de una Institución pública de Educación Superior de Santa Marta, Colombia. En el procedimiento se aplicó el instrumento *Trait Meta Mood-TMMS-24* de Fernández-Berrocal y Extremera, contó con la participación de 32 estudiantes de los cuales 16 pertenecen al programa de psicología y 16 al programa de administración de empresas en edades entre 17 a 30 años, distribuidos en 22 mujeres y 10 hombres.

Los resultados evidencian que no existen diferencias significativas entre el estado de los componentes de IE y el género. Sin embargo, con relación a la característica de Atención a las emociones, el 15,6% (5) prestan poca atención a las emociones, el 46,9% (15) adecuada atención, y el 6,3% (2) presta demasiada atención; en la característica Claridad: el 6,3% (2) debe mejorar la claridad, el 43,8% (14) adecuada claridad, 18,8% (6) excelente claridad; en la reparación-regulación emocional manifiestan que deben mejorar reparación emocional el 12,5% (4) de los sujetos de este género, mientras el 37,5% (12) muestran adecuada reparación, el 18,8% (6) excelente habilidad para regular estados emocionales. En cuanto a los hombres se evidencia en el componente Atención: 3,1% (1) poca atención, el 28,1% (9) adecuada atención; en la habilidad de estos estudiantes para tener claridad y comprensión sobre sus emociones los resultados. Finalmente, se recomienda realizar otros estudios con una muestra representativa de la totalidad de la población universitaria de la Institución, teniendo en cuenta otros instrumentos de medida de IE.

En los resultados del estudio “El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”, realizado por Buitrago, Avila, & Cárdenas (2017), donde se utilizó la entrevista en profundidad, con 17 estudiantes de 8° y 9° semestre de licenciatura (9 mujeres y 8 hombres), analizando los datos con el programa AtlasTi, con una propuesta metodológica de teoría fundamentada, se encontró que los profesores reconocen que las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo personal y profesional; dieron diversos significados a las emociones en función del desarrollo intrapersonal, destacándose un poco más lo interpersonal. Concluyen que las emociones hacen parte constitutiva del ser humano, teniendo una gran relación y repercuten de manera negativa o positiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje; es necesario admitir que la formación inicial del profesorado es un momento fundamental para el desarrollo de las competencias emocionales y debe ser un proceso de formación continua, logrando mejores niveles de bienestar y éxito laboral.

García, Hurtado, Quintero, Rivera, & Ureña (2018) en su investigación cuantitativa con diseño no experimental, de alcance descriptivo y corte transversal, denominado “La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional”, que buscó describir la inteligencia emocional de 134 estudiantes de primer semestre de Psicología (92% mujeres y 8% hombres) de una Universidad Privada, recolectando información en una ficha de datos sociodemográficos y la Escala Inteligencia Emocional (I-CE) propuesta por BarOn (1988) adaptada por Ugarriza (2003).

En los resultados se define la inteligencia emocional como la afectación que tiene una persona al relacionarse con distintos estímulos, estados o situaciones del entorno. Esta IE interviene en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pues influye en los estados de ánimo, creencias, motivación y en la coo se perciben las situaciones cotidianas. En cuanto a los componentes de la inteligencia emocional se encontró que en lo intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo, las puntuaciones están en rango bajo y moderado, indicando dificultad en aspectos como la autocomprensión, la asertividad y la visualización de sí mismo de manera positiva, la resolución de problemas, la flexibilidad y el manejo de los cambios, puesto que existe baja tolerancia al estrés, control de impulsos, dificultades para mantener la

calma en situaciones de presión, así como en la percepción de la felicidad y el optimismo, aspectos que deben tenerse en cuenta y fortalecerse debido que son una necesidad clara en la formación profesional. Por el contrario en el componente interpersonal, se evidencia puntuación entre rangos moderado y bajo, indicando regulación en la empatía, la responsabilidad social, escucha y comprensión del otro.

En la investigación cuantitativa de diseño experimental, realizada por Mórtigo & Rincón (2018) en la Universidad Militar Nueva Granada, “Competencias emocionales en estudiantes de Educación Superior: Autopercepción y Correlación demográfica”, se circunscribe con los estudiantes de la etapa de fundamentación (primer a tercer semestre), encontrando que la educación emocional (conciencia, control y motivación) es un pilar para la vinculación social, ya que los nexos y redes que se establezcan permiten a los educandos fortalecer su desempeño educativo, preparándolos para el desempeño profesional en escenarios de trabajo cooperativo, toma de decisiones, interdependencia y nivel de discernimiento ante situaciones que vinculan emociones de otros sujetos en una actividad profesional o personal.

Además, se encuentra que a nivel curricular y dentro de los aspectos académicos, no se evidencia una articulación de las emociones en términos de educar a los estudiantes sobre el cómo adquirir competencias emocionales que le permitan llevar a la práctica. Aspectos de conciencia emocional, empatía, autocontrol y motivación, llevan a la necesidad de formular estrategias de intervención asociadas a planes transversales de educación emocional.

2.2 Educación Superior

La educación superior es la postsecundaria formal, universitaria y no universitaria, con una duración de al menos dos años (niveles 5 a 8 del CINE). En este sentido la OCDE, refiere que existe una gran diversificación de los proveedores de servicios de educación, que están aportando a generar programas que han sido cambiantes de acuerdo con las demandas que requiere el mercado laboral. Sin embargo, este panorama cada vez es más complejo, donde las fronteras institucionales tradicionales empiezan a ser difusas (Mineducación, 2016).

Es prioridad en el país gestionar la transición desde un sector de educación superior centrado principalmente en la educación académica hacia un sistema más diverso, pero integrado, que abarque todas las formas de educación conducentes a obtener títulos de educación superior, incluida la educación técnica, tecnológica y profesional. Las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas, presentan un modelo de financiamiento que prevalece de los aranceles pagados por los estudiantes, pocos países tiene créditos estatales subsidiados, entre estos está Colombia y Brasil (García, 2001).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas, donde el modelo predominante de asignación de recursos en la región es el negociado, a partir del incremento anual basado en presupuestos del Estado. En este caso el modelo prevaleciente es el de las asignaciones por partidas específicas. Y los países que utilizan más de dos fórmulas son: Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, México, Panamá, Perú, Uruguay y Venezuela. No obstante, en la mayoría de los casos el peso de los ítems como venta de servicios, colegiaturas e ingresos sobre patrimonio, son poco significativos en la estructura de los gastos (García, 2001). En tabla 1, se muestra el número de estudiantes matriculados por sectores descritos anteriormente.

Tabla 1
Matrícula por Sector en Colombia

SECTOR	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Oficial	927.295	995.826	1.017.138	1.089.911	1.142.084	1.167.888	1.194.697
Privada	746.726	863.866	912.449	1.002.980	1.078.568	1.125.662	1.199.737
Total	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434

Nota: MEN (2017). Ministerio de Educación Nacional. Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior - SNIES – MEN. Clasificación de la IES según su naturaleza jurídica y administrativa (privada y pública). Fecha de corte. Mayo de 2017. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-360745_recurso_1.pdf. Adaptado del Anuario Estadístico p. 119.

Por otro lado, Silveira (2016) retoma el concepto de lo público y lo privado, desde los siguientes criterios: Desde el criterio del origen del financiamiento, se llama “públicos” a los establecimientos financiados con dinero público y “privados” a aquellos que se financian con dinero privado (trátase de pagos realizados por los padres, donaciones empresariales, dinero volcado por iglesias o por asociaciones voluntarias, etc.).

Desde el criterio de la naturaleza de los bienes, se le podría llamar “educación pública” a aquella que produce bienes públicos y “educación privada” a la que produce bienes privado. Sin embargo, Silveira menciona que existen dos problemas que complican el uso de este criterio, el primero es que la educación que tradicionalmente llamamos “pública” también proporciona bienes privados. Y el segundo, es que la educación que tradicionalmente llamamos “privada” también genera bienes públicos.

Desde el criterio de las formas de gestión, importando el modo en que son administrados y gobernados los establecimientos educativos. Según este criterio, se le llama “educación pública” a aquella que funciona según las reglas propias de la administración pública y se le llama “educación privada” a aquella que funciona según la lógica de la libre asociación.

Igualmente, los programas de formación tecnológica tienen una duración promedio de ocho semestres; mientras los profesionales se extienden a nueve y diez semestres. En la tabla 2, se describen las cifras del año 2001, cuando existían 269 IES, de las cuales 101 son universidades (González & Schmal, 2005). Y en Colombia, González & Schmal (2005) describen las IES de acuerdo con el artículo 16 de la Ley 30 de 1992, donde son clasificadas según la naturaleza y duración de los programas de la siguiente forma:

Instituciones técnicas profesionales (ITP). Facultadas para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo o instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, cuya duración fluctúa de cinco a seis semestres.

Las instituciones tecnológicas (IT). Ofrecen programas técnicos, tecnológicos y profesionales, así como especializaciones en dichos niveles, con duración de ocho semestres.

Las instituciones universitarias (IU). Facultadas para ofrecer programas de formación en ocupaciones, de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización técnica y tecnológica.

Tabla 2

Clasificación y cantidad de Instituciones de Educación Superior en Colombia a 2002

Carácter académico	Oficiales	Privadas	Total
Universidades	44	57	101
Instituciones universitarias	19	65	84
Instituciones tecnológicas	14	46	60
Instituciones técnicas profesionales	10	42	52
Régimen especial	14	0	14
Totales	101	210	311 ⁶

Nota: Recuperado de González & Schmal (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y Chile: Una relación comparativa. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v18n30/v18n30a10.pdf>. Cuaderno de Administración Bogotá, 18(30), 221–240. p.226

Además si se analiza según el sexo, se encuentra que siempre ha sido mayor el número de matrículas para las mujeres que para los hombres como se explica en la tabla 3, contrariamente esta situación para las licenciaturas, debido a que existe mayor cobertura en mujeres que hombres para estudiar este programa.

Tabla 3
Matrícula por sexo en Colombia

SEXO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
MUJER	863.092	969.121	1.008.689	1.103.197	1.171.634	1.214.001	1.266.120
HOMBRE	810.929	890.571	920.898	989.694	1.049.018	1.079.549	1.128.314
TOTAL	1.674.021	1.859.692	1.929.587	2.092.891	2.220.652	2.293.550	2.394.434

Nota: Las cifras de matrículas van en crecimiento tanto para los hombres como para las mujeres, según el Ministerio de Educación Nacional con los datos que maneja el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior - SNIIES – MEN. Fecha de corte. Mayo de 2017. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-360745_recurso_1.pdf. Adaptado del Anuario Estadístico. Adaptado del Anuario Estadístico p. 120.

2.2.1 Educación privada y pública en las IES

A nivel internacional se encuentran diferencias entre lo público y lo privado, en este caso se hace énfasis en el continente desde lo latinoamericano, donde se puede destacar que existen algunas divergencias. En la tabla 4 se realiza la yuxtaposición a nivel nacional, partiendo del análisis de comparativo que se hace en paralelo de las correspondencias y divergencias que se presentan en los dos tipos de Educación en Colombia.

Tabla 4
Análisis de yuxtaposición a nivel nacional de los dos tipos de educación en Colombia

Aspecto a comparar	Educación pública	Educación privada
La educación en las universidades	Se basan en la nota de corte de los alumnos para establecer el orden de entrada de los alumnos, esto hace que en muchos casos los alumnos estén más preparados.	Más enfocadas al mundo laboral, pues cuentan con bolsas de trabajo más preparadas y eficaces, y con convenios y contactos con empresas para la colocación de sus alumnos
Ingreso	Acceden a ellas tras pasar un test o realizar una entrevista, por lo que es bastante más sencillo entrar	Realizan procesos de admisión que les sirven de filtro de ingreso, ya que los cupos que pueden ofrecer son limitados.
Financiación	El Estado la financia, los alumnos tienen que pagar sólo la matrícula de cada curso, de manera que la universidad es más accesible.	Reciben financiación por parte de organismos privados, por lo que no se ven afectadas por los posibles recortes presupuestarios del Gobierno y tampoco están influenciadas por los cambios políticos.
Recursos	Suelen dedicar más recursos a la investigación	Tienen más recursos en cuestión de equipamiento tecnológico.
Rol de profesores	Son nombrados y muchas veces los directivos no se percatan de la eficacia y eficiencia en su trabajo	Los grados o carreras que ofrecen disponen de mucho más material para cada titulación Han de defender su plaza y si no hacen un buen trabajo pueden ser despedidos.
Estudiantes	Muchas veces no se recibe seguimiento personalizado o es muy poco	Reciben un seguimiento más personalizado
Exigencia	El número de estudiantes por clase es mayor por salón de clase Mayor	El número de estudiantes por clase es menor, por lo que facilita esta atención a los alumnos Menor
Jerarquización	Los profesores tienen más libertad para hacer su trabajo	Muy marcados, se hace según el ideario de propietarios
Valor empresarial	Son más valorados sus estudiantes	Tienen fama de que dan demasiadas facilidades a sus estudiantes a la hora de aprobar las asignaturas.
Características de población entendida	Población de área rural y hogares con nivel educativo bajo	Población de áreas urbanas y padres con mayor nivel educativo

Nota: García (2001), Pereyra (2017) y Hernández, (2014). Nota: información comparativa de 10 aspectos entre universidad pública y privada de acuerdo con los artículos publicados por García: “Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano”, Pereyra: “La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs la educación privada”. Y de Hernández: “La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de la internacionalización y proyecciones de políticas públicas”.

Así mismo, Ramos, Moreno, Almanza, Picón, & Rodríguez (2012) en su texto de universidades públicas en Colombia, hacen el listado ubicando en el mapa de Colombia el Sistema Universitario Estatal de Colombia, el cual está compuesto por 32 universidades públicas, como se aprecia en la figura 2.

Tabla 5
Instituciones de Educación Superior más importantes en Colombia

Carácter	Oficial	No oficial	Régimen especial	Total
Universidad	31	51	1	83
Institución universitaria / escuela tecnológica	17	94	12	123
Institución tecnológica	5	39	6	50
Institución técnica profesional	9	23	0	32
Total	62	207	19	288

Nota: Adaptado Ministerio de Educación Nacional (2017). Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior _ SACES del Anuario Estadístico. Fecha de corte. Diciembre de 2016, p.23.

2.2.2 Recursos financieros en el sistema de Educación Superior Colombiano

Esta sección incluye información sobre el financiamiento de las IES públicas (oficiales), el financiamiento de las IES privadas, la composición de ingresos y egresos de las IES colombianas y la inversión nacional en ciencia y tecnología.

El financiamiento de las IES públicas (oficiales) se hace con aportes del Gobierno nacional establecidos en la Ley 30 (1992); con aportes departamentales, distritales o municipales de los gobiernos regionales, con recursos originados en impuestos especiales llamados "estampillas" y con los recursos generados por las propias instituciones especialmente vía aranceles de posgrado, consultarlas y asesorías.

La Ley 30 (1992) establece la financiación de las universidades públicas de manera automática sin tener en cuenta criterios de gestión o de calidad. En este contexto, el Ministerio de Hacienda y el Departamento Nacional de Planeación le otorgan una bolsa anual al Ministerio de Educación Nacional que es indexada de acuerdo a la inflación vigente, a precios constantes de 1993. Las universidades públicas lo distribuyen internamente a través de los Consejos Superiores.

Usualmente, cada IES pública, realiza sus estimaciones de necesidades de funcionamiento e inversión. Luego el Gobierno nacional asigna los recursos de acuerdo a parámetros de crecimiento, calidad, eficiencia, cobertura, pertinencia, y conforme a los proyectos presentados; aunque lo normal es que predomine la asignación histórica o la extrapolación del presupuesto indexado. En el caso de las IES públicas territoriales se asignan los recursos de acuerdo con el presupuesto de las entidades territoriales (Municipios, Departamentos).

Los ingresos propios están contemplados en los estatutos de cada universidad y se rigen por el principio de autonomía universitaria contemplado en la Constitución Nacional. Un estudio de la comisión técnica de Vicerrectores Administrativos del Sistema Universitario Estatal (SUE) muestra que la tendencia de la última década en la composición general del presupuesto de las universidades públicas es al incremento de los recursos propios y a la disminución de los aportes de la Nación. Así, para el año 2010, las transferencias de la Nación representaban el 55% del presupuesto total y los ingresos propios el 45%.

En la tabla 6 se aprecia la financiación estatal a las universidades públicas según origen del recurso: aportes de la nación con base en la Ley 30, de las entidades territoriales (Departamentos y municipios), para inversión y con base en bolsas concursables (Icetex, Colciencias). Durante el periodo, los recursos estatales se incrementan en términos reales al pasar, en el año 2005 de 1.69 billones de pesos a 2.55. El mayor incremento se presenta en el año 2010 cuando se pasa de 2.29 billones a 2.55. Como es de esperar, el aporte más importante proviene de la Nación y se orienta al funcionamiento, una menor proporción va a la inversión. Sin embargo, en los últimos años se encuentra una variación con tendencia a la disminución de recursos como se puede apreciar para los años 2013 (11.4%) y 2015 (2.1%).

Tabla 6

Aportes de la nación a las universidades públicas – funcionamiento (cifras en millones)

Año	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Univ. Nacionales	1.204.125	1.331.134	1.348.933	1.494.818	1.645.851	1.734.291	1.791.004
Univ. Territoriales	798.729	907.781	895.903	1.002.611	1.136.611	1.222.435	1.230.135
Total Universidad	2.002.854	2.238.915	2.244.836	2.497.429	2.782.462	2.956.726	3.021.139
%Crec Univ. Nacional	7,7%	10,5%	1,3%	10,8%	10,1%	5,4%	3,3%
iv. Territorial	10,3%	13,7%	-1,3%	11,9%	13,4%	7,6%	0,6%
anual Total Unive	8,7%	11,8%	0,3%	11,3%	11,4%	6,3%	2,2%

Nota: Crecimiento variable de aportes para las universidades públicas. CREE: Impuesto de renta para la equidad, 405 de un punto de CREE se debe distribuir entre las instituciones públicas de nivel superior. EL ICETEX es una entidad del Estado que promueve la Educación Superior a través del otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico. PGN = Presupuesto general de la Nación. IPC = índice de precios al consumidor Departamento Nacional de Estadística – DANE. Estadísticas de Educación Superior. Subdirección de Desarrollo Sectorial (Mayo de 2016). Elaborado por Claudia Marcela Galvis Beltrán. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-212350_Estadisticas_de_Educacion_Superior_.xls.

La financiación del Estado a las IES públicas es que aunque los recursos crecen en términos reales, disminuyen como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) al pasar de 0,50% a 0,47%, es decir, un descenso de 0,03%. En el periódico el Espectador (citado por Redacción-vivir, 2018), se plantean las propuestas para financiar una educación de calidad para esos nuevos estudiantes en Colombia, donde el MEN quiere definir un modelo que asegure el incremento de la participación de los estudiantes dentro del monto total que se transfiera. Los recursos, dice el documento, están destinados en su totalidad para inversión (es decir, no habrá lugar para gastos administrativos y otros).

Estos recursos están dirigidos a tres estrategias educativas: permanencia estudiantil, formación del recurso docente, fortalecimiento de la capacidad de investigación, innovación y construcción, dotación y adecuación de infraestructura. Para acceder a estos recursos, cada una de las IES públicas deberá presentar anualmente ante el MEN un plan de inversiones que esté acorde a los planes de desarrollo institucional vigentes, a través de su Consejo Directivo o Superior.

Por otro lado, en el 2019 el MEN, establecerá un mecanismo de bolsa de recursos concursables dedicado a financiar inversiones que busquen el mejoramiento de condiciones de

calidad de las IES públicas, sujeto a los recursos adicionales disponibles en cada vigencia, y que tendrá un origen similar al actual. La diferencia es que se hará un énfasis especial en las necesidades de cada institución, según el reporte que cada una entregue “para hacer una transición hacia el pago por resultados”. Cada año, se abrirá una convocatoria para que las IES públicas participen con una propuesta de financiación, que cumpla con los parámetros, reglamentos de funcionamiento de la bolsa y su modelo de distribución en un término no mayor a 1 año a partir de la aprobación del presente documento CONPES, esto con el fin que empiece a funcionar a partir del año en vigencia.

De acuerdo con el resumen del portal Universidad, se buscará modificar el régimen salarial y prestacional docente “sin desincentivar la producción científica y artística de alta calidad”. Finalmente, el Ministerio expedirá una reglamentación que permita unificar los regímenes salariales del personal administrativo de las IES públicas con el fin de mejorar la eficiencia en el manejo de sus costos.

2.2.3 Formación en Programas de Licenciaturas en Colombia

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, desde su dignidad, derechos, y deberes. Además en los principios de la Constitución Política, se encuentra como un derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (Ley 115, 1994). La educación Superior es regulada por la Ley 30 (1992), en la cual se contempla como un servicio público que puede ser ofrecido tanto por el Estado como por particulares, y se realiza con posterioridad a la educación media. Según su naturaleza existen instituciones Técnicas Profesionales, Instituciones Tecnológicas, Instituciones Universitarias y Universidades.

Los programas de pregrado se preparan para el desempeño de estudiantes en ocupaciones y en el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, ya sea ésta de naturaleza tecnológica, científica, del área de las humanidades, artes y filosofía. Igualmente, en la Educación Superior existe el Sistema Nacional de Acreditación (CNA), el cual hace parte el Consejo Nacional de

Acreditación, y es quien tiene la responsabilidad de dar fe pública de los altos niveles de calidad de las IES y sus programas académicos (CNA, 2013). Además, otro ente que permite apoyar este proceso de evaluación en la calidad educativa, es el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), que “tiene como objeto fundamental la evaluación del sistema educativo colombiano en todos sus niveles y modalidades” (MEN, 2008, p.15) y se realiza a través de un examen denominado SABER PRO.

Según el Icfes (2017) y el Decreto 3963 (2009), el examen SABER PRO, es un instrumento estandarizado que evalúa el desarrollo de las competencias de los estudiantes que se encuentran finalizando programas de pregrado, analizando factores que inciden en los resultados académicos para verificar el nivel de desarrollo de sus competencias y factores los de calidad, con el fin de generar indicadores de valor agregado de la educación superior. Las competencias que evalúan se dividen en genéricas, aquellas que demuestran el desempeño profesional o académico, para todo tipo de programa que el estudiante haya cursado y están constituidas por los módulos de comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, lectura crítica, competencias ciudadanas e inglés; y las específicas que evalúan aspectos fundamentales de la disciplina, en este caso de las Licenciaturas Enseñar, Formar y Evaluar (MEN, 2017).

Las competencias específicas evalúan las Competencias ciudadanas, que según el MEN (2017), son las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que de manera integrada con los conocimientos y las actitudes, hacen posible que un ciudadano actúe de manera asertiva, solidaria y democrática en la sociedad. En las competencias ciudadanas se evalúan dos tipos de competencias en la Educación Superior: 1) Habilidades cognitivas que son los conocimientos acerca de los fundamentos de la Constitución, herramientas de pensamiento para enfrentar problemas sociales con valoración de argumentos, multiperspectivismo, pensamiento sistémico; y 2) Habilidades no cognitivas se evalúan dos competencias emocionales centrales para la ciudadanía y que estarían relacionadas con esta investigación, la empatía y el manejo de las emociones.

Las competencias específicas para el programa de las Licenciaturas, tiene en cuenta tres aspectos fundamentales de la disciplina Enseñar, Formar y Evaluar que se definen por el MEN (2017) así:

Enseñar. Competencia que permite comprender la naturaleza de la disciplina, formular y usar los aportes investigativos de la didáctica de su campo de conocimiento con el propósito de favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Formar. Competencia que aporta a reconfigurar y utilizar los diferentes tipos de conocimientos para favorecer el desarrollo de ciudadanos críticos, sensibles al momento socio histórico vigente, preparado y comprometido con sus comunidades.

Evaluar. Competencia asociada a generar procesos reflexivos, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer la autorregulación y plantear acciones de mejora en la enseñanza, en el aprendizaje, en el currículo, y en general, en todos los procesos que cobijan el quehacer educativo)

2.3 Educación emocional

Hoy en día los centros educativos están enmarcados en políticas que presentan de manera tradicional, como lo afirma Pacheco-Salazar (2016) el centro de atención es la memorización de información y el control de la conducta de los individuos, dejando muchas veces de lado el hecho de que en todo proceso humano se llevan a cabo aspectos de la vida afectiva como son las dimensiones personales y las relaciones entre profesores, estudiantes y pares. Llevando a que la educación emocional (EE) se muestre con mayor importancia en la formación de las personas, esta formación debe ser un proceso continuo y permanente, se requiere en todas las etapas de la vida escolar: educación infantil, educación básica primaria, básica secundaria, superior y a lo largo de la vida adulta, pues este proceso adopta un enfoque en el ciclo vital que se prolonga durante toda la vida (Bisquerra, 2016).

Pacheco-Salazar (2016), afirma que la EE, es un proceso educativo que es permanente que busca el bienestar personal y social a través del desarrollo de capacidades como el comprender las propias emociones, expresarlas asertivamente, previniendo efectos nocivos de las que son negativas y el de tener la habilidad para generar las positivas. Además de sentir empatía hacia uno mismo y hacia los demás, este tipo de educación es fundamental en el desarrollo profesional

del docente, debido a que puede servir como estrategia de prevención primaria de la violencia escolar, al construirse una cultura escolar armónica y positiva.

La EE presenta potenciales beneficios y elevado alcance, ayuda a contrarrestar el estrés, la baja tolerancia a la frustración, violencia, etc. Y aunque se presentan pequeños avances dentro de este campo de estudio, es importante seguir analizando el papel de las emociones y de la IE en el bienestar personal y obtener evidencias empíricas de los efectos de los programas de educación emocional en las personas (Fonseca-Pedrero et al., 2017).

En esta educación se tienen dos concepciones que la estudian, como son la IE (Inteligencia Emocional y las CE (Competencias Emocionales). Bisquerra & Pérez (2007) hacen la diferenciación, aludiendo que se presenta una cierta confusión entre estos dos términos, donde la IE es un constructo estudiado por la psicología, el cual cuestiona su existencia por varios autores. Mientras que la CE (Competencia Emocional), coloca énfasis en la interacción que tiene la persona y el ambiente, dándole más importancia en las aplicaciones educativas del aprendizaje y el desarrollo.

Esta EE, en los licenciados, profesores o docentes, debería formar parte del bagaje pedagógico en la formación, para lo cual es preciso que se constituya un campo de conocimiento relevante en su formación, investigaciones ponen de manifiesto que el profesorado está concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, aunque no dispone de la formación ni de los recursos para desarrollarla (Cejudo & López-Delgado, 2017).

Además, Fernández-Berrocal & Extremera (2006) concluyen en su documento sobre la investigación de la IE, que los datos científicos deberían centrarse con urgencia a desarrollar de forma eficaz este tema y que debe estudiarse en personas que pertenecen al sistema educativo como a las organizaciones. Los procesos emocionales de los estudiantes y de los profesores están constantemente presentes en el aula, generando crecimiento personal de las dos partes, pero también desgaste y sufrimiento de las misma, el tener presente la carga emocional que tiene el docente en su rol, implica y exige conocimiento de sus estudiantes, requiriendo

sensibilidad a las emociones de los demás y por ende un manejo apropiado de las propias, facilitando de esta manera la optimización de la calidad de las relaciones interpersonales

2.3.1 Emociones

Históricamente se decía que las emociones entorpecían la vida, se creía que eran un invento cultural, pero hoy en día ya se tiene claro que sin éstas no se puede sobrevivir. Los seres humanos son emocionales e incluso antes de que el hombre fuese *homo sapiens*; las emociones, al ser útiles en la vida, influyen en procesos como la memoria, la atención, el razonamiento lógico y en la reacción a respuestas del organismo. Asimismo, algunas personas afirman que es malo dejarse controlar por las emociones, pero peor es no sentirlas, debido a que éstas ayudan cuando algo importante va a suceder u ocurrirá, permiten que el organismo se prepare para responder a cualquier situación, por ejemplo el miedo permite ayudar a que el cuerpo se disponga en protección y la repugnancia a no comer alimentos que están en estado de putrefacción (Redes, 2016).

Por otro lado, desde la neurociencia, se afirma que las emociones se aprenden a reconocer por el simple hecho de poseer un cerebro evolucionado, ayudando al ser humano a tener un nivel de conciencia alto. Entonces una diferencia básica entre el cerebro evolucionado y uno primitivo, es la capacidad de distinción entre realidad y representación, es decir a tener la habilidad de tener conciencia y de percibir la micro-expresión facial de los demás. La cual se ve reflejada en los denominados gestos faciales. En diferentes estudios transculturales se determina que estos movimientos de la cara se expresan a través de las seis emociones básicas: el miedo, la tristeza, la alegría, la ira, el asco y la sorpresa. Esto significa que es posible identificar ciertas señales fisiológicas específicas y acontecimientos que anteceden a su aparición, y que son compartidas por varias las culturas (Capocasa, McCuen, Veiner, & Rufo, 2016; Ekman & Oster, 1979; Jack, Garrod, Yu, Caldara, & Schyns, 2012).

Según Bisquerra (2009), las emociones se clasifican desde la psicopedagogía en positivas: alegría, humor, amor y felicidad; en emociones negativas: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión; en emociones ambiguas: esperanza, compasión y sorpresa; y en emociones

estéticas, como las inducidas a través de distintas manifestaciones artísticas. Además pueden clasificarse en básicas o primarias (alegría, ira, miedo, tristeza) y complejas o secundarias (vergüenza, ansiedad, orgullo, celos), como se aprecia en la tabla 7.

Tabla 7
Clasificación psicopedagógica de las emociones

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.
EMOCIONES ESTÉTICAS	
Las emociones estéticas han sido poco estudiadas. Por la importancia que puedan tener en la educación, se les dedica un capítulo más adelante.	

Nota. Bisquerra, R. (2009). *Psicología de las Emociones*. España: Editorial Síntesis. Retrieved from <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/375>. p.92

Uno de los autores reconocidos en la literatura y que aborda con gran importancia el tema de las emociones es Ekman (2007), encontrando que existen algunas características comunes (ver figura 3) que llevan a las personas a elegir entre dos capacidades: 1) La capacidad de elegir ser o no ser emotivo (conciencia), donde se da cuenta en qué momento nace el impulso para que se genere la acción, se presenta como un espacio que en la mayoría de las personas es muy

estrecho, pero se puede ir ampliando para adquirir esta capacidad, aunque sea para responder con enfado a su enfado, esta conciencia es difícil de lograr porque se actúa en contra de la naturaleza; solamente se logra cuando se está emotivo. Se logra cuando la persona elige cómo comportarse para expresar la emoción, de forma tal que maximice la utilidad del enfado, pues el impulso natural sería herir a la persona por ejemplo cuando se está enfadado (haciendo que se destruya todo), lo que se debe intentar es dirigir el enfado a la acción que es la que ha herido y no hacia la persona. Y 2) la capacidad de percibir la micro-expresión facial, que es aprender a ser sensibles a las emociones de otros, a saber cómo se siente la otra persona e incluso si ella no lo sabe. Tiene relación la habilidad de saber contrarrestar las emociones de los demás, para no permitir que nos afecten.



Figura 3. Características de las emociones

Las características de las emociones son diez que tiene en cuenta aspectos como la forma como se expresan las emociones tiempo, importancia, etc. Elaboración propia a partir de Ekman, P. (2007). *Emotion Revealed*, 2a Edition. *Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Estados Unidos: Paperback. p. 182-183.

La percepción, evaluación y expresión de las emociones, afirman Extremera & Fernández-Berrocal (2003) tienen que ver con la habilidad que tienen las personas para identificar emociones, estados, sensaciones fisiológicas y cognitivas a las que éstas conllevan. Incluyendo el proceso de percibir los estados emocionales de otras personas, objetos, colores y diseños a través del lenguaje, el comportamiento, el sonido o la apariencia, la capacidad asertiva (en el momento oportuno y del modo correcto) para expresar las emociones y los sentimientos percibidos en los demás y las necesidades asociadas a los mismos.

El manejo de las emociones viene siendo un proceso aprendido, como una habilidad que implica en las personas la facultad de discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás. Un ejemplo de ellos es cuando un bebé percibe de manera empática los gestos de malestar o de alegría reflejada en la cara de sus padres. Conforme el niño crece, su percepción y evaluación emocional empezará a discriminar con más exactitud entre una sonrisa sincera y otra de carácter educado o irónico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, p.100).

Hay dos concepciones de la emoción: la tradicional, la cual considera la emoción como enemiga del pensamiento, es como una perturbación producida por un evento externo, un “arrebatación”, una pérdida completa de control; y la contemporánea, que considera que las emociones ayudan al desarrollo del pensamiento y forman parte fundamental del procesamiento de información del cerebro. No obstante, los modelos más actuales de inteligencia artificial están estudiando la posibilidad de añadir emociones a las computadoras para que sus procesos internos y toma de decisiones sean más eficientes (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Por otro lado, García-Sancho, Dhont, Salguero, & Fernández-Berrocal (2017) concluyen que el control de las emociones como la ira es una queja constante en las Instituciones de Educación que debe ser abordada y la IE al presentar una relación con los diferentes tipos de agresión (física, verbal e indirecta), conlleva a diseñar factores protectores como los programas encaminados a entrenarla, generando así reducción de agresiones que se presentan actualmente en la población.

La regulación de las emociones implica un mayor esfuerzo y desarrollo de las áreas cognitiva, lingüística, social, emocional y moral. Y la vida escolar aporta en las interacciones, donde el estudiantado, los maestros y orientadores podrían desarrollar esta capacidad clave en los procesos de adaptación personal y social. Además, el añadir este trabajo a la tarea del docente es viable y realista para conseguir mayor desarrollo de la IE en los estudiantes (Pérez, Gonzáles de la Torre, Nuñez, & Guil, 2017).

2.3.2 Concepción de la Inteligencia Emocional

Después de analizar los conceptos de varios autores, Cejudo & López-Delgado (2017), concluyen que la IE “se refiere a las diferencias individuales en la identificación, expresión, uso, comprensión y regulación de las propias emociones y de las de los demás” (p.30). Diferenciando entre la IE de carácter intrapersonal y la IE de carácter interpersonal, donde se alude que la primera tenga más peso que la IE interpersonal al ayudar en la predicción de la calidad de las relaciones, aunque a la fecha ninguna herramienta es capaz de medir por separado estas dos competencias.

Según Goleman (1999), la IE es aquella que determina en las personas la capacidad potencial de la que se dispone para aprender, las habilidades prácticas basadas esencialmente en cinco elementos compositivos: la conciencia de uno mismo, la motivación, el autocontrol, la empatía y la capacidad de relación. Igualmente, Redondo & Madruga (2010) afirma que esta teoría de Goleman se aborda en dos grandes grupos: 1) Las competencias personales: encontrando la autoconciencia, autorregulación y automotivación, y 2) las competencias sociales: conciencia de los sentimientos de los demás y el establecimiento de relaciones.

La IE es definida por Pérez & Castejón (2006) como un conjunto de rasgos de personalidad y de habilidades que siguen una secuencia. Este proceso implica en las personas la percepción y evaluación de las emociones, hasta llegar a la habilidad de regularlas en los diferentes momentos de la vida; en la figura 4, se describe más en detalle esta secuencia:

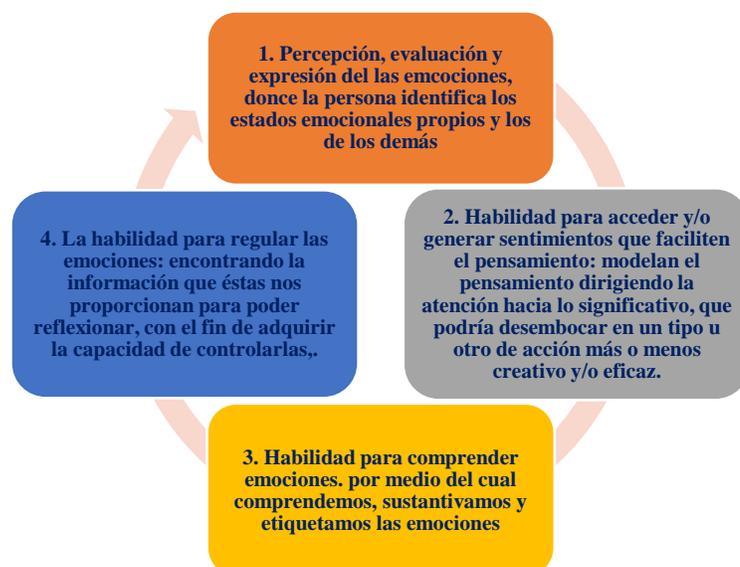


Figura 4. Secuencia de la IE

Este proceso inicia desde el reconocimiento hasta la comprensión de las emociones. Elaboración propia a partir de Pérez & Castejón (2006) . Relaciones entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1–27

Mayer, Caruso & Salovey (2016) han determinado siete principios sobre la IE:

1. La IE es una capacidad mental que lleva procesos como la percepción de las emociones de manera asertiva, facilitando el pensamiento, donde comprende las emociones y los significados de estos que tienen para las personas.
2. La IE es mejor medirla como una capacidad y no como una escala o autoinforme, se mide es la capacidad para resolver problemas y esta tiene una relación con la autoestima y la autoconfianza.
3. La resolución de problemas de manera inteligente no corresponde siempre a que se tenga comportamientos inteligentes, tiene que ver con la personalidad, incluyendo sus motivaciones, emociones, estilos de vida, autoconciencia y el autocontrol.
4. El contenido de un test de IE, deberá ser claramente especificado como condición para la medición del área a resolver.
5. La validación de las pruebas depende de su contenido como de las capacidades que tiene la población, las personas al ser evaluadas muestran su IE y al mismo tiempo se puede ayudar con estos resultados en la resolución de problemas.
6. La IE en una de las inteligencia amplia, existen dos grupos en esta clasificación, uno que refleja capacidades funcionales básicas del cerebro (velocidad de procesamiento

mental y el alcance de la memoria de trabajo) otro que incluye lo que identificamos por el sistema sensorial, incluyendo la inteligencia auditiva, táctil / física.

7. La IE al ser una inteligencia amplia, que se enfoca en el procesamiento de información “hot” o en caliente, definida como aquella en la que las personas dan importancia a ellos mismos (aceptación social, identidad coherente o el bienestar emocional, donde hay un valor y un significado adaptativo), contraria al tipo de procesamiento “cool” o fría (relacionada con hechos o significados sin valor personal para el mismo, como el cálculo de una ecuación en matemáticas).

Por otro lado, la IE tiene una gran relación con los procesos cognitivos y el aprendizaje de las personas, dónde tipos de humor de las personas pueden llegar a facilitar los estilos de razonamiento ya sea deductivo o inductivo. Extremera & Fernández-Berrocal (2003) afirman que cuando se tienen estados de humor positivos se conduce a la creatividad y a la resolución de problemas, razonamiento inductivo y rompimiento de pensamiento convencional; mientras que los sentimientos como la tristeza, son eficaces en el proceso de la atención, facilitan la detección de errores y razonamiento deductivo. Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento al dirigir nuestra atención hacia la información significativa de manera más rápida, facilitando procesos cognitivos como el cambio de perspectiva, la formación de juicios.

Origen e historia de la IE. Fragoso-Luzuriaga (2015), define cinco fases que surgen desde la primera concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados, hasta mostrar cómo se ha modificado en la evolución, llegando a la época actual. De acuerdo con estas fases, Extremera & Fernández-Berrocal (2003), aportan otros aspectos importantes como son duraciones de cada una de las etapas y características que se presentaron en cada una de éstas, que a continuación en la tabla 8 se explican con más detalle

Tabla 8
Origen y evolución de la IE (Inteligencia Emocional)

Fase	Nombre de la etapa	Descripción
<i>Primera</i>	Concepción de inteligencia y emoción como conceptos separados	-Duración de 1900 a 1970 -Surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana, se comienza a medir el razonamiento abstracto con instrumentos científicos
<i>Segunda</i>	Precusores de la IE.	-Duración de 1970 a 1990 - Tiene influencia el paradigma cognitivo y el procesamiento de información- -Surgen dos autores claves que Mayer y Salovey (1997) que retoman como inspiración el trabajo: Howard Gardner (2005), creador de la teoría de las inteligencias múltiples y Robert Sternberg (2000, 2009), autor de la teoría tríadica de la inteligencia basada en el procesamiento de información. -Surge por Thorndike (1920), perpetuado por otros psicólogos como Wechsler (1940), Gardner (1983) y Sternberg (1988), donde la reconocieron como parte de los componentes “no cognitivos”, como factores afectivos, emocionales, personales y sociales que predecían la habilidad de adaptación y éxito en la vida. (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003)
<i>Tercera</i>	Creación del concepto a manos de Mayer y Salovey	-Duración de 1990 a 1993 -Mayer y Salovey brindan un concepto desde una perspectiva más global, que “incluye habilidades específicas para comprender, regular y experimentar las emociones de forma más adaptativa” (p.98), donde se crea como una más del grupo de las inteligencias. - Explicar el procesamiento de información emocional y proponen un primer modelo sobre los componentes de la inteligencia emocional que, si bien no es el definitivo, servirá como guía para formular la versión final de su teoría. -En esta primera propuesta Salovey y Mayer (1990) mostraron que la inteligencia emocional se integra con tres habilidades: la percepción y apreciación emocional, la regulación emocional y la utilización de la inteligencia emocional.
<i>Cuarta</i>	La popularización del concepto	-Duración 1994 a 1997 - El concepto de IE comienza a difundirse rápidamente tanto en círculos académicos como no académicos gracias al best seller del mismo nombre escrito por Daniel Goleman (2002) en 1995. - Mestre, Guil, Brackett y Salovey (2008) coinciden en que las principales repercusiones del libro fueron: a) fuertes críticas sobre el concepto inteligencia emocional, b) aparición de perspectivas de la inteligencia emocional basadas en rasgos de personalidad y no en capacidades cognitivas, c) utilización del mismo término de “inteligencia emocional” para hacer referencias a conceptos similares, y d) creación y difusión de una gran cantidad de instrumentos de autoinforme - El modelo de Goleman (2000) fue criticado por Sternberg (2000), junto con otros modelos mixtos de IE, por su inoperatividad y dichos modelos crean confusión entre la diferencia de conceptos.
<i>Quinta</i>	Institucionalización del modelo de habilidades e investigación	-Duración de 1998 y aún no concluye - Mayer, Caruso y Salovey (2000), refinan el constructo de Salovey y Mayer, pasando de tres a cuatro habilidades: percepción y valoración emocional; facilitación emocional; comprensión emocional, y regulación reflexiva de las emociones. Además, se crean nuevos instrumentos de medición, crece el número de investigaciones sobre la temática a la par que el constructo comienza a relacionarse con otras variables

Nota: Cinco fases que van desde la concepción de la inteligencia hasta la institucionalización del modelo de habilidades e investigación. Propia, a partir de Fragoso-Luzuriaga (2015) y Extremera & Fernández-Berrocal (2003)

Por otro lado, se encuentra que los modelos de la IE expuestos por Fragoso-Luzuriaga (2015) se clasifican en dos grandes grupos, el primer grupo son los modelos mixtos (ver figura

5), en los que se aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas y por contener tantos elementos los resultados de sus instrumentos llegan a ser confusos, pueden llegar a no ser el resultado de un proceso de estudio como modelos de inteligencia emocional, sino de las investigaciones de sus variables aisladas.

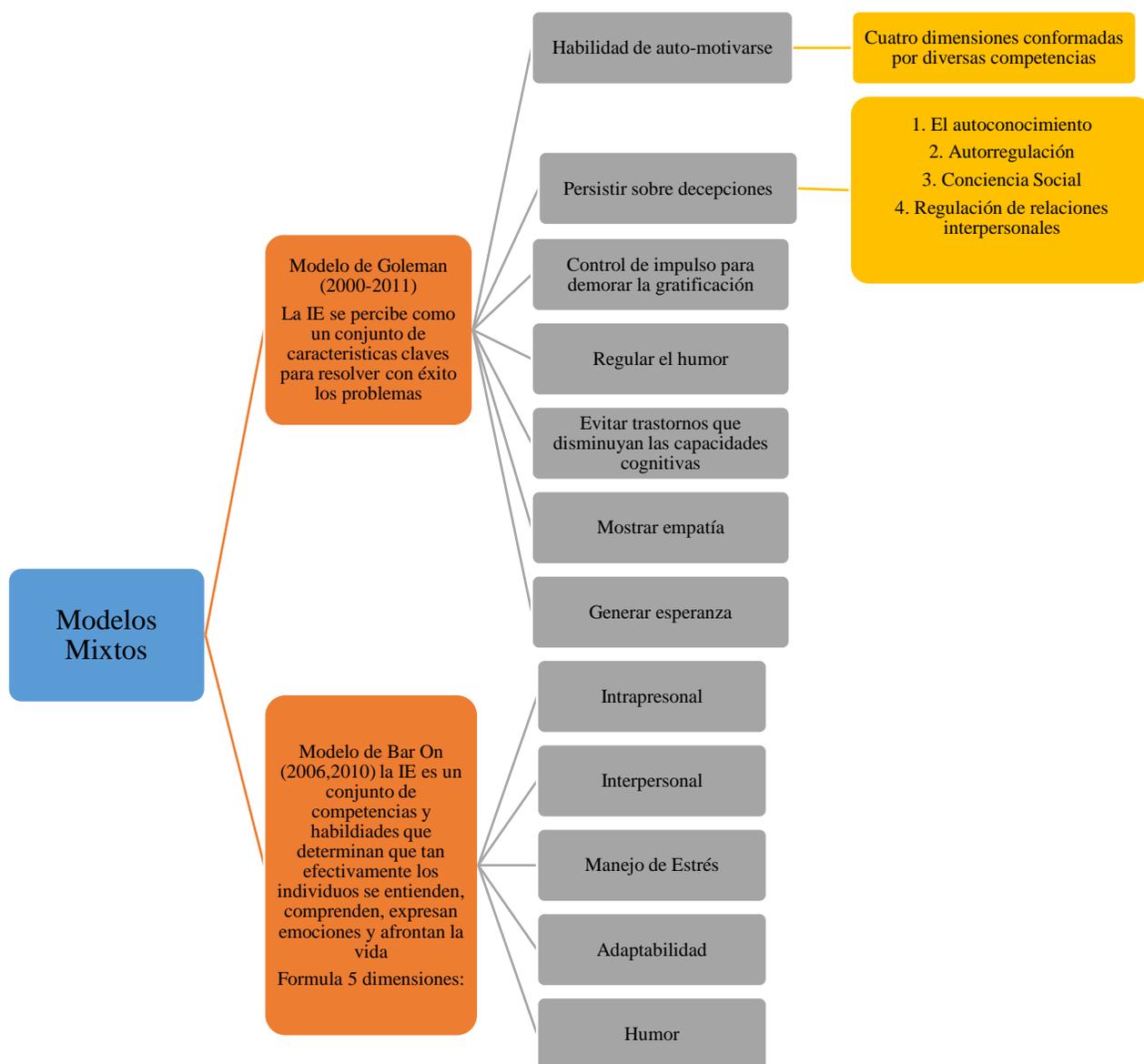


Figura 5: Modelos Mixtos de la IE

Elaboración Propia a partir de Frago-Luzuriaga (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6(16), 110–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

El segundo grupo de Salovey y Mayer (1990), son los modelos de habilidad, donde se decide focalizarse en la perspectiva contemporánea de la emoción, allí las emociones ayudan al desarrollo del pensamiento y forman parte fundamental del procesamiento de información del cerebro (ver figura 6).

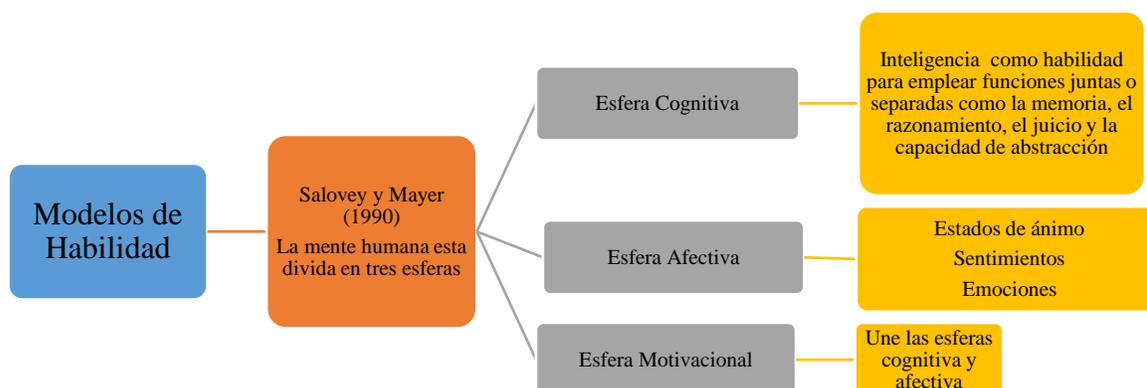


Figura 6: Modelos de Habilidad de la IE

Elaboración Propia a partir de Fragoso-Luzuriaga (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6(16), 110–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Así mismo, años más tarde Mayer y Salovey definen la IE como una característica de inteligencia social que incluye las capacidades que tiene la persona para percibir y comprender las emociones, las cuales ayudan a supervisar las propias emociones y sentimientos y los de los demás, para poder guiar su pensamiento y acciones (Mayer et al., 2016). Además, a partir de este modelo surgen cuatro habilidades básicas de la IE, que se describen en la tabla 9.

Tabla 9
Habilidades Básicas del Modelo IE propuesto por Mayer y Salovey (1993)

Percepción, evaluación y expresión de emociones:

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.
- Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

Facilitación emocional del pensamiento:

- Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista
- Habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la

Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:

- Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.
- Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.
- Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.
- Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.

Regulación de emociones:

- Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
- Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
- Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.
- Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás creatividad.

Nota: Adaptado de Extremera & Fernández-Berrocal (2003). La Inteligencia Emocional en el Contexto Educativo: Hallazgos Científicos de sus Efectos en el Aula. Revista de Educación, 332(332), 97–116. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3> p.100

2.3.3 Concepción de la CE (Competencia Emocional)

Las CE han tenido diferentes concepciones, entre algunas se encuentran: 1) son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para que las personas comprendan, expresen y regulen de manera asertiva los fenómenos emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007) 2) la CE hace parte de la IE y se evidencia en el momento que las personas desempeñan su rol laboral, se evidencia como una capacidad adquirida que da lugar al desempeño laboral sobresaliente de las personas (Goleman, 1999); y 3) son conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales de forma apropiada y cuyas finalidades son aportar en las funciones profesionales, promover el bienestar personal y social

(Fragoso-Luzuriaga, 2015); 4) son las habilidades básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad, optimizando el desarrollo humano e integral (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, etc.) de la persona (Bisquerra, 2016).

En conjunto estos conceptos anteriores llevan a definirla como un conjunto de competencias (conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes) básicas para la vida y esenciales para el desarrollo integral de la personalidad, se requieren para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, dando lugar a un desempeño asertivo en todos los campos de la vida, especialmente el laboral (Bisquerra, 2016; Bisquerra & Pérez, 2007; Fragoso-Luzuriaga, 2015; y Goleman, 1999).

Origen e Historia de las Competencias Emocionales. Según Fragoso-Luzuriaga (2015) el surgimiento de las CE, presenta muchas controversias, pues algunos autores afirman que están relacionadas con los modelos mixtos de la IE. Mientras que se afirma que Saarni fue la primera en hablar de las CE, relacionándola con el desarrollo humano y las teorías cognitivas de la emoción, y separándolas de las teorías de la IE. Esta concepción de las CE, retoma tres modelos (relacional, funcionalista y socio-constructivista) que generan más adelante ocho competencias, como se describen más en detalle en la figura 7.

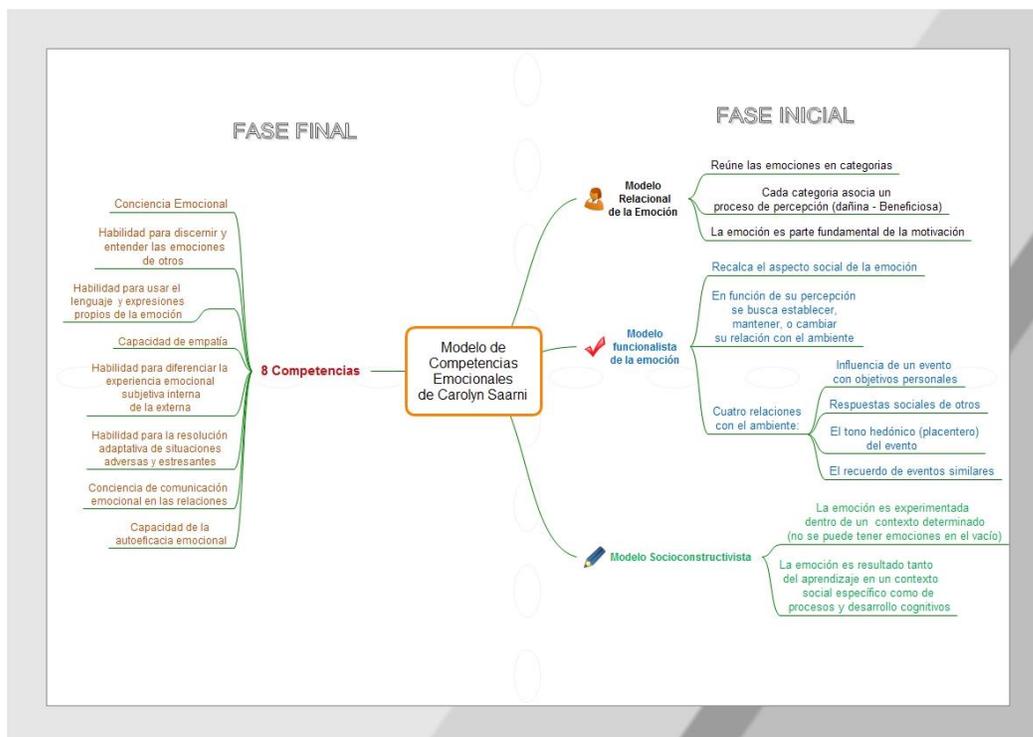


Figura 7: Teorías del modelo de CE por Carolyn Saarni.

Las competencias emocionales CE surgen de tres modelos, relacional de la emoción, funcionalista y socio-constructivista, llevando al surgimiento de ocho competencias básicas. Elaboración propia a partir de Carolyn Saarni.

Modelo de CE de Rafael Bisquerra. El cual agrupa en cinco bloques las Competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007). Gráficamente se representan en la figura 8.

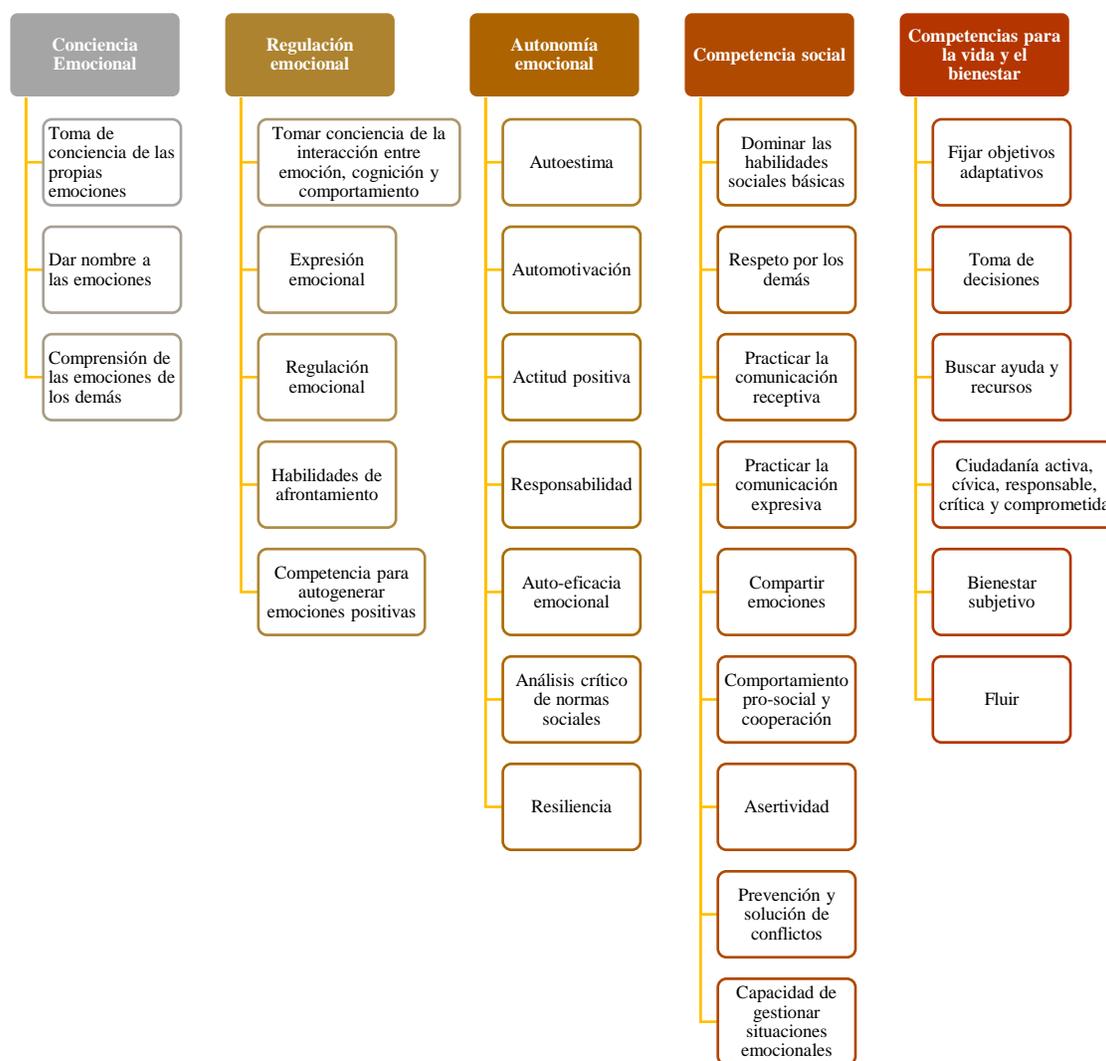


Figura 8: Un modelo de competencias emocionales

En el modelo que presentamos, las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. Bloques las Competencias emocionales, Adaptado de Bisquerra & Pérez (2007). Las Competencias Emocionales. Educación XXI, 10, 61–82. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.

Por otro lado, las CE son necesarias en todos los procesos educativos para comprender, expresar y regular los fenómenos tanto emocionales como sociales, pues la formación de estas competencias dentro del aula de clases en los estudiantes ejerce una función preventiva en el ausentismo, abandono y el bullying, llevando a una mejor adaptación de la persona en el contexto, favorece el aprendizaje, solución de problemas, desempeño laboral y profesional (García, Paredes, Collao, Gajardo, & Tabilo, 2017).

2.4 Concepto de Competencia

Es difícil tomar un referente de competencias, sin embargo históricamente el término surge del griego *ikánotis* como *competentia*, entendida desde dos acepciones, la primera tiene que ver con la disputa o confrontación, llevando a la competitividad; y la segunda se relaciona con la pericia, aptitud o idoneidad, de allí el término competente (Unigarro, 2017). Esa segunda competencia supone un saber más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer (Aguerrondo, 2009).

El concepto de competencias surge como parte de la reflexión sobre la formación profesional en las últimas décadas, donde la educación y la capacitación basada en competencias han cobrado un auge inusitado en todo el mundo. Además este concepto remite a la idea de llevar a cabo un aprendizaje significativo, donde presenta varias acepciones que se demuestran a través de la capacidad que requiere para llevar a cabo las tareas de manera asertiva, a través de la expresión de los conocimientos, habilidades y las actitudes (Aguerrondo, 2009).

Por otro lado, Unigarro (2017) afirma que para poder hablarse de competencia, es necesario reconocer la existencia de una tríada de concepciones (saber-ser-hacer), como se aprecia en la tabla 10. La primera es el componente **cognitivo** que tiene que ver con los saberes que se tienen, se relaciona con la dimensión de la lógica, del griego *gikeé*, que hace referencia al ejercicio de la razón para determinar el origen, la extensión y el valor objetivo del conocimiento, que se desarrollan a partir de las ciencias empírico-analíticas.

La segunda es el componente **actitudinal**, que se relaciona con aspectos del ser, corresponde a la dimensión estética, este vocablo proviene del griego *Aistheetikós–aisthánesthai*, que significa percibir, comprender y Asthesis de sensibilidad, hace referencia a lo bello, a lo armónico, dimensión que se desarrolla a partir de las ciencias históricas-hermenéuticas.

Y la tercera es el componente **procedimental**, que tiene una relación directa con el hacer y le corresponde la dimensión de la ética, del griego *Éthos*, que significa costumbre–hábito, parte de la Etología o Etopeya del *Èthos*, que significa carácter modo de ser o Ética. Se refiere a lo

que conduce al bien en las acciones humanas, esta dimensión se desarrolla a partir de las ciencias crítico–sociales.

Tabla 10
Articulación de Competencia y mundo de la vida

	CONFORMACIÓN DE LA COMPETENCIA		
Componente	Conocimientos	Actitudes	Habilidades
Dimensión	Saber	Ser	Hacer
Discurso dominante	Lógica	Estética	Ética
Fundamento lingüístico	Sintaxis	Semántica	Pragmática
Ciencias que abordan la dimensión	Empírico– Analíticas <i>Biología</i> <i>Física</i> <i>Química</i> <i>Matemáticas</i>	Histórico– Hermenéuticas <i>Historia</i> <i>Filosofía</i> <i>Literatura</i> <i>Artes</i>	Crítico–Sociales <i>Economía</i> <i>Sociología</i> <i>Política</i>
Ubicación en el Mundo de la vida	Objetivo El mundo natural	Subjetivo El mundo personal	Intersubjetivo El mundo interpersonal
Se manifiesta en	Trabajo	Lenguaje	Interacción social
Condiciones de éxito	Racionalidad	Autonomía	Solidaridad
Lo que sucede si no existe	Pérdida de sentido	Psicopatología	Anomia
Lo que se obtiene	Saber válido	Identidad personal	Relaciones interpersonales reguladas

Nota: El enfoque por competencias se diferencia del enfoque por objetivos radicalmente por la forma como se aborda esa tríada. Adaptado de Unigarro (2017, p.61) Un Modelo educativo Crítico con Enfoque de Competencias. Bogotá Colombia: Green Papers. <https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14>. p. 61.

Desde la concepción del mundo de la vida la competencia abarca una triada entre la objetividad, subjetividad e intersubjetividad, que configuran el mundo hacia la acción educativa, incorporando la lógica, estética y ética de las personas. Entonces el concepto de esta se toma como aparece en la figura 9, como la integración armónica conocimientos, actitudes y habilidades que facilitan en el estudiante el desempeño flexible, eficaz y experimental en un contexto determinado (Unigarro, 2017).

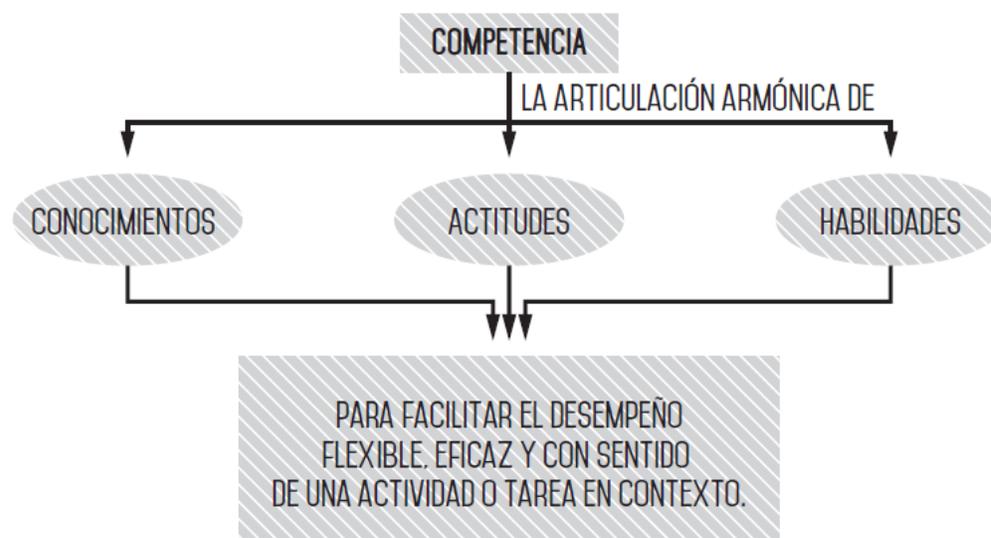


Figura 9. Concepto de la Competencia

En la competencia debe existir articulación entre el conocimiento, la actitud y la habilidad. Adaptado de Unigarro (2017). *Un Modelo educativo Crítico con Enfoque de Competencias*. Bogotá Colombia: Green Papers. <https://doi.org/10.1128/AAC.03728-14>. p. 49.

La competencia se puede analizar desde dos enfoques, como aparece en la figura 10; el primero es el enfoque complejo, retomando seis aspectos esenciales (procesos, complejidad, desempeño, idoneidad, metacognición y ética) para orientar el aprendizaje y la evaluación, teniendo implicaciones en la didáctica y en las estrategias de evaluación. El segundo enfoque tiene en cuenta otras fuentes, perspectivas y epistemologías que están implicadas en el desarrollo conceptual y su aplicación en la educación como en las organizaciones, encierra el conductual, el funcionalista, el constructivista y el complejo (Tobón, 2007).

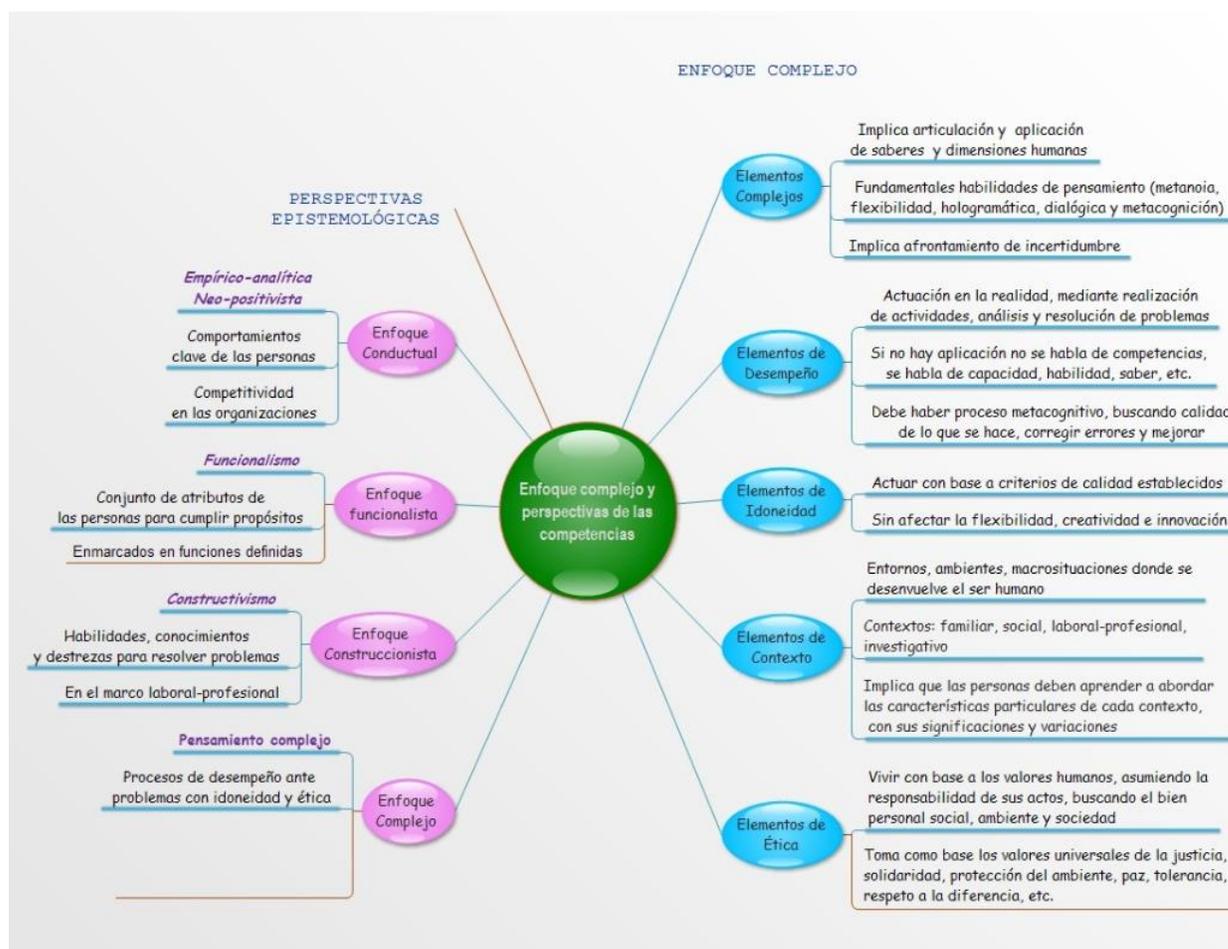


Figura 10. Aspectos esenciales de las competencias

Dentro de las perspectivas están los enfoques conductual, funcionalista, construccionista y complejo y los elementos que hacen parte del enfoque complejo son de desempeño, idoneidad, contexto y ética. Elaboración propia a partir de Tobón (2007) El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(Enero), 14–28. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf%0A>.

Salas (2005) afirma que el concepto de competencias está relacionado con el proceso de aprendizaje donde intervienen los siguientes factores: las actitudes, aptitudes intelectivas, aptitudes procedimentales y los contenidos, teniendo una correspondencia con la formación en el ser, el pensar, el hacer y el saber, respectivamente. Este aprendizaje se logra por medio de la convergencia entre estas cuatro dimensiones que darían lugar al denominado aprendizaje significativo, en el cual el sujeto del proceso de formación reconfigura la información nueva

con la experiencia, permitiéndole así integrar grandes cuerpos de conocimiento con sentido (ver figura 11).

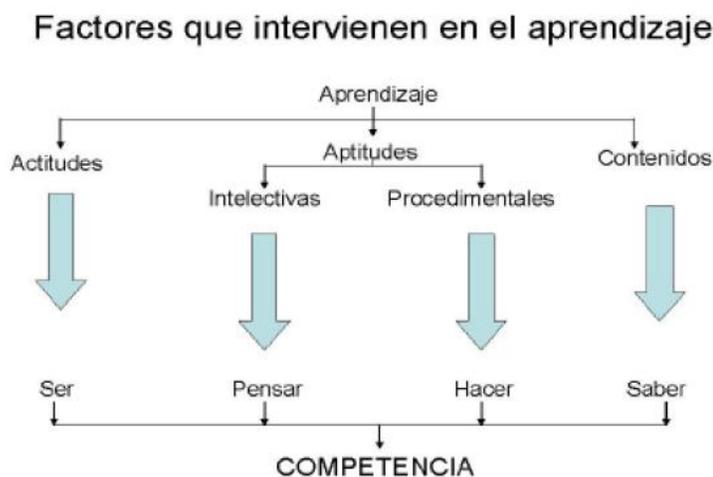


Figura 11. Factores y competencias que intervienen en la Educación

En la competencia la actitud se diferencia de la aptitud porque esta última encierra procesos intelectual y procedimental. Adaptado de Salas (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, 36(9), 1–9. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660166>. p.4.

2.5 Dimensiones de las Competencias Emocionales

2.5.1 Autoeficacia

Covarrubias & Mendoza (2013), refieren que la teoría de la autoeficacia ha tenido varias etapas conceptuales y metodológicas, que han demostrado cómo ésta ha condicionado aspectos cognitivos, conductuales, contextuales y afectivos de las personas. Explica cómo el conocimiento opera en la motivación, los juicios personales y el papel central de la autoeficacia de los comportamientos del miedo y la evitación, donde puede llegar a favorecer o entorpecer la acción humana.

De igual forma, según Covarrubias & Mendoza (2013), los sentimientos de autoeficacia operan teniendo en cuenta unos **mecanismos** que determinan en la persona la capacidad para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos que se presentan en los diferentes ámbitos

de vida; entre ellos tenemos la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos, las reacciones emocionales, la producción y predicción de la conducta. Pues la capacidad de poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas en la vida, depende de si se poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia.

La autoeficacia, también tiene la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, que son importantes al hacer parte de la vida de las personas, en la cognición, porque las personas pueden llegar a predecir y regular los sucesos o situaciones que les acontecen; en la motivación, porque permite que la persona diferencie y valore lo que se puede y no hacer; y los procesos afectivos, al posibilitar la identificación de amenazas potenciales que se presentan en el entorno; y finalmente en la selección de las conductas que son más adecuadas en la consecución de sus propósitos (Covarrubias & Mendoza, 2013)

Además, la autoeficacia afecta la conducta de las personas, de acuerdo con estas formas de influencia, la afecta en la elección de la respuesta, en el esfuerzo al desarrollar una actividad, en los patrones de pensamiento, en las reacciones emocionales y en el reconocimiento de los patrones de pensamiento, más que predictores del comportamiento (Tejada, 2005). Es concebida como un sistema de creencias construidas por el individuo a partir de sus propias experiencias personales vinculadas a la capacidad de desempeño en determinadas acciones humanas, al condicionarse y predecir la organización y ejecución de respuestas motivacionales, cognitivas y afectivas” (Criollo et al., 2017).

Por otro lado, Tejada (2005) retoma las siguientes definiciones que se relacionan con la autoeficacia y las cuales fueron planeadas en algún momento por Bandura:

Procesos afectivos. De estados de regulación emocional y excitación de los estados emocionales.

Procesos cognitivos. Son del pensamiento involucrados en la adquisición, organización y uso de la información.

Motivación. Activación para la acción, el nivel de motivación es reflejado en la escogencia de cursos de acción y en la intensidad y persistencia del esfuerzo.

Autoeficacia percibida. Creencias de la gente acerca de sus capacidades para producir efectos.

Auto-regulación. Ejercicio de influencia sobre nuestra propia motivación, procesos de pensamiento, estados emocionales y patrones conductuales.

Marat (2003, como se citó por Tejada, 2005), plantea la autoeficacia como la forma en que se juzgan las capacidades para organizar y efectuar acciones para alcanzar metas. Es una agenciación humana, es decir que viene siendo la capacidad para ejercitar el control sobre el propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan la vida de cada individuo. Llevando a que la acción del agente humano se dirija a seleccionar, estructurar y crear ambientes que optimicen el aprendizaje y sobre todo a que posibiliten encontrar alternativas de transformación el contexto y el sí mismo. Además, para ejercerla (esta agenciación), se requiere de procesos como: a) la planeación; b) la previsión, predicción y prospección, que incluyen las expectativas de los resultados; c) la autoevaluación; d) la motivación, y e) la autorregulación.

Según los estudios realizados por Criollo, Romero, & Fontaines-Ruiz (2017) la autoeficacia forma parte de las teoría cognitiva social del psicólogo Albert Bandura y que desarrolló a partir de las investigaciones con pacientes fóbicos, a quienes abordó desde un enfoque Pavloviano, dándose cuenta que no era tan efectiva, uno de sus sustentos es que al centrarse en la fobia dejando de lado su sistema de creencias, no permitía la cognición. Por tanto, propuso una nueva forma de aprender por medio del aprendizaje por observación o vicario. Demostrando que la creencia en las capacidades en el ser humano viene siendo un mecanismo mediador entre las habilidades y la acción que determina la conducta, el esfuerzo y el resultado.

La teoría cognitiva-social aporta una caracterización completa de factores internos y externos de la persona, los cuales influyen en el proceso de aprendizaje humano. Asimismo, las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni sus comportamientos se determinan por factores situacionales, pues son producto de la interacción recíproca entre tres determinantes, denominados el “Modelo básico de la causación triádica recíproca”, donde hacen parte los factores ambientales, la conducta y los factores personales (ver figura 12). Los cuales se relacionan e influyen intencionalmente en el funcionamiento psicosocial y en los

acontecimientos que afectan la vida de cada persona; pues al luchar por el control de sus vidas, los llevan a obtener ganancias no solo sociales, sino personales. El resultado de cada una de sus acciones estaría condicionado por sus propios pensamientos que pueden ser modificados de manera constante (Bandura, 2002).

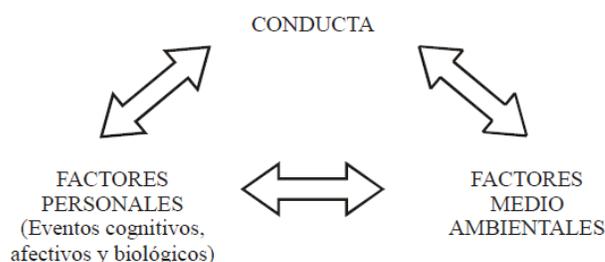


Figura 12: Modelo básico de la causación triádica recíproca de Bandura (1978)

Fuente: Tejada (2005) Agenciación humana en la teoría cognitivo social : Definición y posibilidades de aplicación. Pensamiento Psicológico, 1(5), 117–123. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>. p.119

Esta reciprocidad del modelo básico de la causación triádica que plantea Bandura, no significa una simetría en cuanto a la intensidad de las influencias bidireccionales entre ellas, puesto que la influencia relativa de los factores A (ambientales), P (personales) y C (comportamentales) varían en función del individuo y de la situación. Cuando las condiciones ambientales son muy restrictivas y demandantes pueden prácticamente obligar a realizar una determinada conducta. Es lo que sucede, por ejemplo, en ambientes educativos extremadamente directivos y con un altísimo grado de estructura, como los que se establecen en ocasiones en educación especial: al alumno se le pide una determinada y específica respuesta, que se recompensa de forma inmediata y cuya emisión casi se obliga mediante ayudas físicas o verbales.

En otras condiciones, cuando las presiones ambientales son más débiles, los factores personales pasan a jugar un papel preponderante en el sistema regulador. De estos factores personales, la teoría cognitiva social acentúa precisamente aquellos que contribuyen a dar un halo de « autodirección», a proporcionar una impresión de la conducta humana como producida por un agente intencional y reflexivo: (1) la capacidad simbolizadora, (2) la capacidad de previsión, (3) la capacidad vicaria (i.e., de aprendizaje a través de la observación y el modelado), (4) la capacidad autorreguladora y (5) la capacidad de autorreflexión (Coll, Palacios, &

Marchesi, 1992, p.2). Entonces una persona puede llegar a tener éxito en la vida, cuando tiene creencias de que es capaz de lograrlo, proceso que no es tan sencillo para todos los seres humanos, por esta razón la teoría de Bandura ayuda con la herramienta cognitiva del aprendizaje vicario, ya que algunas personas logran mucho más fácil este éxito, cuando han tenido como referente a otros que ya lo han hecho y han tenido triunfo.

Según el análisis de varios autores (Bandura y Adams, 1977; Maddux, 1995; Zimmerman, 2000), citados por Criollo et al. (2017), la autoeficacia obedece a las siguientes **dimensiones** que son estructuradas por el individuo: a) El nivel de complejidad de las tareas percibidas, como condicionantes de la valoración de dificultad de la tarea y la posibilidad de poder ejecutarla; b) Fuerza o confianza que siente tener para realizar las tareas y cumplir las metas; y c) Generalización de los logros alcanzados y su transferencia a distintas áreas de la vida. Estas tres dimensiones mencionadas en el párrafo anterior se fortalecen a partir de cuatro **fuentes**, las cuales promueven la aparición de las ideas, estas son:

Experiencias de dominio o de destreza. Son derivadas de los éxitos o fracasos alcanzados durante la ejecución de las conductas o comportamientos, para ser fortalecidas por medio de la contigüidad de refuerzo, o ser debilitadas

La experiencia vicaria (comparar). Los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia de otros y si al modelo le fue bien, las ideas se incrementan; pero flaquean en caso contrario

La persuasión verbal. Se crea una especie de transferencia de la confianza de un sujeto a otro a fin de animar la confrontación de situaciones potencialmente adversas, donde se convence al sujeto que tiene las capacidades necesarias para lograr lo que se ha propuesto

Otros tipos de influencia social. Los estados fisiológicos y afectivos, o percepción de ineptitud para afrontar situaciones, evidenciados en respuestas orgánicas tales como la sudoración o alteraciones que debilitan las creencias de afrontamiento (Criollo et al., 2017; Covarrubias & Mendoza, 2013; Criollo et al., 2017; Tejada, 2005).

Es importante agregar que este sentimiento se puede relacionar con los factores intrínsecos que hace que las persona se esfuerce y persevere pese a las dificultades, al tener la capacidad de visualizar los problemas como desafíos, oportunidades de aprendizaje, de progreso en sus

habilidades; contrariamente con los factores extrínsecos porque carecen de compromiso y flaquean rápidamente ante las adversidades, evitando de tareas complejas y problemas, dejando de creer en sí mismas (Covarrubias & Mendoza, 2013).

2.5.2 Optimismo

El optimismo como recurso psicológico, según Remor, Amorós, & Carrobles (2006) surge de reformular la teoría de la indefensión aprendida, descrita por Abramson, Seligman, y Teasdale en 1978, siendo una forma de explicar las respuestas de afrontamiento a los eventos negativos que les suceden a seres humanos en sus vidas y existen dos estilos explicativos que son opuestos el optimista y el pesimista.

Según Palomero, Teruel, & Fernández (2009), históricamente el término optimismo fue utilizado por los jesuitas franceses en 1737 (*optimisme*), por el británico William Warburton en 1743 (*optimism*), y/o por los alemanes Ephraim Lessing y Moses Mendelssohn en 1755 (*optimismus*). Más tarde en 1959 en un tono burlesco de “Cándido o el Optimismo”, se usó como una obra controvertida y publicada bajo el seudónimo de “*Monsieur le docteur Ralph*”, y de cuya autoría Voltaire jamás se responsabilizó abiertamente, siendo incluido por primera vez en el Diccionario de la Academia Francesa en 1762. Luego surge como un recurso psicológico y de protección que favorecen a la salud y el bienestar de las personas ya que permite aumentar la resistencia a la adversidad, facilita una adecuada evaluación y afrontamiento de los cambios o dificultades de los sucesos vitales ocurridos en la vida (Remor et al., 2006).

Existen tres perspectivas teóricas diferentes que son a su vez complementarias, mencionadas por Remor et al. (2006); Taibo, Rivera, & Merillas del Castillo (2019); Velasco (2019), éstas son:

El estilo explicativo pesimista-optimista de Peterson y Seligman (1984). Que se define como la tendencia a explicar los sucesos o eventos negativos ocurridos en la vida cotidiana de

las personas, generando un efecto global a todos los ámbitos de la vida de la persona, a partir de una causa interna en uno mismo que se mantiene estable en el tiempo (Remor et al., 2006).

El Estilo Explicativo Optimista (EEO). Se refiere más a la tendencia de explicar estos malos sucesos a una causa externa, la cual es inestable en el tiempo. Para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos se tiene en cuenta tres dimensiones o denominadas características por (Taibo et al., 2019), que se explican en la figura 13.

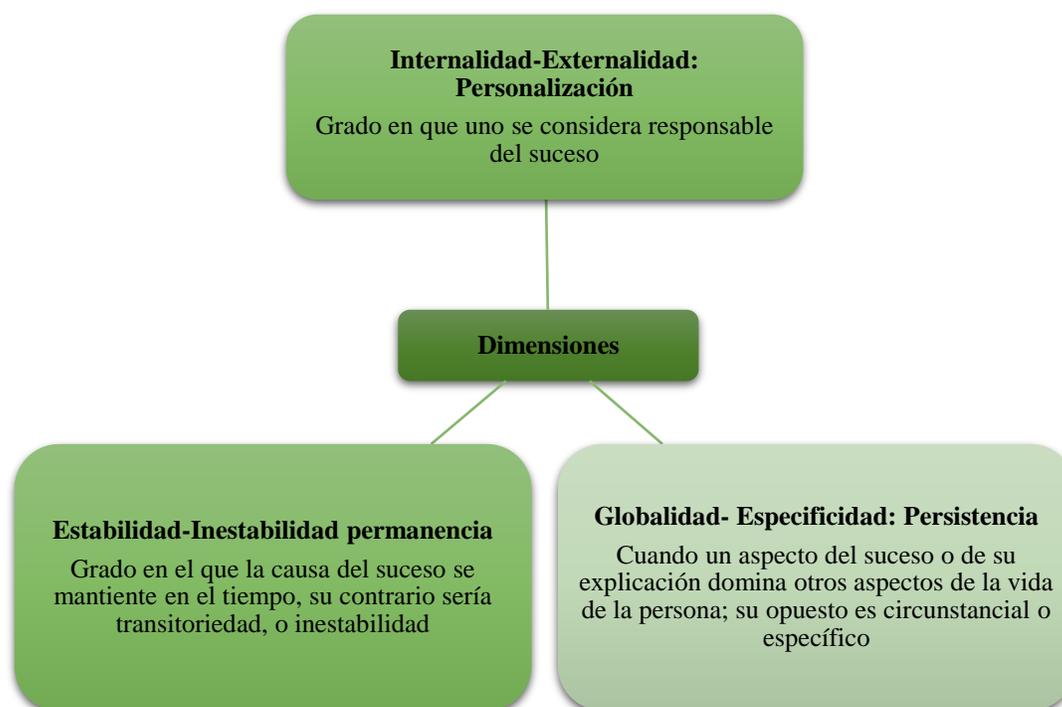


Figura 13: Dimensiones Para establecer las diferencias entre ambos estilos explicativos
Elaboración propia a partir de Remor et al. (2006) y Taibo et al. (2019).

El optimismo disposicional. Definido como una expectativa o creencia estable, generalizada de que ocurrirán cosas positivas en la vida, el cual ha mostrado ser beneficioso para el bienestar físico y psicológico (Remor et al., 2006), asumiendo que cuando surgen dificultades las expectativas que son favorables, incrementan en las personas los esfuerzos por alcanzar los objetivos, mientras que las expectativas desfavorables si pueden llegar a reducir estos esfuerzos, hasta el punto de desentenderse totalmente de la tarea.

Vera-Villarreal, Córdoba-Rubio, & Celis-Atenas (2009) a partir de un análisis teórico con varios autores, lo definen como las expectativas generalizadas que pueden ser favorables o desfavorables, acerca de las cosas que le suceden en la vida de las personas, proponiendo además que es un constructo unidimensional polar con rasgos relativamente estables, consistentes a través del tiempo y de las situaciones.

Sin embargo, el optimismo se asocia negativamente con las quejas somáticas o malestar físico, pero en menor vulnerabilidad que el pesimismo. Por ejemplo un estudio indica que las personas pesimistas se diferencian de las normales y optimistas porque estos últimos son persuadidos en mayor medida por mensajes personales positivos, permitiendo contribuir al proceso de cambio actitudinal y a la resistencia a los intentos de cambio que no se dan en los pesimistas (Vera-Villarreal et al., 2009).

Giménez (2005) plantea las siguientes consecuencias del optimismo y del pesimismo en diferentes ámbitos de la vida de las personas, que ayudan a que se sientan más felices y a ser capaces de superar dificultades. A nivel académico, predice un ajuste adecuado del estudiante en sus interacciones y actividades escolares, y favorece un procesamiento cognitivo más completo y flexible; en el ámbito de la salud, contribuye a implantar hábitos, reducir los síntomas físicos y mejorar las estrategias de afrontamiento; en el aspecto emocional, ayuda a ser más indulgentes con situaciones pasadas de la vida, apreciando mejor el presente para buscar oportunidades en el futuro.

El optimismo también es definido como “la tendencia disposicional de una persona para mantener expectativas positivas generalizadas incluso cuando los individuos se enfrentan a la adversidad o dificultad en sus vidas” (Cazalla-Luna & Molero, 2016, p.243). Mientras que los individuos que presentan una orientación de vida pesimista tienen expectativas de resultados negativos por lo que retiran sus esfuerzos y se convierten en pasivos y renuncian a la consecución de sus objetivos.

En el optimismo se presencian expectativas favorables o beneficiosas en torno a que ocurran eventos próximos presentándose como una configuración cognitiva de la mente (conciencia

adquirida hasta un cierto momento del desarrollo, siendo un sistema configurado biológico y socialmente, actuante y operativo, desde el punto de vista del comportamiento del sujeto, y de carácter cognitivo y adaptativo) que es relativamente estable en las personas con relación a su futuro, más que como la evaluación de una contingencia; llegando a su vez a ser considerada como un conjunto de pensamientos aprendidos y /o como antecedentes o predisposiciones a estados de bienestar (Vera-Villaruel et al., 2017).

Igualmente, Vera-Villaruel et al. (2017) y Remor et al. (2006) afirman que el optimismo tiene relación con la salud física (reduciendo la presión arterial y enfermedades cardíacas) y psicológica (negativamente con cuadros de depresión, ansiedad, estrés) de las personas, siendo un factor relevante a la hora de evaluar los riesgos o amenazas en la salud en general. Además, existen diversos factores que se han vinculado al optimismo: favorecimiento del desarrollo de habilidades para la resolución de problemas sociales, aumento del bienestar de las personas y del rendimiento laboral, la potenciación en la satisfacción marital y el bienestar sexual, y en el aumento de la percepción de felicidad y de una mejor calidad de vida, entre otros.

El optimismo puede llegar a ser un factor genético, pero también puede ser aprendido a lo largo de la vida (Arrabal, 2018) y es la familia la que cobra una especial importancia (Remor et al., 2006). En este último caso la persona crea una predisposición a entender y a analizar la realidad desde su aspecto más positivo, llevándola a confiar en que el futuro será favorable, contribuyendo así a afrontar las dificultades con buen ánimo y perseverancia. De igual forma, una persona que nace o aprende a ser optimista, logra identificar y valorar lo positivo de cada circunstancia e individuo.

Arrabal (2018) afirma que el optimismo es imprescindible para la supervivencia emocional después de una situación problemática (crisis), ayuda a fortalecer a las personas cuando se pasa por estas situaciones difíciles (económicas, divorcio, desempleo, etc.), siendo una manera de salir del drama y de los efectos nocivos y tóxicos que son generados por este tipo de situaciones, ayudando a continuar sin abandonar el camino.

El optimismo juega un papel fundamental en los futuros licenciados, y como este estudio se realiza con esta población, es necesario plantear que este factor es contagiable como lo son las cualidades y los defectos que transmite (Remor et al., 2006). Por eso, cuando el educador se plantea la intervención en el optimismo de sus alumnos, debe empezar por analizar sus niveles de optimismo o pesimismo a partir del lenguaje verbal y no verbal que le transmite a sus estudiantes.

Según Palomero, Teruel, & Fernández (2009), el optimismo se puede llegar a formar como una Filosofía de vida, el “optimism” un libro escrito por Hellen Keller, cuya vida inspiró “El milagro de Ana Sullivan”, película ganadora de dos premios Oscar en 1962. Pues ella fue una persona sorda, ciega y muda con quien era imposible entablar una comunicación, considerada en esa época como una desgracia de la naturaleza, sin posibilidad de recuperarse.

La historia relata que los padres de Hellen contratan a Ana Sullivan (maestra especializada en sordomudos), quien a través de un proceso de enseñanza basado en una pedagogía de rigor, paciencia, optimismo y esperanza, logra sacarla de su mundo interior que era como recinto de tinieblas, silencioso, con una fortaleza vacía y solitaria, para convertirla en una personalidad extraordinaria, brillante, entusiasta y única, que desarrolló un sentido del olfato excepcional y quien se graduó en inglés, francés, alemán, matemáticas, historia, literatura, astronomía y física, demostrando metafóricamente como la ceguera y la sordomudez no eran una discapacidad física sino una barrera mental que logró romper, haciendo de su vida una gran inspiración originando grandes proyectos de educación especial para formar niños ciegos, sordos y mudos (Palomero, Teruel, & Fernández, 2009).

Entonces para los licenciados es fundamental educar en el optimismo, como afirma Palomero et al.(2009), cuando explica con Hellen y Ana, alumna y maestra, como la gran auténtica referencia para los profesores, estudiantes y profesionales de hoy que confían en el poder del optimismo a la hora de afrontar la adversidad y sobreponerse a ella. Pues el optimismo reside en lo más hondo del corazón de cada uno y se elige como una filosofía de vida.

2.5.3 Asertividad

El término de asertividad se ha discutido por varios autores, Gaeta & Galvanovskis (2009) discuten la multidimensionalidad o unidimensionalidad del constructo, su forma de medirlo, debido a que algunos autores refieren un significado igual al de la habilidad social, al de autoestima, y hasta se ha relacionado con locus de control. Sin embargo, etimológicamente proviene del latín *asserere o assertum*, que significa “afirmar” o “defender”, lo cual significa que adquiere significado en la propia personalidad, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo y comunicación eficiente.

Se plantean diversas aproximaciones teóricas que buscan definir la asertividad, en la tabla 11, se muestran, los enfoques y las diferentes perspectivas planteados por Gaeta & Galvanovskis (2009):

Tabla 11
Definición de Asertividad según varias perspectivas

Enfoque	Definición
Conductual	El aprendizaje asertivo se fundamenta en los conocimientos generados por Iván Pavlov, quien estudió la adaptación al medio ambiente de personas y animales, considerando que si dominan las fuerzas excitatorias, se sentirán orientadas a la acción y emocionalmente libres, enfrentándose a la vida según sus propios términos; por el contrario, si dominan las fuerzas inhibitorias, se mostrarán desconcertadas y acobardadas, sufrirán la represión de sus emociones y a menudo harán lo que no quieren hacer. Donde este equilibrio entre inhibición y excitación se traducirá más tarde como sumisión –o pasividad– y agresividad, respectivamente.
Cognitivo	El comportamiento asertivo consiste en expresar lo que se cree, siente y desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás. El adiestramiento asertivo, lleva a cabo cuatro procedimientos básicos: ayudar a identificar y aceptar los propios derechos y los derechos de los demás, reducir los obstáculos cognoscitivos y afectivos para actuar de manera asertiva, disminuyendo ideas irracionales, ansiedades y culpas, y desarrollar destrezas asertivas a través de la práctica de dichos métodos. Es así como la asertividad vendría a ser la ausencia de ansiedad ante situaciones sociales, para sí poder manifestar sentimientos, pensamientos y acciones.
Humanista	<p>Se centra en concebir la asertividad como una técnica para el desarrollo de la autorrealización del ser humano. Existen Muchas definiciones han hecho énfasis en la aceptación, valoración y seguridad personal, donde la autoestima y las habilidades para comunicarse destacan como parte fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerándose que el ser asertivo es esencialmente respetarse a sí mismo y a los otros al tener la creencia básica de que las propias opiniones, creencias, pensamientos y sentimientos son tan importantes como los de cualquier persona. - Es la seguridad en uno mismo, la tenacidad y persistencia; es saber marchar por la vida con paso firme y con la frente en alto, tener el hábito de manifestarse a partir de la autoestima. - Defender, expresarse y actuar de manera directa, con la responsabilidad y habilidad necesarias para mantener las interacciones sociales - Habilidad para expresar los pensamientos, sentimientos y percepciones, y elegir cómo reaccionar y sostener los propios derechos cuando es apropiado - Ser capaz de expresarse con seguridad sin tener que recurrir a comportamientos pasivos, agresivos o manipuladores –lo que supone un autoconocimiento y el control del propio yo real–, y requiere saber escuchar y responder a las necesidades de los otros sin descuidar los propios intereses o principios - la persona asertiva se aprecia y se acepta sin juicio crítico destructivo ninguno, busca lo mejor para sí misma, tiene confianza y seguridad en sus capacidades, valora sus esfuerzos y se respeta. De este modo, la baja autoestima puede llevar a sentimientos de apatía, aislamiento y pasividad, mientras que la alta autoestima se relaciona con mayor actividad, sentimientos de control sobre las circunstancias, menor ansiedad, mejor capacidad para tolerar el estrés interno o externo, menor sensibilidad a las críticas y mejor salud física.

Nota: Elaboración propia a partir de Gaeta & Glavanovskis (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14(2), 403–425. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>.

Por otro lado, González, Guevara, Jiménez, & Alcázar (2018), indican que la asertividad es un símil a la competencia social, siendo un predictor de la adaptación en contextos escolares a factores como el estrés y la resolución de problemas. Se relaciona con la habilidad que tienen las personas para defender sus derechos, expresar disconformidad, hacer peticiones y el iniciar interacciones. Por el contrario, las personas que no tienen desarrollada esta competencia, presentan mayores niveles de pensamientos negativos, dificultad para hacer amigos, llevando al rechazo social, aislamiento, baja autoestima e indefensión, además de presentar comportamientos agresivos, negativismo, transgresión, impulsividad, autoagresión e inhibición conductual.

Llacuna & Pujol (2004) plantea la necesidad comprender la diferencia entre una conducta asertiva o socialmente habilidosa, una agresiva y una pasiva. Determinando principalmente que:

Conducta asertiva o socialmente hábil. Implica que la persona tenga firmeza para dar a respetar los derechos, expresar los pensamientos, sentimientos y creencias de un modo directo, honesto y apropiado sin tener que violar los derechos de los demás, no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las dos partes, pero su objetivo es la potenciación de las consecuencias favorables.

Conducta pasiva. Transgresión de los derechos de uno mismo, al no tener la capacidad de expresar sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos (autoderrotista, con disculpas, falta de confianza), de tal modo que los demás puedan hacerle caso, el objetivo es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa, llevando a consecuencias no deseables para la persona y para el otro, a sentirse incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada, molesta al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas, puede acabar por estallar.

Conducta agresiva. La persona defiende los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva, transgrediendo los derechos de los demás, puede expresarse de manera directa (incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes) o indirecta (no verbal

incluyendo gestos hostiles o amenazantes y la agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones), llevando de manera desfavorable a que los demás sientan resentimientos y evitación, a que surjan sentimientos de culpa, pues las consecuencias a largo plazo son siempre negativas, mientras que de manera favorables lleva a expresiones emocionales satisfactorias, sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseados. El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas, pues se trata de que los demás se hagan más débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades.

Así mismo, Garcia-Silva, Caballo, Peralta-Ramírez, Lucena-Santos, & Navarrete, (2017), afirman que la asertividad viene siendo una expresión de comportamientos sociales para saber expresar sentimientos positivos, se mantiene la calma en situaciones embarazosas, donde la persona posee habilidad para afrontar críticas, rechaza peticiones, presenta excusas cuando se requiere y defienden sus propios derechos. Por lo que expresar los pensamientos y sentimientos de forma honesta, directa y correcta, implica respetar los pensamientos y creencias de otras personas y los propios.

Además, existen unas respuestas asertivas, principios y derechos básicos de la asertividad, expuestos en la tabla 12, que según Saldaña, Contreras, & Albornoz (2017) en las respuestas, se encuentran algunas que fueron evaluadas como categorías importantes en el Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey está conformado por dos Subescalas, Grado de Incomodidad (GI) y Probabilidad de Respuesta (PR).

Tabla 12
Respuestas, Principios y Derechos básicos de la Asertividad

Respuestas asertivas	Principios y de la asertividad	Derechos de la Asertividad
Rechazar una petición. Hacer una petición o solicitar ayuda. Solicitar un cambio de conducta que resulta molesta. Mostrar desacuerdo o discrepar de las opiniones de otros Hacer una crítica. Recibir o afrontar una crítica realizada por otro. Formular un elogio. Hacer cumplidos. Admitir limitaciones personales. Iniciar contactos sociales. Expresar sentimientos positivos y negativos. Realizar conductas asertivas en lugares públicos.	Respeto por uno mismo. Respetar a los demás. Ser directo. Ser honesto. Ser apropiado. Control emocional. Saber decir. Saber escuchar. Ser positivo. Lenguaje verbal. no	Considerar las propias necesidades. Cambiar de opinión. Expresar tus ideas y sentimientos. Decir no ante una petición, sin sentirse culpable. Ser tratado con respeto y dignidad. Cometer errores. Pedir y dar cuando así lo decidas. Hacer menos de lo que como humano puedes hacer. Establecer tus prioridades y tus propias decisiones. Sentirse bien. Tener éxito. La privacidad. La reciprocidad. No usar tus derechos. Exigir la calidad pactada. Ser feliz

Nota: Adaptado de Gaeta & Glavanovskis (2009) Asertividad: Un análisis teórico-empírico. Enseñanza e Investigación En Psicología, 14(2), 403–425. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343> y Saldaña, Contreras, & Albornoz (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey en Estudiantes Universitarios Chilenos. Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1(43), 33–43.

2.5.4 Expresión emocional

Retomado los primeros estudios realizados sobre la expresión de las emociones, se encuentra que uno de los pioneros en hablar sobre este tema es Darwin, quien investigó con animales y humanos, encontrando entre sus hallazgos que la expresión de las emociones es universal, puesto que las principales expresiones mostradas por el hombre son iguales en todo el mundo. Existe una relación de éstas con la herencia, donde los caracteres innatos requieren práctica antes de poder realizar cualquier forma completa, como el llanto o la risa. Igualmente, en sus teorías se afirma que acciones que fueron voluntarias en sus comienzos se convierten en habituales, hasta llegar a ser hereditarias, llevando a que se realicen involuntariamente (Darwin, 1900).

Así mismo, Paul Ekman inicia sus investigaciones en 1957, busca saber si realmente las emociones y los sentimientos son universales o específicos de una cultura, él estudió 21 culturas literarias y 2 que nunca habían tenido contacto con el mundo exterior (nunca habían podido ver cómo es una expresión de alegría o tristeza de otras personas que no fueran miembros de su cultura), concluye que los seres humanos tienen variedad de movimientos del cuerpo que expresan diferentes significados, siendo la cara una parte fundamental del cuerpo, al reflejarse en ella el denominado el Sistema de señas universal involuntaria de expresiones, importante para comunicarse con los demás (Romero, Rubio-Quintanilla, Baset, Serrano, & Pastor, 2015; Redes, 2016).

Bisquerra & Pérez (2007) plantean que la expresión emocional es una capacidad que se desarrolla cuando se tienen niveles de mayor madurez y hace parte de dos habilidades de las competencias emocionales, una en la habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, para esto la persona debe comprender que la expresión emocional puede impactar en los demás, actuando así de manera coherente; y la segunda cuando se le da nombre a las emociones, al ser eficaz para usar vocabulario emocional y términos expresivos que habitualmente están inmersos en una cultura y solo se logra con la facilidad de captar las manifestaciones culturales que se relacionan con la emoción y los roles sociales.

La expresión emocional está relacionada con términos como percepción y evaluación por Pérez & Castejón (2006), refiriéndose al grado en el que una persona es capaz de identificar sus estados emocionales y el de los demás, teniendo en cuenta aspectos físicos y cognitivos. Lo cual implica la capacidad de expresar de forma correcta y en el momento adecuado las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, mostrando la capacidad de reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás.

Chóliz (2005) afirma que las emociones presentan tres funciones al momento de expresarlas, la adaptativa, la social y la motivacional, en la primera permite preparar al organismo para que ejecute la conducta exigida por las condiciones ambientales hacia un objetivo determinado. En la segunda, la función social, es necesaria en los procesos de relación interpersonal, pues

permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, donde puede inducir el altruismo y la conducta prosocial, mientras que la inhibición puede producir malos entendidos y reacciones indeseables. Y en la tercera, la función motivacional, declara que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, la cual es dirigida hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad, entonces toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

Cada persona experimenta las mismas emociones pero se perciben de manera distinta, esto se debe a que las personas al expresarlas difieren en la **intensidad** de su experiencia en particular (algunas suelen tener respuestas de ira más intensas, moderadas o leves), en la **duración** (algunas se enfadan más rápido, duran más tiempo, por el contrario otro grupo presentan estallidos cortos) y en la **frecuencia** de los episodios emocionales. Características cruciales en la comprensión del perfil emocional, donde por ejemplo la sorpresa es la emoción más corta, el miedo se presenta con mayor frecuencia y por gustos de algunas personas que quieren experimentar algunas de estas más que otras (Ekman, 2007).

Por otro lado, se encuentra influencia biológica y genética en la expresión facial de las emociones y juega un papel fundamental, pues según Romero et al. (2015) existe un componente genético o innato en la expresión emocional que compartimos entre los seres humanos y los animales inferiores, el cual es necesario para nuestra supervivencia y para poder vivir en sociedad junto con los de nuestra especie. Sin embargo, las culturas poseen diferentes valores, metas y creencias que pueden llegar a modular estas emociones. Matsumoto (2004) afirma que la cultura es uno de los temas más importantes de la psicología actual y se requiere desde una perspectiva amplia para lograr comprender mejor a las personas.

Bisquerra (2003) afirma que existen tres componentes de la emoción (neurofisiológico, conductual o comportamental y el cognitivo), en la figura 14, se presenta cada uno. Y la expresión hace parte del comportamiento. Por tanto, cuando se observa éste, se puede inferir qué emoción se experimenta, debido a que ellas aportan señales de precisión sobre su estado emocional. Por tanto, no sólo las expresiones faciales juegan un papel fundamental en éste

proceso, pues también dentro del comportamiento se encuentra el lenguaje no verbal el tono de voz, volumen, ritmo, movimiento del cuerpo, entre otros. Entonces se da como una declaración una comunicación que da a entender, tratándose de una locución, un gesto o un movimiento corporal, llevando a que las expresiones exteriorizan sentimientos o ideas internas de la persona.



Figura 14. Componentes de las Emociones

Los componentes se dividen en conductual, neurofisiológico y cognitivo y todos tienen una relación. Elaboración propia a partir de la teoría de Bisquerra (2003).

2.5.5 Conciencia emocional

Su origen proviene del vocablo latino *conscientia* “con conocimiento”, la conciencia es el acto psíquico mediante el cual una persona se percibe a sí misma en el mundo (Pérez & Gardey, 2009). Además se plantea como una capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, las de los otros, habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, y la aptitud de captar el clima emocional en un contexto específico (Bisquerra, 2019; Pérez-Escoda et al., 2012). Dentro de la competencia de conciencia emocional, se pueden especificar una serie de aspectos como se describen a continuación en la figura 15.

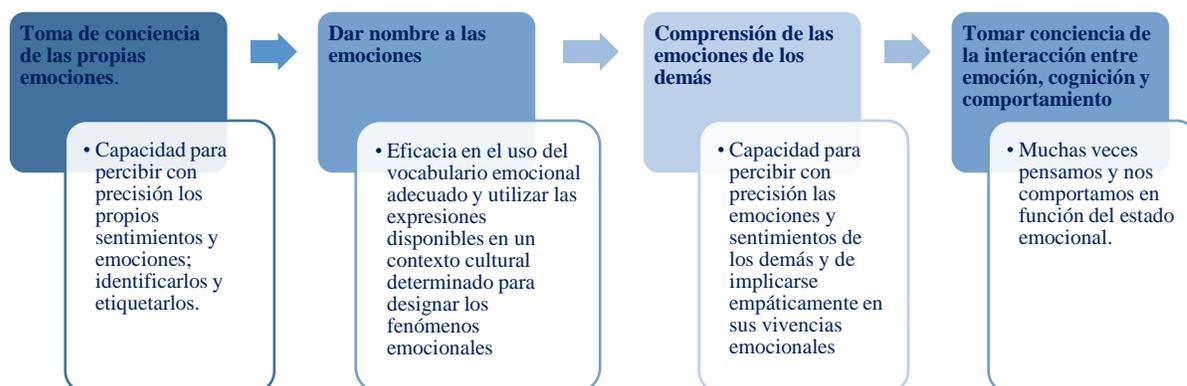


Figura 15. Aspectos importantes de la Conciencia Emocional

La conciencia emocional encierra cuatro factores que atraviesa por el proceso de ser consciente, dar nombre, comprender las emociones del otro y tomar conciencia de la interacción de emoción, cognición y comportamiento. Elaboración propia a partir de Bisquerra (2019).

Según Bisquerra (2019), en el proceso de dar nombre a las emociones se incluye también la pericia de servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Además en la toma de conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, se debe tener en cuenta que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia). Emoción, cognición y comportamiento están en interacción continua, de tal forma que resulta difícil discernir que es primero.

La Conciencia Emocional, según Goleman (1995) es la habilidad que se tiene para reconocer sus propias emociones, las cuales son en esencia, los impulsos que nos llevan a actuar y los programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución. En la tabla 13 se resume las competencias que hacen parte de esta dimensión.

Tabla 13
Competencias en la conciencia emocional

Conciencia de uno mismo	
Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones	
•	Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos
•	Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades
•	Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades

Nota: Adaptado de Goleman (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Psicolibro (Vol. 1). Editorial Kairós S. A. p. 22.

Es un proceso atencional que sirve para monitorizar y diferenciar las emociones, localizar sus antecedentes, e incluso ignorar la activación física que forma parte de la experiencia emocional, como la tensión en el área abdominal, donde incluye aspectos actitudinales es decir, la forma en que las experiencias y expresiones emocionales son detectadas en uno mismo y en los demás (Ordóñez, Prado-Gascó, Villanueva, & González, 2016),.

La conciencia emocional está compuesta por dos contenidos según Soldevilla et al. (2007): 1) Reconocer las emociones en uno mismo, con el fin de entender sus causas para responder eficazmente a ellas; esta conciencia de las propias emociones ante las situaciones de la vida, permite anticipar nuevas emociones en contextos diferentes y si se quiere se puede llegar a regularlas; 2) Reconocer las emociones en los demás, para esto se requiere de un desarrollo cognitivo que permita diferenciar las reacciones que siente a nivel fisiológico, cognitivo y conductual. Además tiene unos componentes, para Villanueva, Prado-Gascó, & González (2016) son cuatro, y Ordóñez et al. (2016), agregan dos a estos, quedando en total seis componentes, como se puede apreciar en la figura 16.



Figura 16. Componentes de la conciencia emocional

Elaboración propia a partir de Ordóñez et al. (2016) Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.012>

Varios estudios han demostrado cómo la conciencia emocional tiene gran influencia en el desarrollo de los seres humanos. Villanueva, Prado-Gascó, & González (2014), después de realizar una investigación con niños, encontró que ésta tiene gran afectación en el ámbito infantil, especialmente con los problemas internos de la persona (ansiedad, depresión, angustia), las quejas somáticas, y la competencia social (en la adaptación en el contexto social, escolar y hasta familiar).

Por otro lado, al realizar un programa para entrenamiento de la conciencia plena (mindfulness), como técnica útil en la prevención y tratamiento del síndrome de Burnout, y que desde la psicología ésta ayuda a incrementar la consciencia y a responder asertivamente a los procesos mentales que contribuyen al desarrollo de trastornos psicopatológicos y a otro tipo de problemas del comportamiento. Este término “mindfulness” significa “atención plena”, “conciencia plena” o “meditación”, diferencia dos componentes, el primero la autorregulación de la atención que es mantenida sobre la experiencia inmediata, llevando al reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente; y la segunda a una orientación particular hacia la propia experiencia en el momento presente (aquí y ahora), que es caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación (De la fuente, Franco, & Mañas, 2010).

2.5.6 Empatía

El término empatía proviene del origen griego “*empáttheia*” que significa emocionado, donde se hace ver al otro que comprendemos su realidad y que cada persona se hace cargo los estados que afectan sus propios sentimientos y comportamientos (Jimenez, 2017) . Además encierra las competencias que aparecen en la tabla 14.

Tabla 14

Competencias en la Empatía

Empatía	
Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas	
•	Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan
•	Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes

Nota: Adaptado de Goleman (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Psicolibro (Vol. 1). Editorial Kairós S. A. p.22

No obstante, Mateu, Campillo, González, & Gómez (2010), retoman algunas definiciones que históricamente han surgido sobre la empatía: 1) la de Titchener (1903), quien la define como un sentimiento o una proyección de uno mismo en un objeto, introduciéndose desde una perspectiva social (permitiendo hacer el entorno más humano); 2) la de Mead (1934) desde el componente cognitivo, refiere que es la capacidad para tomar el rol de otro y adoptar perspectivas alternativas a las nuestras; y 3) la de Allport (1937) como la transposición imaginaria de uno-mismo en los pensamientos, sentimientos y acciones del otro, a través de la imitación de sus posturas y expresiones faciales, acentuando lo no verbal.

Richaud & Mesurado (2016) afirman que la empatía se utiliza en dos ámbitos: 1) En el plano de la salud, por temas del cuidado del enfermo, se exige ponerse en su lugar; y 2) En el plano religioso, se relaciona con el acompañamiento de las penas y alegrías, los dolores y los goces de los demás. Además analiza dos posturas en este concepto, la de Edith Stein que comprende al ser humano como un ser espiritual, capaz de salir de sí, de trascenderse, para conocer el mundo, el del otro y el de sí mismo (como algo fundamental para el desarrollo de su ser); y la de Max Scheler que no es capaz de separar dos aspectos, el primero la fuente del conocimiento de la existencia del yo ajeno del segundo, la denominada pura empatía estética del yo.

Alves & Teixeria (2014), la definen como la capacidad de comprender los sentimientos y emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otro individuo; la capacidad de una persona para transmitir comprensión hacia las emociones de los otros, implicando la capacidad para comprender cómo se siente la otra persona y para hacerle saber que existe esta comprensión (Grau et al., 2017). En la literatura e investigaciones se encuentra que la empatía presenta tres grupos de tipologías o fuentes antagónicas entre sí, como se presentan en la Figura 17. El primer grupo planteado por López-Fernández, Arias-Castro, González, & García (2018); y Pérez-Fuentes et al (2018), conformado por la empatía cognitiva vs la empatía afectiva; y otros dos más que presentan Auné, Abad, & Attorresi (2015), una la perspectiva disposicional vs enfoque situacional, y otra la empatía como predictor vs empatía como dimensión de la conducta prosocial.

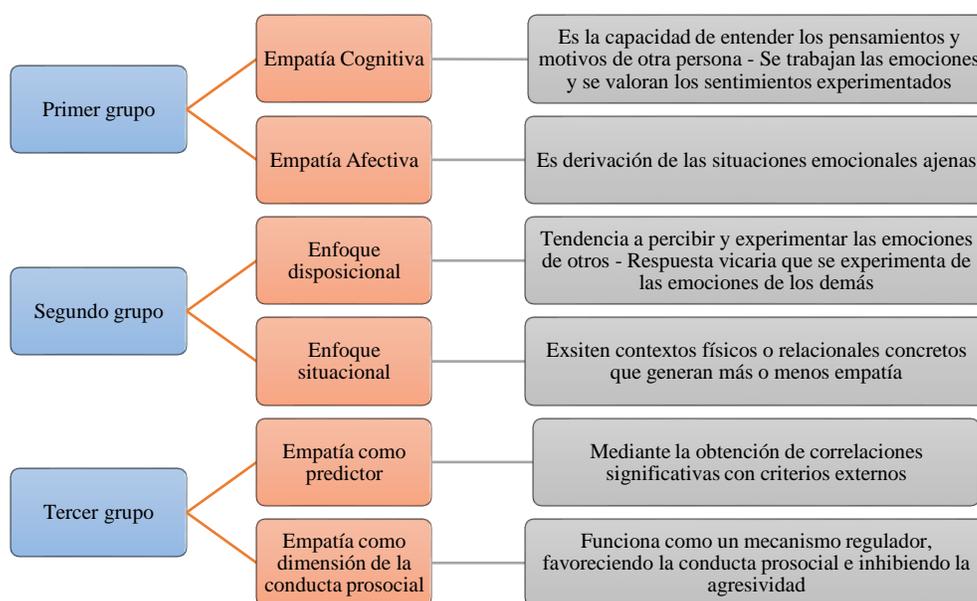


Figura 17. Tipos de empatía

El primer grupo planteado por Pérez-Fuentes et al (2018); López-Fernández et al. (2018) conformado por la empatía cognitiva vs la empatía afectiva; y otros dos más que presentan Auné, Abad, & Attorresi (2015), una la perspectiva disposicional vs enfoque situacional, y otra la empatía como predictor vs empatía como dimensión de la conducta prosocial. Elaboración propia a partir de Pérez-Fuentes et al (2018); Auné, Abad, & Attorresi, 2015

La empatía está constituida de forma multidimensional al presentar varios tipos de predisposición para que las personas presenten mayor o menor empatía (Auné et al., 2015; y Grau et al., 2017), la biológica, que es determinada por la acción del cerebro y de sustancias que son segregadas en éste (Jimenes, 2017; López-Fernández et al., 2018), como el resultado

de factores biológicos y ambientales (Buelga, 2014), con variables de funcionamiento social (Errasti, Vázquez, Villadangos, & Morís, 2018) y con factores morales por la motivación interior a practicar la empatía y las relacionales como respuesta comunicativa de comprensión que están en constante cambio (Grau et al., 2017); haciendo que esta capacidad sea potenciada en el transcurso de las vivencias de las personas. Entonces, empatizar comprende ver al otro desde afuera (social), pero como si estuviera en su lugar (moral al querer practicar la empatía), donde la mente (cognitivo al identificar y comprender al otro) y las emociones (emocional al experimentar y comprender sus sentimiento y emociones) de la otra persona son apropiadas y experimentadas (relaciones), sintiendo el malestar o la angustia (biológica).

Finalmente, la empatía es una competencia que deben tener los profesionales de la salud y del bienestar psicosocial (Buelga, 2014; Grau et al., 2017; Richaud & Mesurado, 2016), por esto es fundamental la manera en que se educa y se trabaja esta cualidad durante en la formación que reciben. Grau et al. (2017) afirma que ésta varía en el transcurso de su formación, advierte que la capacidad de los estudiantes de Medicina para empatizar puede llegar a disminuir a medida que progresan en los planes de estudios, especialmente cuando entran en los procesos centrados en la adquisición de conocimientos y técnicas de su formación. La importancia de fomentar y valorar las habilidades cognitivas y afectivas de la empatía ayuda en el desarrollo de los procesos de socialización y en la formación de la personalidad de los individuos

2.5.7 Regulación emocional

Los estudios de la regulación emocional nacen en el marco de la psicología evolutiva, con énfasis en lo que ocurre en la infancia, particularmente en los procesos de regulación extrínseca, donde se desarrollan y construyen en el vínculo con el otro “co-regulación”; luego se amplía a la adultez, donde el foco de análisis ha estado prioritariamente centrado en los procesos de regulación intrínsecos, es decir, aquellos que ocurren en la propia persona “auto-regulación” (Guzmán-González, Carrasco, Figueroa, Trabucco, & Vilca, 2016). Estos procesos de la regulación emocional entonces serían de origen voluntario como involuntario o inconsciente y lo importante es que se retroalimentan constantemente (Guzmán-González et al., 2016).

Gross (2014) menciona que la regulación emocional es un tema de la psicología que en el siglo pasado se conceptualizó como un mecanismo de defensa por Freud, luego se relacionó con el estrés, afrontamiento y el apego. Años después Arnold, Connelly, Walsh, & Martin (2015) encontraron que este concepto tenía una una relación estrecha con individuos que presentaban características personales de introversión en comparación con las características extrovertidas.

La autorregulación, Bisquerra & Pérez (2012), la definen como capacidad de poseer tolerancia a la frustración, manejo de la ira, la capacidad para retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo (es decir la capacidad de hacer frente a la inducción al consumo de drogas, violencia, etc.), el desarrollo de la empatía, etc. También es la capacidad de no verse afectado por los estímulos del entorno y el equilibrio entre la dependencia emocional. Entre las competencias personales es encuentran el autocontrol, confiabilidad, integridad y adaptabilidad, las cuales se describen en la tabla 15.

Tabla 15

Conceptos de las Competencias personales

Autorregulación
Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos
<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos • Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad • Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal • Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios

Nota: Adaptado de Goleman (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Psicolibro (Vol. 1). Editorial Kairós S. A. p.22.

Pérez-Escoda et al. (2012) refieren que es la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente, siendo consciente de la relación que se da entre la emoción, cognición y comportamiento, donde el individuo desarrolla estrategias eficaces de afrontamiento y capacidad de auto-generar emociones positivas. Para esto se requiere según Bisquerra & Pérez (2012) que la persona logre tener una sana autoestima, autoconfianza, percepción de autoeficacia, automotivación y responsabilidad.

La reacción emocional da origen a un proceso denominado autorregulación, y se manifiestan en dos mecanismos, la primera es la Reevaluación cognitiva o modificación, dada como el resultado de la interpretación personal, implica una transformación de una experiencia emocional negativa en una más provechosa para el individuo. Y la segunda, la supresión (modular), estrategia de control que se encarga de inhibir la expresión emocional, puede llegar a presentar evitación (Gross, 2014; Gross, 2010). Estos dos se representan en cuatro etapas que aparecen en la figura 18.

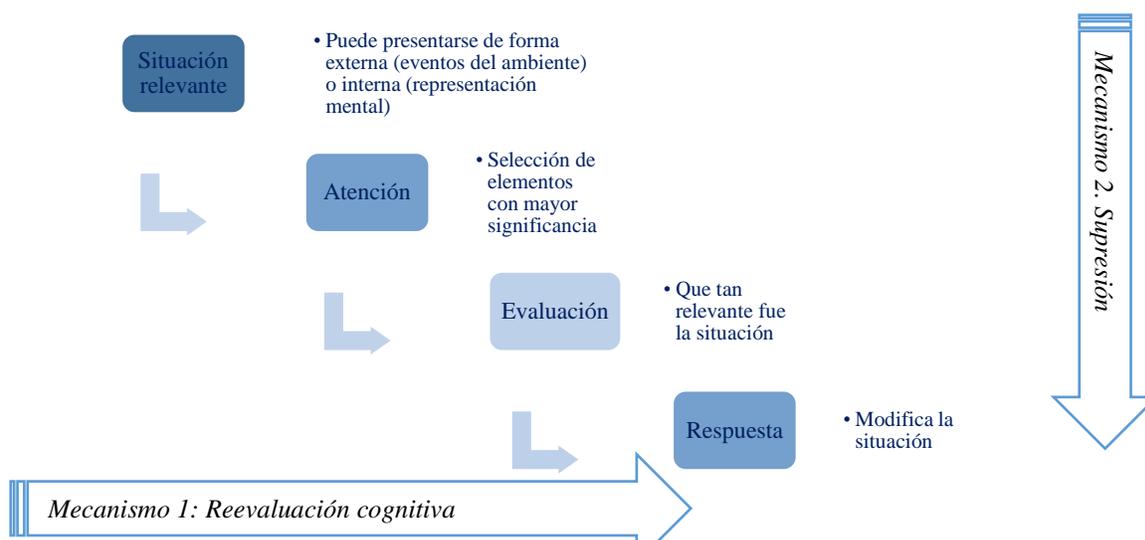


Figura 18. Retroalimentación del modelo en la regulación emocional

El mecanismo 1. La Reevaluación cognitiva o modificación, dada como el resultado de la interpretación personal, implica una transformación de una experiencia emocional negativa en una más provechosa para el individuo. El mecanismo 2. La supresión (modular) estrategia de control que se encarga de inhibir la expresión emocional, puede llegar a presentar evitación que (Gross, 2014; Gross, 2010). Según Andrés et al. (2017), Estas dos estrategias, y la rumiación son las más estudiadas y son las que más se destacan en los contextos educativos; en la reevaluación cognitiva (donde se modifica la evaluación de la situación para alterar su impacto emocional) la supresión de la expresión emocional (donde se inhibe el curso expresivo de una emoción) y la rumiación (que dirige la atención hacia los propios sentimientos). Elaboración propia a partir de Gross (2014)

Según Andrés et al. (2017), estas dos estrategias, más la rumiación son las más estudiadas en los contextos educativos; en la reevaluación cognitiva (donde se modifica la evaluación de la situación para alterar su impacto emocional) la supresión de la expresión emocional (donde se inhibe el curso expresivo de una emoción) y la rumiación, que dirige la atención hacia los propios sentimientos. En la tabla 16 se dan algunos ejemplos de las estrategias cognitivas desde la perspectiva de la psicología evolucionista y las formas cómo se evalúan en el modelo cognitivo.

Tabla 16

Estrategias cognitivas que hacen parte de la regulación emocional desde la Psicología evolucionista

Estrategia cognitiva	Psicología evolucionista	Como se evalúa
Rumiación: Tendencia a perseverar en pensamientos negativos y preocupaciones excesivas	Factor subyacente de procesamiento cognitivo automático	«Estoy preocupado por lo que siento y pienso acerca de lo que me ha pasado»
Catastrofización: Tendencia a exagerar o ampliar las consecuencias negativas de un evento		«Normalmente pienso que lo que me ha pasado a mí es lo peor que le puede pasar a alguien»
Autoculparse		«Siento que yo soy el culpable de lo que pasó»
Culpar a otros	Factor subyacente de procesamiento cognitivo elaborativo	«Pienso que otros son culpables de nueve estrategias cognitivas que permiten evaluar la regulación emocional culpables de lo que me pasó»
Aceptación		«Pienso que tengo que aceptar lo que pasó»
Reinterpretación positiva		«Pienso que esa situación tiene también partes positivas»
Focalización positiva		«Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido»
Refocalización en los planes		«Pienso en cómo cambiar la situación»
Poner en perspectiva		«Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas»

Nota: Elaboración propia a partir de Medrano, Muñoz-Navarro, & Cano-Vindel, (2016); Castellano, Muñoz-Navarro, Toledo, Spontón, & Medrano (2019); Medrano et al. (2016)

En respuesta a este proceso de regulación, Gargurevich (2008) advierte que uno de los elementos importantes en el ejercicio consciente de la regulación emocional es el conocimiento de la experiencia y el reconocimiento de aquellas situaciones que causan emociones positivas o negativas. Además, este proceso presenta los siguientes niveles en la forma cómo podría responder el individuo:

Regularse mediante la selección o la modificación de la situación. Donde se evita o transforma aquella que podría causar una expresión emocional negativa (ej. si un odontólogo le causa temor, puede decidirse por buscar a otro).

Regularse mediante la modificación de la atención. Enfoca su atención en alguna actividad que no cause emociones negativas, puede incluir conductas como cerrar los ojos (ej. la distracción es una estrategia comúnmente utilizada para que un niño deje de llorar).

Regularse la emoción mediante la modificación de la evaluación. La reevaluación o cambio cognitivo, de una situación de estrés por otra menos estresante.

Regularse mediante la supresión de la respuesta. La que también se puede modular. Ej. La supresión de conductas violentas ante el insulto de otra persona (Gargurevich, 2008; Gross, 2014; Gross, 2010; Pineda, Valiente, Chorot, Antonio, & Sandín, 2018). Estos niveles se representan en la figura 19.

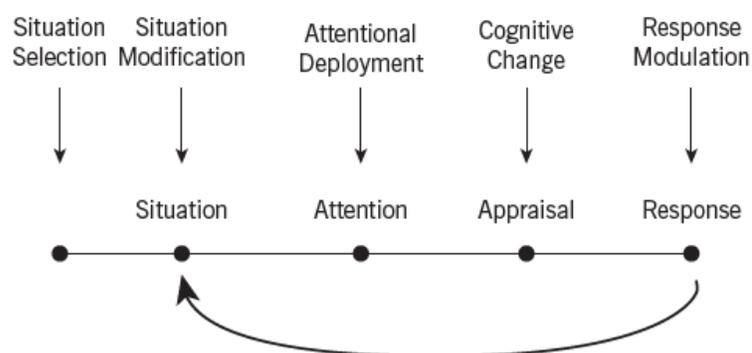


Figura 19. Representación de los niveles de respuesta en el modelo del proceso de la regulación emocional
Fuente: Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In Handbook of Emotion Regulation, Second Edition (pp. 3–24). New York: Guilford Press. Retrieved from <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t.p.7>.

La regulación emocional presenta unos procesos internos y externos que son responsables de monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales para cumplir los objetivos o metas (González, Ramírez, Brajin, & Londoño, 2017; Gutiérrez, Fontanil, & Paz, 2017). Un componente esencial en la vida, es el que posibilita la moderación de las emociones negativas y la potenciación de las emociones positivas, proporcionando un mecanismo adaptativo en los individuos, de tal forma que enfrenten eficazmente las situaciones de la vida (Cabanach, Souto-Gestal, González, & Corrás, 2018).

Esta capacidad de las personas a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999), permite implementar estrategias que modifiquen sus experiencias, sus expresiones o sus respuestas emocionales y fisiológicas en las demandas ambientales (Pineda et al., 2018); incluye actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación, el

auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).

Según Guzmán-González et al. (2016) la regulación emocional también involucraría los cambios en la dinámica de las emociones, es decir en la latencia, en el momento de aparición, en la magnitud, duración y ramificación de respuestas en los dominios del comportamiento experimental y psicológico de las personas; la cual dependiendo de las metas personales, puede llegar a disminuir, intensificar o mantener una emoción. Cabanach et al. (2018) consideran cinco dimensiones que están presentes en distinta medida en las personas, donde la combinación de estas tienen relevancia en la gestión diferencial del mundo emocional, estas son: 1) la atención y conciencia de las emociones; 2) la claridad o comprensión de las emociones; 3) la aceptación de las emociones; 4) la capacidad para controlar las conductas impulsivas y comportarse de acuerdo con los objetivos deseados; y 5) la capacidad para utilizar estrategias de regulación emocional contextualmente apropiadas para modular las respuestas emocionales.

El modelo cognitivo de la psicología evolucionista sugiere dos sistemas de procesamiento de la información relacionados con la amenaza y la seguridad: el primero denominado «automático», es preconsciente y consume escasos recursos atencionales, es rápido y difícil de regular; permite maximizar la seguridad y evitar o manejar toda situación que se presente como amenaza inmediata, pero aumenta y mantiene respuestas de ansiedad o alerta del organismo.

El segundo denominado «elaborativo», es voluntario, totalmente consciente, consume altos recursos atencionales y es lento, implica el manejo y la elaboración consciente de la información a través de un procesamiento más racional y complejo, facilitando interpretaciones más realistas y contribuyendo a disminuir la intensidad de las respuestas de ansiedad, al aceptar que el acontecimiento ha ocurrido, encontrar un significado positivo al evento negativo o tener pensamientos referidos a cómo puede volver a planificar la acción que desencadenó el evento negativo, lleva a disminuir respuestas de ansiedad y a promover el bienestar psicológico y el crecimiento personal (Castellano, Muñoz-Navarro, Toledo, Spontón, & Medrano, 2019; Medrano, Muñoz-Navarro, & Cano-Vindel, 2016).

2.5.8 Prosocialidad

La prosocialidad, son las acciones voluntarias que tienen como intención beneficiar a otro y/o otros, no se refiere exclusivamente al nivel conductual, sino que supone una disposición cognitiva y afectiva que se asocia con la empatía (Berger, Cuadros, Rasse, & Rojas, 2016). Es la expresión de comportamientos como ayudar, confortar, cooperar y empatizar. Expresión que en la adolescencia y la edad adulta va más allá de ayudar, cuidar y compartir.

Básicamente, se trata de la capacidad de implicación emocional combinada con la plena conciencia de las intenciones y los efectos de las acciones. Se diferencia del altruismo, porque implica actos prosociales que se llevan a cabo por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensa externa (Oliva & Parra, 2006).

Este comportamiento también se puede poner en práctica por simple educación, convención o conveniencia e implica una particular inclinación a participar en las experiencias emocionales de los demás (Auné et al., 2015). Auné et al. (2015); Eisenberg & Eggum (2010), afirman que el comportamiento prosocial se correlaciona positivamente con la empatía, mientras que esta correlación es negativa con la conducta agresiva, explica que la empatía es como un factor modulador o prerrequisito de la conducta prosocial, pues funciona como un mecanismo regulador, favoreciendo la conducta prosocial e inhibiendo la agresividad.

Entonces actuar prosocialmente, supone utilizar criterios de igualdad, bien social y un razonamiento centrado en una orientación empática abierta. Además, Jiménez & López-Zafra (2011), afirman que el comportamiento prosocial, está formado por dos factores (solidaridad social y liderazgo social) de orden inferior, que se describen en la figura 20.

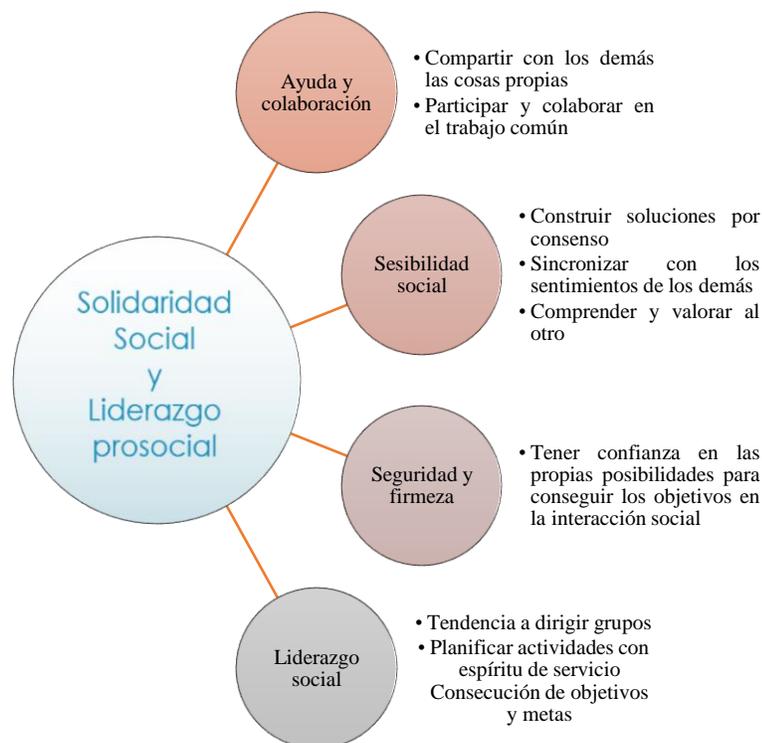


Figura 20. Factores de orden inferior del comportamiento prosocial

El primero es la solidaridad, que incluye actitudes de sensibilidad social, ayuda y colaboración, seguridad y firmeza, conformidad con las normas y el segundo es el liderazgo social. Elaboración propia a partir de Jiménez & López-Zafra (2011).

Los comportamientos prosociales están asociados a la base de una perspectiva del desarrollo humano que hace énfasis en una visión moral, ciudadana y en el contexto educacional, al centrar su accionar en lo que hoy se denomina convivencia escolar. Y se evidencia una alta correlación entre la prosocialidad y 11 factores planteados autores tales como Aguirre (2016); Berger, Cuadros, Rasse, & Rojas (2016); Carlo, Knight, Mcginley, & Hayes (2011); Hong, Hwang, Tsai, Kai-Hsin, & Wu (2019); Kline, Bankert, & Kraft (2017); Martí-Vilar, Serrano-Pastor, & González (2019); Mcgrath & Brown (2008); Tur-porcar, Mestre, & Del Barrio (2004); los cuales se explican a continuación y se resumen en la figura 21.



Figura 21. Factores del comportamiento prosocial

Los comportamientos prosociales están asociados a la base de una perspectiva del desarrollo humano en 11 tipos de comportamiento que las personas realizan cotidianamente. Elaboración propia.

Académicos. Los buenos resultados y el rendimiento académico en el colegio, debido a que el aprendizaje de niños y adolescentes en el aula se ve favorecido por este comportamiento, al fomentar el intercambio entre pares y una mejor relación con los profesores.

Género. Porque las niñas son más simpáticas que los niños y tienen mayor motivación moral (dos aspectos que predicen su comportamiento prosocial) y en cuanto a las adolescentes, se describe una mayor tendencia al altruismo y una emocionalidad prosocial más alta que los hombres, pero los ellos muestran más comportamientos prosociales en público que las mujeres.

Maduración y el crecimiento de las personas. Pues esta aumenta a medida que se aumenta la edad, debido a procesos de maduración propios de la adolescencia, al desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales que permiten un juicio más claro y basado en una moral autónoma sobre las conductas que serían aceptables en las interacciones cotidianas y por un filtro de las conductas que surgen con mayor prevalencia en la pre-adolescencia de manera indiferenciada. Los adolescentes presentan más probabilidad de demostrar tendencias prosociales que los preadolescentes.

Comportamientos entre pares. Se evidencia que los adolescentes donde los amigos expresan acciones prosociales tienden también a repetirlo, generando que la aceptación por parte de los pares se vea favorecida.

Capacidades socio-cognitivas que presentan los niños y adolescentes. Pues donde se incluye apoyo y control en la crianza, se está contribuyendo en la regulación de emociones, en la disposición a ayudar (empatía), e inhibiendo conductas agresivas.

Características de la personalidad. Se le asocia a la capacidad de autorregulación y estabilidad emocional de las personas.

Factores idiosincráticos y contextual. Al ser investigado en poblaciones latinas y asiáticas, quienes evidencian que el tipo de estructura social como la familia, el grupo de pares dentro de la comunidad, son quienes promueven valores, conductas de agremiación y alta cohesión social. De esta forma, tanto factores individuales como procesos sociales contextuales explicarían la emergencia del comportamiento prosocial.

En la estructura y el clima de la familia. Al ser un eje precursor en el desarrollo de los comportamientos de los hijos, entender a los hijos y conocer sus peculiaridades ayuda a generar prácticas y estrategias de crianza apropiadas, jugando un papel fundamental en los comportamientos prosociales o antisociales.

En las prácticas de crianza. Teniendo en cuenta que en las que están relacionadas con la disciplina inductiva, el soporte emocional o el impulso de la autonomía de niños y adolescentes se han visto asociadas, mientras que las relaciones cargadas de hostilidad, críticas y rigidez excesivas, junto con una actitud de rechazo o ignorancia del hijo/a inhiben la disposición prosocial; y en las familia es donde se presentan relaciones conflictivas, basadas en actitudes rígidas, prácticas duras y poco consistentes, se provoca mayor probabilidad de presentar conductas antisociales.

Las familias donde se presentan climas emocionales fríos e irascibles con pocas manifestaciones de cariño por los padres, potencian la afloración de trastornos en los niños, sentimientos de rechazo, baja autoestima, sentimiento de indefensión al no contar con recursos para modificar ambientes tensos por más cálidos; en las familias con disciplina parental inconsistente o con falta de autoridad de reglas, originan disfunciones en la interpretación de las intenciones de la autoridad, los hijos desarrollan poca claridad de los comportamientos aceptables. No obstante, las familias donde se caracterizan estilos de crianza de afecto, apoyo y aplicación de normas, enmarcada por rasgos maternos positivos, sensibles, tranquilos y poco irritables, llevan a generar cambios temperamentales de difícil a fáciles y a potenciar el desarrollo prosocial de los niños.

Práctica de actividad física. Ya que el aumento de la frecuencia de prácticas deportivas, mediada por el entendimiento y comprensión de su bienestar contribuye en las conductas prosociales, debido a que provoca en los adolescentes una mejor percepción de sus propias condiciones personales, llevando a un aumento de la autoconfianza para establecer relaciones sociales con compañeros y docentes en la escuela y en el desarrollo de actitudes de búsqueda de experiencias sociales positivas.

Ciencia política. Ya que subyace la motivación de la participación política, la cooperación social, las donaciones caritativas, el voluntarismo y las preferencias redistributivas. En donde varios estudios se centran que la prosocialidad influye el comportamiento político, en los rasgos de personalidad donde el altruismo predice la participación de los votantes y el favoritismo dentro de los grupos.

2.5.9 Autonomía

Es entendida como el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre ellos se tienen: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007; Fragoso-Luzuriaga,

2015; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevila, 2010). Además de guardar una relación con el sentido de la autodeterminación y la independencia del sujeto (Rosa-Rodríguez et al., 2015), al permitirle sostener su propia individualidad en diferentes contextos sociales, debido a que las personas necesitan adentrarse en sus propias convicciones o autodeterminación, manteniendo independencia y autoridad personal, para ser capaz de resistir la presión social y autorregular su comportamiento (Díaz et al., 2006). En la figura 22 se describe cada uno de los elementos que implica.

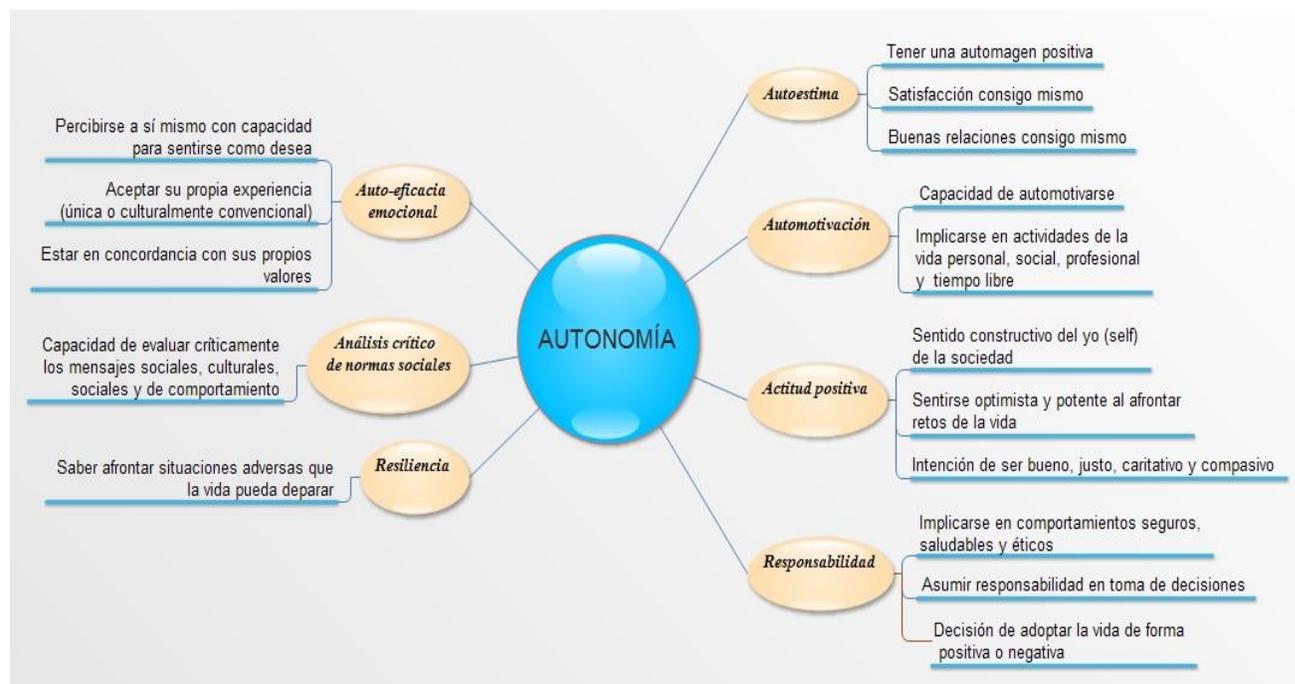


Figura 22. Elementos implicados de la Autonomía

Entre los elementos más importantes están autoeficacia, autoestima, automotivación y capacidad de análisis crítico, resiliencia, responsabilidad y actitud positiva. Elaboración propia a partir de Bisquerra & Pérez (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>.

La autonomía es una construcción activa y permanente en búsqueda de la autorrealización personal, social y profesional, implica aspectos personales como la autoestima, ética, percepción, valores, actitud, autocontrol, autodisciplina; y aspectos sociales como la integración, socialización, sentido de pertenencia e identidad sociocultural (De Luca, 2009), como se aprecia en la figura 23.

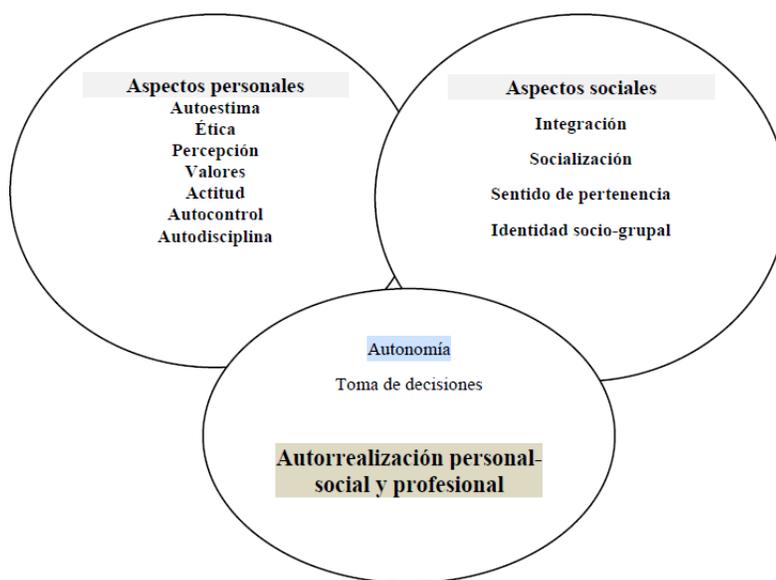


Figura 23. Aspectos potenciadores de la Autonomía

En lucha de un flujo de energía y factores internos como externos que exigen la capacidad y voluntad de tomar decisiones, sin que implique elegir al antojo lo que se quiera, sino centrados en la conciencia, la imparcialidad de juicio, reconocimiento por la libertad. Adaptado en De Luca (2009) , p,909

Con relación a la autonomía en el profesorado, Oriol-Granado, Mendoza-Lira, Covarrubias-apablaza, & Molina-López (2017), encuentra que la literatura se centra en la importancia de las relaciones afectivas entre el profesorado y los estudiantes, especialmente relaciones basadas en el apoyo a la autonomía que es promovida por el profesor. Donde implica que el maestro o profesor reconozca los sentimientos de los estudiantes, con el fin de proporcionar información pertinente y oportunidades de elección para que busquen una solución a sus problemas, entre ellos se involucra satisfacer necesidades psicológicas durante la instrucción (autonomía, competencia y relación), llevando a beneficios como un aprendizaje profundo, afecto positivo, logro, persistencia del comportamiento, mayor concentración en clase y esfuerzo académico.

De Luca (2009), afirma que la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no debe ser total sino parcial, donde el maestro debe establecer estrategias que según las características personales de cada estudiante, ayuden elevar su nivel de responsabilidad, formación y evaluación. Encontrando además, una disonancia entre la teoría y la práctica de la autonomía, relacionándola con el rol del maestro dentro del aula, encontrando que las personas

necesitan sentir que sus acciones, pensamientos y creencias deben tener coherencia. Por tanto, lo que los pensamientos construidos son la forma como respondemos ante la vida y esto se traducen en las prácticas formativas dentro del aula (De Luca, 2009, p. 910).

2.5.10 Competencias del EINFEM

Los componentes que evalúa el EINFEM Escala de Importancia y necesidades de formación en Educación emocional, que según Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015) es concedida con las áreas formativas percibidas por los estudiantes y se mide en tres competencias:

Competencias interpersonales. Las cuales engloban la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, la resolución de conflictos, la asertividad, la regulación de las emociones de los demás, la empatía, la comprensión de las emociones de los demás, las habilidades de relación interpersonal, el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros.

Competencias emocionales complementarias. Son la adaptabilidad a los cambios, la gestión del estrés, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la automotivación, el control de la impulsividad y las habilidades sociales.

Competencias emocionales intrapersonales. Incluye la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan, la regulación de nuestras emociones, la comprensión de las causas generadoras del estado anímico y sus consecuencias, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo y el conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones.

2.5.11 Conceptos Sociodemográficos

Para poder analizar los tres contextos estudiados en esta investigación: la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca –Autónoma-, Universidad del Cauca -Unicauca-, la Universidad Santiago de Cali -USC-, se realiza descripción de las diferentes características de sus habitantes (en este caso los estudiantes licenciados). Se analizan las dinámicas sociodemográficas relacionadas con la calidad de vida (acceso a oportunidades de educación, salud, bienestar), dinámicas demográficas (estructura poblacional en hombres o mujeres, relaciones de sector urbano o rural) (Universidad-Antioquia & Universidad-Pontificia-Bolivariana, 2015).

La Universidad Nacional del Rosario (2017), contempla que los indicadores sociodemográficos desde el Sistema de Estadísticas Sociodemográficas (SESD) describen que la situación y evolución social de un país y de sus jurisdicciones se evalúa a través de un conjunto de indicadores, que deben ser tenidos en cuenta a la hora de incorporar distintos niveles de análisis, teniendo en cuenta los siguientes temas (ver tabla 23):

Dinámica y estructura de la población. Que considera esta área como el sistema de influencia de hechos sociales, como el crecimiento poblacional, la dinámica demográfica, fecundidad y esperanza de vida, la composición de la población, los indicadores de envejecimiento, y por último la distribución espacial y migraciones.

Vivienda y saneamiento ambiental. Es la información sobre los distintos tipos de viviendas particulares, enfocando el análisis sobre las características habitacionales, como las condiciones del hábitat de las viviendas, los servicios, el saneamiento básico como agua potable y residual, y la disponibilidad de otros servicios en la vivienda.

Salud. Refleja la situación alcanzada en el área de salud y al acceso a la atención médica por medio de un conjunto de indicadores, tales como: mortalidad general, mortalidad en los primeros años de vida, natalidad y salud reproductiva, morbilidad, cobertura de salud y recursos hospitalarios.

Educación. Despliega información vinculada con la asistencia escolar y el rendimiento, el analfabetismo y el nivel de educación alcanzado, sobre los recursos del sistema educativo y las universidades (matrículas y egresados).

Trabajo. Presenta para la población de 14 años y más edad las correspondientes tasas de actividad, empleo, desocupación, subocupación por sexo. Además dispone de información sobre la población económicamente activa. Información que presenta relación con el nivel de educación.

Condiciones de vida. Muestra la incidencia de la pobreza, sus niveles y al mismo tiempo refleja aquellas situaciones de vulnerabilidad, para lo cual se vale de indicadores construidos con base al análisis de los hogares y de población con necesidades básicas insatisfechas (NBI) según el contexto.

Tabla 17
Definición de factores Sociodemográficos

Dimensión	Definición Conceptual	Ejemplo
Dinámica y estructura poblacional	Área considerada como pivote del sistema por influir necesariamente en todos los demás hechos sociales (Crecimiento poblacional; Dinámica Demográfica; Fecundidad y esperanza de vida; Composición de la población; Indicadores de envejecimiento; distribución espacial y migraciones) (Universidad-Nacional-de-Rosario, 2017)	Edad, que es la cronológica de vida de los estudiantes y los rangos para este estudio son: 1. 17-19 2. 20-22 3. 23-25 4. 26-28 5. 29-31 6. 32-34 7. Mayor A 35 Género Estado civil Identificación según su cultura y costumbres Cantidad de hijos que tienen el estudiante Edad en la que tuvo los hijos el estudiante Personas con las que vive el estudiante
Vivienda y saneamiento ambiental.	Información sobre los distintos tipos de viviendas particulares, enfocando el análisis sobre las características habitacionales (condiciones del hábitat de las viviendas) y los servicios y saneamiento básico (agua potable y cloaca, como así también la disponibilidad de otros servicios en la vivienda) (Universidad-Nacional-de-fra, 2017)	Lugar de nacimiento Ubicación departamento donde vive Ubicación de la vivienda Tipo de vivienda que habita (propia, arrendada o compartida) Servicios públicos con los que cuenta: agua potable, luz, internet, teléfono fijo, gas y TV Estrato socioeconómico que se evalúa: 1 Bajo Bajo – 2 Bajo – 3 Medio Bajo – 4 Medio – 5 Alto – 6 Alto Alto.
Salud	Refleja la situación alcanzada en el área de salud y al acceso a la atención médica por medio de un conjunto de indicadores, tales como: mortalidad general; mortalidad en los primeros años de vida; natalidad y salud reproductiva; morbilidad; cobertura de salud y recursos hospitalarios (Universidad-Nacional-de-Rosario, 2017)	Diagnóstico de algún tipo de enfermedad Discapacidad permanente Si el estudiante fuma Si el estudiante consume bebidas alcohólicas Si el estudiante hace algún tipo de deporte en tiempos libres
Educación	Despliega información vinculada con la asistencia escolar y el rendimiento; el analfabetismo y el nivel de educación alcanzado; sobre los recursos del sistema educativo y las Universidades (matrículas y egresados) (Universidad-Nacional-de-Rosario, 2017)	Herramientas utilizadas para desarrollar actividades académicas Modalidad del colegio de donde proviene en bachiller Tipo de institución donde estudia Programa que estudia Semestre en el que se encuentra Razón por la que ingresó a estudiar la licenciatura Nivel educativo de la madre

Trabajo	Presenta para la población de 14 años y más edad las correspondientes tasas de actividad, empleo, desocupación, subocupación por sexo para los 31 aglomerados. Además dispone de información sobre la población económicamente activa. Vincula toda esta información con el nivel de educación (Universidad-Nacional-de-Rosario, 2017)	Nivel educativo del padre Empleo Dedicación de tiempo libre En caso de trabajar el salario o renta
Condiciones de vida	Muestra la incidencia de la pobreza, sus niveles y al mismo tiempo refleja aquellas situaciones de vulnerabilidad, para lo cual se vale de indicadores construidos en base al análisis de los hogares y de población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) (Universidad-Nacional-de-Rosario, 2017)	Estrato socioeconómico Tipo de vivienda que habita (propia, arrendada o compartida) Servicios públicos con los que cuenta: agua potable, luz, internet, teléfono fijo, gas y TV Herramientas utilizadas para desarrollar actividades académicas Financiación de la carrera Beneficios de becas o subsidios Principal proveedor de recursos en el hogar Ocupación/Actividad del padre Ocupación/Actividad de la madre

Nota: En la primera columna se describen las dimensiones evaluadas, en la segunda se hace la definición conceptual de cada una y en la tercera columna se dan los ejemplos respectivos de la forma como se pueden evaluar en la investigación. Elaboración propia

Por otro lado, para este estudio se tiene en cuenta los cuatro factores (individuales, sociodemográficos, académicos e institucionales) considerados determinantes de la deserción y permanencia en las IES en Colombia, estos se retoman del MEN (2009a) y Uniandes (2014). No obstante, las variables a considerar se adaptaron a esta investigación y se describen en la tabla 18.

Tabla 18
Factores individuales, sociodemográficos, académicos e institucionales

Factores	Clasificación
Socioeconómicos	Estrato Situación laboral personal y de los padres Ingresos familiares Dependencia económica Personas a cargo Nivel educativo de los padres
Individuales	Edad, Género, Estado Civil Posición dentro de la familia Entorno familiar Integración social Incompatibilidad horaria Expectativas no satisfechas Embarazo Calamidad y problemas de salud Motivaciones
Académicos	Tipo de colegio Rendimiento académico Número de materias Nivel de interacción entre docente y estudiante Apoyo académico Apoyo Psicológico
Institucionales	Orientación profesional Calidad del programa Método de estudio Insatisfacción Becas Tipos de carrera Jornada académica

Nota: Recuperado de Torres (2018). “Estudio Longitudinal Permanencia y abandono en universitarios (2015-2019).” Memorias VIII Congreso CLABES [En Línea], 0 (2014): S. p. Web. 1 Nov.14. Retrieved from <https://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/5528>

2.6 Instrumentos de Medición de las competencias emocionales e inteligencia emocional

2.6.1 Análisis de las Escalas utilizadas en diferentes investigaciones que evalúan las competencias emocionales

En la mayoría de los estudios analizados presentan aplicación de la misma Escala de inteligencia emocional *Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24), desarrollada por Mayer y Salovey (1990), como se puede apreciar en la tabla 19. Además en la consulta teórica, se

encuentra que Souto (2013) hace un análisis de varios instrumentos en su tesis doctoral, donde describe que algunos de ellos no cumplen con la rigurosidad métrica de los procesos, como la prueba de MSCEIT-MEIS, desarrollada por Mayer y Salovey (1997, 1995); y el cuestionario EQ-i de Bar-en; el cual no presenta evidencia para una estructura de orden superior, pues el cuestionario parece ser unifactorial (Petrides y Furnham, 2001); El SSRI: *Schutte Self Report Inventory* realizado por Schutte et al. (1988), pero su principal defecto es que ofrece una representación incompleta del dominio muestral de la IE rasgo, estando exclusivamente basado en las tres dimensiones postuladas en el modelo inicial de Salovey y Mayer (1990).

Al realizar el análisis inicial o de indagación de instrumentos que miden las competencias emocionales CE y la inteligencia emocional IE. se encontraron los siguientes instrumentos que se relacionan con el estudio y sirvieron para determinar cuáles utilizar (ver tabla 19).

Tabla 19

Escalas utilizadas en diferentes investigaciones que aportan en este estudio

Autor	Artículo	Pruebas utilizadas
Azpiazu, Esnaola, & Sarasa (2015)	Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes.	<p>Escala de inteligencia emocional <i>Trait Meta Mood Scale-24</i> (TMMS-24), adaptada al castellano por Fernández- Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada por Mayer y Salovey (1990), de 24 ítems agrupados en tres dimensiones de 8 ítems cada una: I. Atención emocional, II. Claridad de sentimientos y III reparación emocional.</p> <p>La subescala atención emocional (expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos), la subescala claridad emocional (evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo) y la subescala reparación emocional (evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos. Ítems de tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre la respuesta 1 (Nada de acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).</p>
Fernández et al. (2015)	Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física.	<p>*<i>Trait Meta-Mood Scale</i> (TMMS) de Salovey et al (1995).</p> <p>*Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), que mide la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo, tipo Likert que oscilaba entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).</p> <p>*Para medir la autoestima, la Subescala de Auto-Valía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III; Marsh, Richards, Johnson, Roche, & Tremayne, 1994). La subescala está compuesta por 12 ítems, en los que se solicita a los participantes que indiquen el nivel de acuerdo sobre cómo se ven a sí mismos,</p>

		tipo Likert que va desde 1 (totalmente falso) hasta 6 (totalmente verdadero).
Fernández (2015)	Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios.	*Test TMMS-24 *Escala Auto-Per que refleja la autopercepción positiva por parte de los estudiantes de la adquisición de competencias emocionales.
Fonseca-Pedrero et al. (2017)	Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores.	* Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales-24 es un autoinforme compuesto por 24 ítems, Atención (conciencia) a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las propias emociones. *El MSCEIT es un instrumento de medida de ejecución compuesto por 141 ítems. Está diseñado para medir las cuatro ramas del modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997): a) percibir emociones de manera eficaz (percepción emocional), b) usar emociones para facilitar el pensamiento (facilitación emocional), c) comprender las emociones (comprensión emocional) y d) manejar emociones (regulación emocional). A los participantes se les pide que cumplimenten un total de ocho tareas emocionales de diversa índole en función de este modelo de Inteligencia Emocional
Pérez (2012)	Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario.	1) Cuestionario sobre datos socioeconómico; 2) Cuestionario que mide el Clima motivacional Percibido (CF-15); 3) Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas (BPNES-2); 4) Escala de motivación educativa; 5) Escala de percepción de autonomía en contexto de vida; 6) Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24).
Montoya et al. (2015)	Autoconcepto en una muestra de Estudiantes Universitarios de la ciudad de Manizales	Test AF5 se midió el autoconcepto
Omar, Salessi, Urteaga, & Vaamonde (2014)	Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte	Según (Supo, 2016) el tipo de instrumento es documental de clasificación Escala. Actualmente existen dos versiones de este inventario: versión 1 (110 ítems, escala Likert de 7 puntos) y versión 2 (73 ítems, escala Likert de 6 puntos) (Sala, 2002). El ECI consta de 20 dimensiones (llamadas “competencias”) que son organizadas en cuatro grupos 5: “autoconciencia”, “autogestión”, “conciencia social” y “habilidades sociales”. Aunque este instrumento ha llegado a ser muy popular en el ámbito de la gestión de recursos humanos, parece que hay poca

		<p>información sobre sus propiedades psicométricas que se haya publicado en revistas científicas (Souto, 2013).</p> <p>- Se efectuó la equivalencia conceptual, semántica y operacional de la versión prototípica del instrumento. La versión definitiva fue administrada a una muestra de 1.890 jóvenes y adolescentes (730 mexicanos, 664 argentinos y 497 brasileros). El análisis de la validez factorial mostró una estructura de dos factores que explicaron el 63.9 % de la varianza total.</p> <p>- La validez convergente quedó demostrada a partir del análisis correlacional efectuado. La confiabilidad del instrumento alcanzó niveles satisfactorios. Se efectúan sugerencias para futuras investigaciones.</p>
Pulido & Herrera (2017)	Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y la universidad.	Diseño de otro con base a MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) la dimensionalidad del instrumento, se obtuvieron 5 factores (motivación, empatía, autocontrol, autoconcepto y conocimiento de sí mismos) que consideran capacidades similares, integrado por un total de 59 ítems. Permitiendo que la validez convergente del instrumento obtuvo correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre las dimensiones del instrumento, pues se encontraron diferencias significativas por etapa educativa (asociadas a la edad del alumnado), tanto en los totales como en cada uno de los factores y en función del género tanto en los niveles totales como en el factor empatía, teniendo las mujeres resultados más altos.
Souto (2013)	Desarrollo de competencias emocionales en Educación Superior.	*Cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad- del cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001).
Suárez & Wilches (2015)	Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género.	<i>Trait Meta Mood Scale</i> TMMS-24
Tapia (2015)	Personalidad eficaz e Inteligencia Emocional en Contextos Universitarios Chilenos.	*Cuestionario de Personalidad Eficaz en el Ámbito Universitario (PECED) de Dapelo y Martín Del Buey (2006). *Instrumento que fue desarrollado por Daniel Goleman, adaptado a contextos universitarios chilenos por Tapia (2010) con el objeto de determinar las Competencias Intrapersonales e Interpersonales
(Montoya et al., 2015)	Autoconcepto en una muestra de Estudiantes Universitarios de la ciudad de Manizales	Test AF5 se midió el autoconcepto

Fuente: En la primera columna aparecen los autores de los instrumentos, segunda columna el título del estudio y en la tercera columna se describen detalles de cada uno de los instrumentos. Elaboración propia.

Así mismo, se encuentran que en estas investigaciones, se realizan especialmente en países como España y solamente existen a nivel nacional dos estudios, en la en la tabla 20 , se plantean de manera resumida los títulos, tipos de estudios y el contexto donde se llevó a cabo cada uno de las investigaciones, encontrando que son reconocidos desde la literatura al encontrarse en el Ranking de revistas de la base de datos Scopus – Scimago Journal Rank (SJR) y en el Sistema diseñado por Colciencias para la evaluación y clasificación de revistas nacionales que hacen parte del IBN-Publindex.

Tabla 20

Resumen de referentes teóricos relacionados con esta investigación

No.	Autor	Año	Título	Revista o Institución	Contexto
1	Azpiazu, Esnaola, & Sarasa	2015	Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes.	Artículo de investigación European Journal of Education and Psychology, 8(1), 23–29	Internacional - Vasco - España
2	Fernández, Almagro, & Sáenz-López.	2015	Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física.	Cultura, Ciencia y Deporte, 10(28), 31–39 (Q4) ^a	Internacional - España
3	Fernández	2015	Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios.	Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid	Internacional - España
4	Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Lucas-Molina.	2017	Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores.	Universitas Psychologica, 16(1), 198–208 (Q3)	Internacional - España
5	Fragoso-Luzuriaga	2015	Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?	Investigación documental Revista Iberoamericana de Educación Superior 16(6) (Q4)	Internacional
6	Pérez, A.	2012	Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario.	Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria	Internacional - España
7	Rosário et al.,	2014	Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base scielo	Investigación documental Universitas Psychologica, 13(2), 781–798.	Colombia
8	Montoya, Lubert, De la Rosa, & Hernández	2015	Autoconcepto en una muestra de Estudiantes Universitarios de la ciudad de Manizales	Revista archivos de medicina, 19(1), 114–127 (Q3)	Manizales - Colombia
9	Pulido, F., & Herrera, F.	2017	Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y la universidad.	Revista Diversitas, 13(1), 27–39 (A2) ^b	Internacional - España

10	Souto, M. (2013).	2013	Desarrollo de competencias emocionales en Educación Superior.	Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili.	Internacional - España
11	Suárez, Y., & Wilches, C.	2015	Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género.	Revista de Educación Humanismo, 17(28), 119–132 (Q2)	Barranquilla – Colombia
12	Tapia, A.	2015	Personalidad eficaz e Inteligencia Emocional en Contextos Universitarios Chilenos.	Tesis Doctoral. Universidad de Burgos.	Internacional - España

Nota: Artículos y tesis más relevantes relacionadas con el tema de estudio.

^a Ranking de revistas elaborado a partir de la base de datos Scopus – Scimago Journal Rank (SJR). Q2: Cuartil 2, Q3: Cuartil 3 y Q4: cuartil 4.

^b Sistema diseñado por Colciencias para la evaluación y clasificación de revistas clasificación de las revistas científicas nacionales que hacen parte del IBN-Pubindex. A2: Categoría A2

2.6.2 Descripción de los instrumentos que evalúan las competencias emocionales e inteligencia emocional

Es importante tener en cuenta que para la investigación se retoman estudios realizados de 10 años anteriores, puesto que a partir de la indagación en la literatura científica, este tema de CE presenta pocos instrumentos de medición. Los cuales se describen a continuación el título del estudio, los autores, los objetivos planeados, la metodología usada y los principales resultados:

Pulido & Herrera (2017), realizaron una investigación para construir un instrumento, denominada “**Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y la universidad**”, donde se afirma el gran interés por el desarrollo de programas de educación emocional en España, los cuales deben ser evaluados de manera adecuada, llevando a elaborar el cuestionario de la Inteligencia Emocional (IE), utilizando como referencia el MSCEIT de Mayer Salovey y Caruso, 2009. El estudio se realiza con 782 participantes, procedentes de 5 centros (Secundaria y la universidad). Donde el 60.6% fueron mujeres, el 39.4% hombres; se encontró que de la cultura religiosa era 53.7% eran musulmanes y el 46.3% cristianos. Se utilizó el test elaborado por Gismero en el año 2000, para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la escala de habilidades sociales EHS.

Los resultados obtenidos reflejan cómo estos instrumentos son adecuados para evaluar la IE para trabajos futuros, debido a que los niveles de fiabilidad son aceptables, las dimensiones teóricas esperadas para ambos cuestionarios son positivas entre los totales por las dimensiones que los conforman y las correlaciones fueron también positivas como significativas entre ambas escalas. Entre las principales conclusiones se encuentran que los estudiantes de religión cristiana presentan mejores resultados en las habilidades emocionales que los musulmanes; en cuanto al género, se encuentra que las mujeres presentan resultados más altos en la IE, tanto en los niveles totales como en el factor empatía.

La tesis doctoral de Azpiazu, Esnaola, & Sarasa (2015) titulado “**Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes**” elaborada en la Universidad de Vasco, analiza la relación entre el apoyo social (familiar, amistades y profesorado) y la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación). Investigación de tipo cuantitativo correlacional, con una muestra de 1543 adolescentes, 728 chicos (47.18%) y 815 chicas (52.81%), entre los 11 y 18 años.

Utiliza tres cuestionarios: 1) El Teacher and Classmate Support Scale del Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) de Torsheim, Wold, y Samdal (2000), escala de 8 ítems agrupados en dos dimensiones: I. apoyo de los compañeros de clase y II apoyo del profesorado, con respuesta tipo Likert de cinco opciones de respuesta. 2) Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos (AFA) de González y Landero (2008), contiene 15 ítems agrupados en dos dimensiones: I apoyo familiar y II apoyo de los amigos, Tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Y 3) Escala de inteligencia emocional *Trait Meta Mood Scale-24* (TMMS-24), adaptada al castellano por Fernández- Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada por Mayer y Salovey (1990), de 24 ítems agrupados en tres dimensiones: I. Atención emocional, II. Claridad de sentimientos y III reparación emocional.

Los resultados del análisis correlacional señalan que el apoyo social y la inteligencia emocional están significativamente relacionados entre ambos sexos y el análisis de regresión demuestra la capacidad predictiva de los diferentes apoyos en la inteligencia emocional en los dos sexos. Además se evidencia la importancia que el apoyo social posee a la hora de predecir

la IE de los adolescentes. En la muestra masculina, el apoyo de los amigos es el que predice en mayor proporción la atención emocional y la claridad de sentimientos, mientras que el apoyo familiar lo hace en la regulación emocional. La importancia de que los adolescentes disfrutaran de relaciones significativas tanto con la familia como con las amistades y el profesorado para el desarrollo de la IE y este desarrollo puede determinar un comportamiento social competente que, a su vez se relaciona con en el apoyo social recibido.

Este estudio es importante en esta investigación porque permite mostrar una batería amplia de instrumentos que pueden llegar a ser usados, además está haciendo la relación que se busca llevar a cabo entre los aspectos emocionales y los sociales, pero en población universitaria. Como sugerencia a tener en cuenta es que futuros estudios puedan inferir relaciones de “causalidad” entre el apoyo social y otros constructos individuales que ayuden a entender la influencia de los diferentes apoyos sociales en el ajuste personal.

La tesis doctoral realizada por Fernández, Almagro, & Sáenz-López (2015), “**Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física**”, este estudio que muestra una batería amplia de instrumentos, con variables a medir como la atención emocional, claridad emocional, reparación emocional, satisfacción vida y autoestima. Realizada en la universidad pública Andaluza, con el objetivo de analizar la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en función de la práctica de actividad física.

La metodología es correlacional de tipo descriptiva, donde utilizó una muestra de 1008 estudiantes de una universidad pública andaluza con edades comprendidas entre los 17 y los 30 años, de los cuales 414 eran físicamente activos y 594 insuficientemente activos. Los instrumentos utilizados fueron: I. Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecke, Burema y Frijters (1982). II. *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey et al (1995), que mide la atención, claridad y reparación emocional; y III. Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), que mide la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo.

El análisis muestra que los constructos de claridad y reparación emocional correlacionaban positiva y significativamente con la autoestima y satisfacción con la vida, y diferencias significativas entre los universitarios físicamente activos y los que no en todas las variables, excepto en la atención emocional.

Además los alumnos físicamente activos mostraron puntuaciones más elevadas en las variables que medían el bienestar (autoestima y satisfacción con la vida), en la claridad y reparación emocional. Concluyendo que la promoción de la actividad física es favorecedora del bienestar y la inteligencia emocional percibida en el alumnado universitario. Sin embargo, existe una asociación negativa en cuanto a la atención emocional y la autoestima como ya han mostrado estudios previos.

El proyecto de investigación realizado en España denominado “**Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores**”, realizado por Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Lucas-Molina (2017), donde examina el efecto de un programa de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. La metodología utilizó un grupo experimental ($n = 28$) y dos grupos control ($n_1 = 23$; $n_2 = 15$) que fueron evaluados en dos momentos temporales, a través del TMMS-24 y MSCEIT. Los resultados muestran que, tras un periodo de 4 meses de intervención, el grupo experimental no difirió de forma estadísticamente significativa del grupo control en las puntuaciones medias de inteligencia emocional entre el pretest y el posttest.

La muestra compuesta por un total de 66 adultos dividida en tres grupos: 1) El grupo experimental con 28 alumnos del Módulo uno de la Universidad de La Rioja, que comenzaron sus estudios al inicio de la presente investigación y dos grupos control que fueron seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, considerando variables sociodemográficas referidas al género; edad (el primero conformado por un total de 23 participantes que no estuvieran implicados en ningún programa educativo para adultos y el segundo al que se le administró únicamente el *Trait-Meta Mood Scale-24* [TMSS-24]).

La intervención se realizó por 14 semanas con una duración aproximada de 90 minutos por sesión. El análisis de los datos se calculó estadísticamente y de manera descriptiva para las subescalas, para luego comparar y calcular la estabilidad de las puntuaciones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Para el análisis de los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences, 2006). Trabajo que se relaciona con esta investigación porque buscan facilitar procesos de calidad de vida y el bienestar personal, a través de estrategias que se podrían emerger en el potenciar capacidades cognitivas, emocionales y sociales, debido a que en los resultados refieren la importancia de es necesario promocionar las habilidades emocionales y sociales a lo largo del ciclo vital. Además es descriptivo con análisis estadístico con ayuda del programa SSPS, que también se va a utilizar.

En la Tesis doctoral la Universidad de las Palmas de Gran Canaria – España, realizada por Pérez (2012) “**Inteligencia emocional y Motivación del estudiante Universitario**”, que analiza la relación que existe entre los tres factores de inteligencia emocional del modelo (Salovey et al., 1990) en interacción con aspectos relevantes del modelo motivacional propuesto por la Teoría de la Autodeterminación.

La metodología selectiva, presenta variables independientes que manejan no son modificables ni pueden ser manipuladas experimentalmente. El conjunto de instrumentos aplicados y que pueden llegar a ser útiles en esta investigación son: 1) Cuestionario sobre datos socioeconómico; 2) Cuestionario que mide el Clima motivacional Percibido (CF- 15); 3) Escala de Percepción de las necesidades psicológicas básicas (BPNES-2); 4) Escala de motivación educativa; 5) Escala de percepción de autonomía en contexto de vida; y 6) Escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24).

Los resultados evidencian: a) un clima motivacional de orientación hacia la tarea, que predijo de forma positiva y significativa las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones); b) que los factores claridad y la regulación emocional influyeron en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones); c) que las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), predijo positiva y

significativamente la motivación autodeterminada del estudiante universitario; y d) que la motivación autodeterminada predecía positiva y significativamente el interés del estudiante.

Por tanto, aporta en esta investigación al realizar un análisis de las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones) que refiere son necesarias promover un clima motivacional orientado hacia la tarea, así como potenciar la claridad y regulación emocional en el estudiante. Al mostrar que cada unidad que crece en el clima tarea, aumenta en proporción en las necesidades psicológicas básicas de (competencia, autonomía y relaciones), y lo mismo con claridad y regulación emocional.

El estudio **“Autoconcepto en una muestra de Estudiantes Universitarios de la ciudad de Manizales”**, realizado por Montoya, Lubert, De la Rosa, & Hernández, (2015) también es de gran importancia para este proceso investigativo, porque tiene varios aspectos en común como el que sea de Colombia y con estudiantes universitarios. El objetivo fue caracterizar el autoconcepto en sus dimensiones académico/laboral, familiar, social, emocional y físico, en estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas, en la ciudad de Manizales (durante el primer semestre de 2013).

La metodología es de tipo transversal de carácter correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el test AF5 se midió el autoconcepto en una muestra de 195 estudiantes de primeros y últimos semestres. Mediante pruebas de hipótesis se estableció si existían diferencias entre los puntajes medios de los estudiantes al inicio y al finalizar su programa académico, así como contra los baremos. Los resultados encontraron que ambos grupos de estudiantes presentaron estadísticas superiores a las correspondientes del baremo en todos los autoconceptos, con excepción de los de últimos semestres en lo emocional.

Se observó diferencia significativa entre las medias para el autoconcepto físico, siendo mayores las de los estudiantes de últimos semestres ($P_{valor}=0,03743$). Para lo académico/laboral, social, familiar y físico, los promedios fueron superiores al del baremo ($P_{valores} < 0,012$ en todos los casos). Además se evidenció que los estudiantes tienen un buen

nivel de autoconcepto en casi todos los factores medidos, así como un alto puntaje obtenido a nivel del autoconcepto físico que se hace más fuerte en los últimos semestres de la carrera.

Se relaciona con esta investigación porque se analizan variables sociodemográficas y el puntaje en la competencia emocional. Resultados que se pueden tener presentes para compararlos con los estudiantes de primer semestre, pues se afirma que tienen un buen nivel de autoconcepto en casi todos los factores medidos: académico/laboral, social y familiar; y el puntaje obtenido a nivel del autoconcepto físico que se hace más fuerte en los últimos semestres de la carrera, evidenciándose el efecto del proceso de formación de los estudiantes a nivel del desempeño en este factor. Igualmente, los estudiantes de últimos semestres, presentan una puntuación por debajo de media del baremo para el factor emocional, sin llegar a dos desviaciones estándar. Sin embargo, dicho resultado podría ser indicador de la necesidad de trabajar sobre la percepción que el sujeto tiene de su estado y respuestas emocionales, como parte del proceso de formación liderado desde la carrera.

El estudio realizado en España, **“Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y la universidad”**, realizado por Pulido & Herrera (2017), elaboró un cuestionario para evaluar la Inteligencia Emocional (IE), siguiendo el modelo que la considera como un conjunto de habilidades, utilizando como referencia el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2009) y destinado a una muestra de alumnos de Secundaria y la universidad. La metodología de tipo cuantitativa psicométrica, con 782 participantes (con edades de 12 a 47 años), procedentes de 5 centros distintos. El 60.6% fueron chicas, el 39.4% varones, el 53.7% musulmanes, el 46.3% cristianos.

La etapa educativa, la muestra se dividió entre un 28.8 % de alumnado universitario y un 71.2 % correspondiente a secundaria. Comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas empleando la prueba ANOVA, con pruebas post hoc, considerando las variables sociodemográficas como independientes, así como las puntuaciones totales y factoriales tanto de la Inteligencia Emocional como de las Habilidades Sociales. Los instrumentos que se

emplearon fueron el test elaborado para la evaluación de la IE, junto con una adaptación propia de la EHS (Gismero, 2000).

Los resultados obtenidos reflejan niveles de fiabilidad aceptables y las dimensiones teóricas esperadas para ambos cuestionarios, apareciendo intercorrelaciones positivas entre los totales y las dimensiones que los conforman. Instrumento que puede ser tenido en cuenta en esta investigación, que también busca determinar la correlación entre el concepto jerárquico propuesto, donde se dice que una parte de la existencia es del área unitaria (Inteligencia Emocional) y otra de la dimensionalidad múltiple (habilidades específicas).

Tapia (2015), en su tesis doctoral **“Personalidad eficaz e inteligencia emocional en contextos universitarios chilenos”**, realizada en Burgos (España), establece la relación empírica existente entre los constructos de personalidad eficaz y las competencias emocionales intrapersonales e interpersonales en contextos universitarios, donde se pretendió enriquecer y completar las aportaciones de ambos constructos y profundizar en su conocimiento y desarrollo. Estudio exploratorio que permite investigar problemas del comportamiento humano que se consideran importantes por los profesionales de un área determinada, y más aún cuando estos estudios proporcionan información sobre aspectos que todavía no han sido develados y que abren variadas posibilidades de potenciales investigaciones.

El tipo de diseño se define como no experimental con estudio transaccional porque la toma de datos es recolectada en tiempos únicos y en momentos determinados. Es evidente que este estudio también presenta dos instrumentos que pueden llegar a aportar en este proceso, al igual que el marco teórico será de mucha ayuda como fuente secundaria para este estudio. Y sus resultados son pertinentes de analizar con los obtenidos por esta investigación, donde se encuentran que los universitarios tienen Autoestima, se valoran y se quieren, pues son estudiantes que valoran positivamente sus actitudes y capacidades en los principales contextos en los que se desenvuelven en estas edades (universidad, familia y grupo de iguales). Además existe correlaciones entre las dimensiones del constructo personalidad eficaz y las dimensiones del constructo inteligencia emocional interpersonal e interpersonal como ya declaramos de su posible existencia en el marco teórico.

En las dimensiones del constructo inteligencia emocional nos encontramos con los siguientes resultados: en el Tipo 1: Ineficaz anteriormente presenta puntuaciones centiles bajas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de Inteligencia Emocional. En el Tipo 4, Eficaz, opuesto al tipo 1, presenta en cambio puntuaciones centiles altas en todas las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo de Inteligencia Emocional. En el Tipo 2, Ineficaz social, y el Tipo 3, Eficaz inhibido, presentan puntuaciones centiles medias en la totalidad de las dimensiones intrapersonales e interpersonales del constructo Personalidad Eficaz.

La Tesis Doctoral **“Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios”**, realizada en Madrid por Fernández (2015), utiliza instrumentos de medida de fácil aplicación y bajo coste a nivel económico y temporal, tales como el test TMMS-24, y la Escala Auto-Per. El primero de ellos testado específicamente y con éxito para este estudio, en cuanto a fiabilidad y validez; el segundo diseñado ad hoc para esta investigación, con la finalidad de apreciar el grado de consciencia que cada sujeto percibe respecto a su propia adquisición de competencias emocionales antes y después de la intervención realizada gracias al PIEI. El procedimiento para la implantación comienza el año 2011 y finaliza el año 2014, contando con tres fases: Prospección, preparación y aplicación, que se detallan minuciosamente en el estudio. Para contrastar las hipótesis planteadas se han usado contrastes de Chi-Cuadrado y Pruebas McNemar-Bowker.

En cuanto a los resultados obtenidos en la investigación muestran que no existen diferencias significativas en inteligencia emocional, en la situación pretest, en las variables sociodemográficas de género y experiencia laboral. En cambio, la participación en el PIEI aporta diferencias estadísticamente significativas en todos los factores de inteligencia emocional autoinformada (atención, claridad y reparación emocional).

Se cuenta también con los resultados en la Escala Auto-Per, que refleja la autopercepción positiva por parte de los estudiantes de la adquisición de competencias emocionales tras su paso

por la intervención. Por último, a estos resultados se suma la favorable valoración en la calidad del programa según estudiantes y profesorado. A pesar de las limitaciones del estudio, también indicadas junto a los comentarios de mejora para la impartición del programa en un futuro, los resultados hacen que los objetivos del programa tengan mayor relevancia e invitan a nuevas réplicas en mayores muestras poblacionales y generalización a otros ámbitos y territorios que deseen fomentar los cimientos de una educación emocional en sus aulas universitarias.

Suárez & Wilches (2015) en Barranquilla – Colombia, realiza su estudio “**Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género**”, identificó diferencias entre las características de inteligencia emocional y el género en una muestra de estudiantes universitarios, a través de la aplicación del *Trait Meta Mood Scale* TMMS-24. Es de tipo descriptivo-correlacional de diseño transversal, con la participación de 213 estudiantes de Psicología de instituciones de educación superior pública (53 %) y privada (47 %), en edades entre 16 a 40 años, conformados por 169 mujeres y 44 hombres. Los resultados indican diferencia entre el género y la atención a las emociones ($t = 2,290$ Sig = 0,019) y claridad a las emociones ($t = -0,040$ Sig = 0,015).

Al ser de este mismo tipo descriptivo correlacional, aporta con la metodología que se llevará a cabo en esta investigación. Se concluye que existen diferencias de género en las habilidades emocionales como atender y tener claridad sobre los estados emotivo-afectivos. Además que existen rangos de edad en los cuales las habilidades emocionales se demuestra en mejor estado; exactamente los estudios indican puntuaciones más altas en los grupos de 40 a 49 años, y más bajas después de los 50 años. Igualmente, las habilidades emocionales como atención y claridad desde el modelo de habilidad de IE en esta muestra de estudiantes universitarios colombianos es cuestión de género, mientras que la habilidad para repararse emocionalmente no se relaciona con esta variable; del mismo modo, la IE no es asunto de edad. Aspectos determinantes a tener en cuenta en los resultados de este estudio.

La Tesis doctoral “**Desarrollo de competencias emocionales en educación superior**”, realizado por Souto (2013), es importante para este proyecto porque utiliza tanto escalas, como entrevistas que pueden ser guía para esta investigación, debido a que el objetivo, fue explorar

la relación entre empleabilidad y competencia emocional, y determinar cómo encaja la competencia emocional en el actual marco competencial de la Universidad. El diseño de los criterios de análisis y marco competencial, son la selección de las fuentes de información primaria.

Se basa en métodos cuantitativos (cuestionario a estudiantes de grado), cualitativas (cuestionario descriptivo a los agentes implicados) y fuentes primarias (análisis ofertas de empleo) para el análisis del perfil competencial que demanda el mercado de trabajo. La revisión de la literatura existente sobre el tema objeto de estudio de esta tesis doctoral ayudará al establecimiento del marco teórico de este trabajo. La investigadora se planteó tres preguntas para delimitar el contenido de su proyecto de tesis doctoral: ¿Cómo estudiar el perfil competencial demandado por el mercado laboral y delimitar las competencias para la empleabilidad? ¿Cómo analizar el encaje entre inteligencia (competencia) emocional y competencias para la empleabilidad? Y ¿Cómo estudiar las barreras a una educación basada en competencias?

Los principales resultados definen aquellas competencias que demanda el mercado laboral, a través del análisis de las ofertas de empleo recogidas en Expansión y empleo.com y el determinar las competencias para la empleabilidad que se utilizarán para verificar su posible correlación con la inteligencia emocional, valorando así el papel que la inteligencia emocional puede jugar en el desarrollo de competencias para la empleabilidad.

En cuanto a las competencias emocionales y empleabilidad, que es la variable más importante en este estudio, se encuentra que ha permitido: 1. A nivel de estadística descriptiva conocer el nivel competencial medio de los participantes en el estudio en relación a la competencia emocional y las cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad- del cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001). 2. Conocer el nivel competencial de los participantes en este estudio en relación a las competencias para la empleabilidad, siguiendo el marco competencial definido a través del análisis de contenido de las ofertas de empleo. 3. Analizar las correlaciones entre la escala de competencia emocional global y las cuatro subescalas –Bienestar, Autocontrol, Emocionalidad, y Sociabilidad- del

cuestionario de inteligencia emocional Petrides (2001) y las competencias para la empleabilidad.

Por otro lado, el análisis barreras cognitivas y actitudinales (cualitativo) mediante entrevistas en este apartado ha permitido: 1. Determinar las principales barreras cognitivas y actitudinales que actualmente existen para lograr una educación superior basada en un modelo competencial. 2. Analizar las potenciales barreras cognitivas y actitudinales que actualmente para lograr integrar las competencias emocionales.

Existe un bajo conocimiento sobre las competencias emocionales, hecho que representa una barrera cognitiva. A nivel actitudinal no se aprecia una barrera específica en el colectivo de personal docente e investigador para integrar estas barreras, a pesar de no conocerlas en profundidad. La barrera actitudinal es “genérica” y es la que existe ante cualquier cambio, independientemente de su naturaleza. 3. Corroborar que los impactos potenciales de las competencias emocionales son percibidos como positivos por el colectivo docente. A pesar de las barreras cognitivas, es percibido como muy positivo la integración de esta área de competencias dentro de la educación superior.

Capítulo III. Método

3.1 Objetivos de la investigación

3.1.1 General

Analizar relación entre la importancia, necesidad y presencia de las competencias emocionales en la formación de licenciados en tres contextos universitarios de Colombia que cursan primer y último semestre.

3.1.2 Específicos

- Describir las competencias emocionales que presentan los estudiantes de Licenciatura de las Instituciones de estudio
- Establecer la importancia y necesidad que otorgan a la formación de competencias emocionales los estudiantes de Licenciatura de las Instituciones de estudio
- Determinar la asociación entre las competencias emocionales de los estudiantes y la percepción de su importancia – necesidad – presencia en su proceso de formación como licenciados.

3.2 Participantes

La población universo es de 1773 estudiantes que pertenecen a las licenciaturas de las tres Universidades, de los cuales se abordará en el estudio una muestra intencional, que según Arias (2012), es aquella donde “los elementos son escogidos con base en criterios o juicios preestablecidos por el investigador” (p.85). En este caso los criterios de selección es que cursen el primer semestre y el último semestre de una de las licenciaturas de las facultades, los cuales suman en total 411 estudiantes, y se describen en la tabla 21. Estos criterios de elección se dieron debido a dos razones, 1) la importancia que se requiere de formar en competencias

emocionales a los seres humanos como se plantea en los estudios vistos en la justificación y son los profesores los que tienen especialmente esta misión; y 2) por hacer como investigadora del grupo interdisciplinar de ciencias sociales y humanas -GICSH- de la Autónoma, esta investigación alimenta la línea de Educación, pedagogía y currículo y la sublínea de educación emocional, encontrándose que en el sector son tres universidades las que ofrecen programas de licenciatura.

Tabla 21

Total de la Población de estudiantes de las licenciaturas en las Universidades

Universidad (a)	Programas (b)	Población Total	Estudiantes Primer año (semestre)	Estudiantes último año (semestre)	Muestra intencional	Muestra estudiantes Primer año (semestre)	Muestra estudiantes último año (semestre)	Muestra que respondió los instrumentos
Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (1)	LEPI	150	20	19	39	16	19	35
Universidad del Cauca (2) sede Popayán	LEB-CN	190	35	42	77	25	24	49
	LEB-EA	250	35	40	75	21	17	38
	LEB-LCI	180	35	32	67	24	31	55
	LLM-IF	269	16	11	27	14	14	28
Universidad del Cauca (3) – sede Santander	LLM-IF	256	32	12	44	24	10	34
Universidad Santiago de Cali (3)	LEP	389	NA	33	33	0	21	21
	LEI	89	62	NA	62	50	0	50
3 Universidades	7 Programas	1773	235	189	424	174	136	310

Nota: Datos suministrados por las universidades

Las universidades estudiadas aparecen en la columna (a): (1) Corporación Universitaria Autónoma del Cauca; (2) Universidad del Cauca – sede Popayán; (3) Universidad Santiago de Cali, (4) Universidad del Cauca – sede Santander de Quilichao. En la segunda columna (b) aparecen los programas: LEPI es Licenciatura en Educación para la Primera infancia; LEP-CN es Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental; LEB-EA es Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística; LEB-ICI es Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés; LLM-IF es Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés; LEP es Licenciatura en Preescolar; y LEI Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración propia.

Además se requiere la necesidad urgente de intervenir la calidad educativa en Colombia y especialmente el suroccidente de este país, debido a que las cifras IPES, calidad y acceso son inferiores a la media nacional, como se muestra en la la figura 24, ubicándose en el mapa las regiones (eje cafetero y Antioquia, pacífica, Centro sur y Amazonía, Llanos, Centro Oriente y Caribe) con los índices de progreso en la educación Superior para el 2015.

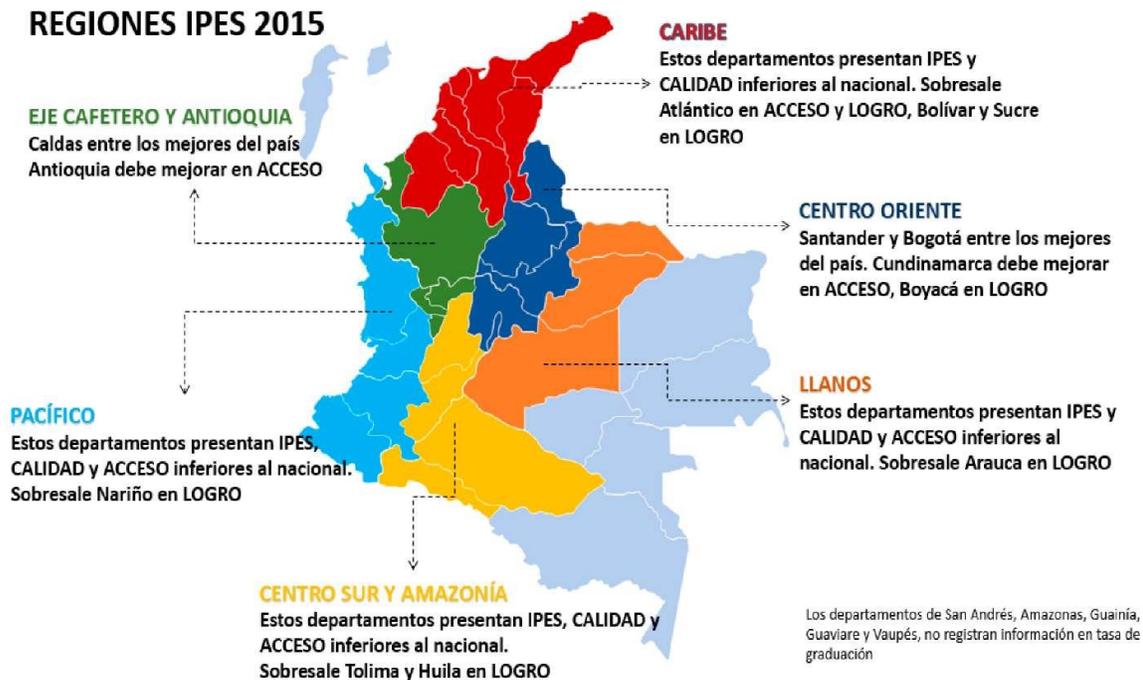


Figura 24. Regiones IPES 2015
MEN (2017). Resultados Índice de Progreso de la Educación Superior IPES 2015. Adaptado de https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-338911_recurso_2.pdf, p.9

3.3 Escenario - Descripción contextual de la población

La población objeto a trabajar en esta investigación está ubicada espacialmente en el país Colombia, ciudad Popayán perteneciente al departamento del Cauca (ver figura 25) y en el departamento del Valle del Cauca (ver figura 26).



Figura 25. Ubicación del Cauca.

En el mapa se muestra la ubicación del departamento del Cauca y el municipio de Popayán, población donde se realizó el estudio, el cual está en el sur occidente de Colombia. Fuente: <https://colombia-sa.com/departamentos/cauca/cauca-fr.html>



Figura 26. Ubicación del Valle del Cauca

En el mapa se muestra la ubicación del departamento Valle del Cauca y el municipio de Santander de Quilichao, población donde se realizó el estudio, el cual según descripción está ubicada al sur occidente de Colombia. Fuente: <https://colombia-sa.com/departamentos/cauca/cauca-fr.html>

3.4 Instrumentos

En el estudio se aplicaron tres instrumentos y para este proceso se llevó a cabo cuatro etapas, requeridas para la su elección y análisis estadístico, las cuales se describen con más detalle a continuación:

3.4.1 Etapa I. Valoración del instrumento (validez y confiabilidad)

En esta etapa es importante tener en cuenta si los instrumentos a utilizar en el estudio cumplen con los parámetros de fiabilidad, los cuales se determinan a través de la psicometría, que es el conjunto de métodos, técnicas y teorías que se ven implicados en la medición de variables, la cual estudia las propiedades métricas exigibles en las mediciones desde la psicología para establecer las bases de forma adecuada, proporcionando modelos con la finalidad de asignársele datos o valores numéricos a los sujetos (en este caso a los estudiantes de licenciatura), y a partir de sus respuestas se realiza el análisis requerido (Aragón, 2015). Se indagó en la literatura si los instrumentos a aplicar en este estudio cumplen con los procesos de validación y confiabilidad, encontrando los resultados de los tres elegidos para la investigación y se presentan en la tabla 22:

Tabla 22

Análisis comparativo de los instrumentos relacionados con la investigación

Instrumentos	Proceso de validación del instrumento
Escala de inteligencia emocional <i>Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)</i>	Según (Supo, 2016) el tipo de instrumento es documental de clasificación Escala, debido a que los Ítems son de tipo Likert, con un rango de puntuación que oscila entre 1 que equivale a nada de acuerdo y 5 que equivale totalmente de acuerdo - Es una Adaptación al castellano por Fernández- Berrocal et al. (1998), a partir de la desarrollada por Mayer y Salovey (1990) - En la validez del constructo se realizan 24 ítems, que se agrupan en tres dimensiones de 8 ítems cada una: I. Atención emocional (expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos), II. Claridad de sentimientos (evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo) y III reparación emocional (evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos) (Azpiazu, Esnaola, & Sarasa, 2015; Fernández et al. , 2015; Fonseca-Pedrero, Pérez-Albéniz, Ortuño-Sierra, & Lucas-Molina, 2017; Bisquerra & Pérez Escoda, 2007; Pérez, 2012; Suárez & Wilches, 2015)
Escala de inteligencia emocional <i>Trait</i>	- Según (Supo, 2016) el tipo de instrumento es documental de clasificación Cuestionario, debido a que los Ítems son de tipo Likert de 5 puntos, donde las respuestas van desde 1: fuertemente en desacuerdo, hasta 5: fuertemente de acuerdo.

<p>Meta Mood Scale - 48 (TMMS-48)</p>	<p>-Diseñado por Savoley et al. (1995) con el objetivo de acceder a las diferencias individuales relativamente estables en las tendencias de las personas para atender a su humor, emociones, discriminarlas claramente y regularlas.</p> <p>-Es un autoinforme de la autopercepción de IE, que está compuesto por 48 ítems, distribuidos en tres dimensiones: 21 ítems corresponden a la escala de atención, 15 ítems a la escala de claridad emocional y 12 ítems a la escala de reparación emocional.</p> <p>- Los ítems están formulados equitativamente de manera positiva y negativa. La consistencia interna de estas 3 escalas fue evaluada computacionalmente mediante el coeficiente alfa de Cronbach resultando un $\alpha = 0.86$ para atención, $\alpha = 0.87$ para claridad y $\alpha = 0.82$ para reparación Salovey et al. (citado por Durán, 2013).</p>
<p>Inventario de Competencias socio emocionales para adultos (ICSE)</p>	<p>Según Supo (2016) el tipo de instrumento es documental de clasificación inventario, porque evalúa las competencias Socioemocionales en adultos (ICSE), desde una perspectiva de constructo multidimensional conformado por las variables: Optimismo, Conciencia Emocional, Autoeficacia, Asertividad, Comunicación Expresiva, Regulación Emocional, Prosocialidad, Empatía y Autonomía.</p> <p>- En las etapas del proceso de construcción se comprendieron: a) definición conceptual y operacional del constructo, b) elaboración de los ítems, c) análisis de la validez de contenido, d) prueba piloto, e) depuración de los reactivos de baja discriminación, y f) análisis de las propiedades psicométricas de la versión depurada.</p> <p>- Para analizar las propiedades psicométricas del instrumento, se ha llevado a cabo dos estudios, en el primero se obtuvieron evidencias favorables acerca de su consistencia interna, la discriminación de los ítems y la validez factorial, mostrando así su utilidad para el uso propuesto (I. Mikulic et al., 2013).</p> <p>-Y en el segundo para evaluar las diferencias según género en las escalas del ICSE se trabajó con la muestra total (509 sujetos), utilizando la prueba t de Student para muestras independientes, y se aplicó El EQ-i , el cual ha demostrado tener adecuadas propiedades psicométricas reportando valores Alpha de .91 para la escala total y coeficientes que oscilan entre .67 y .88 para las subescalas Bar-On, (1997, citado por Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015), a los fines de establecer la validez concurrente del ICSE, donde se consideró la correlación con estas escalas del EQ-i, cuyas definiciones conceptuales y operacionales tenían correspondencia con las adoptadas en el ICSE; la correlación efectuada señala la “existencia de asociaciones positivas significativas entre la escala del ICSE correspondiente a prosocialidad y el puntaje total obtenido en la Escala de Conductas Prosociales ($r = .41$; $p = .001$), así como también entre la Escala de Autoeficacia del ICSE y el puntaje total de la Escala de Autoeficacia General ($r = .36$; $p = .001$)” (p.316) (Mikulic et al., 2013; Mikulic, Crespi, & Radusky, 2015)</p>

**Escala de
Importancia y
Necesidades
Formativas en
Educación
Emocional
(EINFEM),**

Según Supo (2016b) el tipo de instrumento es documental de clasificación escala, porque la EINFEM evalúa en la primer columna la importancia que debería tener en orden a formar un/a maestro/a altamente competente (calificando con 1=muy baja; 2=baja; 3=media; 4=alta; 5=muy alta). Luego se indica en una segunda columna el grado de necesidad que se requiere para tener una mejor formación evaluando desde 1=muy bajo; 2=bajo; 3=medio; 4=alto; 5=muy alto. Por último en otra columna, se evalúa si existe o no existe la presencia en los grados de maestro en educación como licenciado desde la formación reglada en cada una de esas áreas, con el fin de determinar la importancia y la necesidad de formar en competencias emocionales desde la perspectiva de los estudiantes de licenciaturas. Las dimensiones se estructuran en tres, de la siguiente forma:

Factor I, competencias emocionales interpersonales, que engloba la identificación y reconocimiento de las emociones en otros, la resolución de conflictos, la asertividad, la regulación de las emociones de los demás, la empatía, la comprensión de las emociones de los demás, las habilidades de relación interpersonal, el fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en otros. Factor II, competencias emocionales complementarias del que forman parte la adaptabilidad a los cambios, la gestión del estrés, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la automotivación, el control de la impulsividad y las habilidades sociales. Factor III, competencias emocionales intrapersonales que incluye la identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones, la comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan, la regulación de nuestras emociones, la comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias, el reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo y el conocimiento de la influencia de las propias emociones en la toma de decisiones (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015, p.51-52).

- Para la construcción se consultaron los modelos teóricos sobre IE, como el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), el modelo de IE rasgo de Petrides y Furnham (2001,2003) y otros trabajos de investigación encuadrados en el ámbito de estudio de las competencias emocionales (e.g. Iglesias-Cortizas, 2009; Repetto et al., 2006).

El primer paso en la construcción de la EINFEM consistió en la formulación de los ítems. En este sentido, los autores desarrollaron por separado los ítems del instrumento y, en segundo lugar, llevaron a cabo una puesta en común para consensuar el contenido final. La administración del instrumento se realizó durante el curso académico 2013/2014. Tenían un carácter anónimo y fueron cumplimentadas por los sujetos de la muestra en presencia del profesor y del autor principal del artículo. Todos los instrumentos se aplicaron siguiendo las instrucciones y las recomendaciones de los autores.

En la consistencia interna de las dos subescalas de la EINFEM, observada en este estudio, se puede considerar bastante satisfactoria. Para las puntuaciones globales en las subescalas importancia y necesidades se obtuvieron valores de alfa igual a .91 y a .95, respectivamente. En el análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala importancia, el índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. Y en cuanto al análisis factorial exploratorio (AFE) de la subescala necesidades, el índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett indicaron que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial (Cejudo et al., 2015).

Fuente: En la primera columna aparece el nombre del instrumento, en la segunda columna se describe detalladamente en qué consiste y las variables mide cada uno de los instrumentos. Elaboración propia.

Por otro lado, en esta investigación al aplicar el ICSE, con los 310 estudiantes de los cuatro contextos universitarios ubicados en Colombia, se obtienen los siguientes resultados al aplicar el test de *Alpha de Cronbach* (Ver tabla 23).

Tabla 23

Resultados del test de Alpha de Cronbrach en las escalas del ICSE y EINFEM, teniendo en cuenta los resultados de Colombia

Prueba	Alpha de Cronbrach
ICSE Total	.909
Escala de Autoeficacia	.859
Escala Optimismo	.821
Escala de Asertividad	.618
Escala de Expresión	.785
Escala de Conciencia	.784
Escala de Empatía	.620
Escala de Regulación	.730
Escala de Prosocialidad	.595
Escala de Autonomía	.349
EINFEM Total	.977
Escala de Importancia	.966
Escala de Necesidad	.972
Escala de Presencia	.933

Nota. Para todas las pruebas el Alpha de Cronbach de los instrumentos totales está por encima de .9, teniendo una buena confiabilidad. Fuente: propia

3.4.2 Etapa II. Elección del instrumento para la investigación

Después de analizar los anteriores instrumentos validados, se eligieron tres (el test TMMS-48 *Trait Meta–Mood Scale* de Durán (2013), el test TMMS-24 *Trait Meta–Mood Scale* de y el Test de ICSE de Mikulic et al. (2015), que se relacionan con el objetivo de esta investigación, posteriormente para determinar uno, con ayuda de un grupo de estudiantes de psicología dentro del curso de Técnicas de Evaluación Psicológica II, pertenecientes a la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán (grupo experto), a quienes se aplicó el consentimiento informado (para el apoyo en esta investigación) y los tres instrumentos, con el fin de evaluar en estos aspectos como la claridad, facilidad para aplicar a estudiantes universitarios y el aporte a la sinceridad a la hora de responder. Se obtuvo la mayor puntuación el Test ICSE (4.8, 4.7 y 4.5 respectivamente), como se aprecia en la tabla 24.

Tabla 24

Resultados obtenidos en la aplicación de los test que evalúan competencias emocionales

Instrumento	Aspectos a Evaluar		
	Claridad	Facilidad	Ayuda en Sinceridad
Test TMMS-24	3,5	4,1	4
Test TMMS-48	4,0	4,1	4,2
Test ICSE	4,8	4,7	4,5

Nota: Los tres aspectos a evaluar se valoraron en una escala de 1 a 5, donde 1 es la calificación más baja y 5 la más alta. Elaboración propia.

De este proceso se puede concluir que los estudiantes de psicología escogen el test ICSE de Mikulic et al. (2013), como se puede apreciar en la gráfica 27, los resultados en los tres aspectos a evaluar fueron los que tuvieron mayor puntuación.

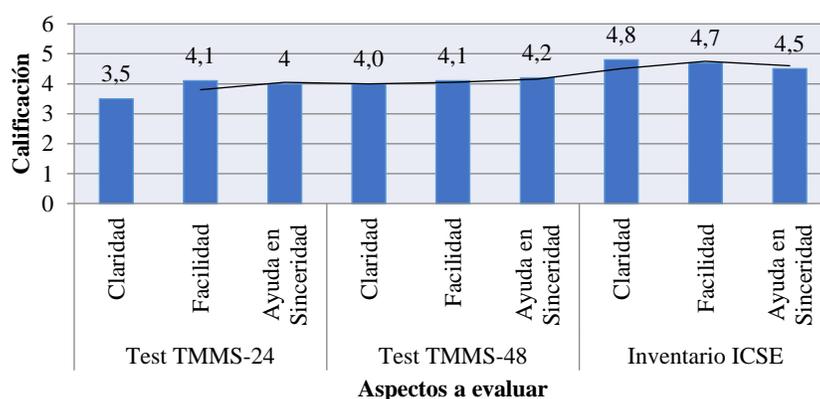


Figura 27. Resultados evaluación de instrumentos para elección en el estudio

Nota: Para la selección del instrumento a utilizar en esta investigación, se aplican los dos test y un inventario a un grupo de 20 estudiantes de VI semestre de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia – sede Popayán, en el curso de Técnicas de evaluación psicológica II, donde ellos evalúan la claridad, la facilidad para su aplicación y el test que más favorece la sinceridad de quien lo responde. En los resultados se obtienen en una escala de 0 a 5, que el Test Mikulic, es el más claro (promedio de 4.8), con mayor facilidad (promedio 4.7) y ayuda a la facilidad (promedio 4.5). Elaboración propia.

Por otro lado, se selecciona un único instrumento para dar respuesta al segundo objetivo de esta investigación se aplicará la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM), con el fin de determinar la importancia y la necesidad de formar en competencias emocionales desde la perspectiva de los estudiantes de licenciaturas. Para su análisis se han empleado técnicas correlacionales, análisis factorial, estadísticos descriptivos y diferencias de medias, obteniendo el índice KMO >.5 y la significatividad de la prueba de esfericidad de Barlett, indicando que los datos eran aptos para ser sometidos a análisis factorial. Considerándose que la consistencia interna de las dos subescalas principales importancia y

necesidad es satisfactoria, obteniendo valores del coeficiente de *Alpha de Cronbach* .91 y .95, respectivamente (Cejudo et al., 2015).

Finalmente, para la aplicación del instrumento de evaluación sociodemográfica se utiliza un cuestionario que se ha aplicado por Torres (2018), realizando algunas modificaciones de mejora. Este cuestionario evalúa aspectos sociales, económicos, académicos y personales de las estudiantes de licenciaturas, con el fin de poder obtener aspectos de importantes de esta población en este estudio

3.4.3 Etapa III. Aplicación de instrumentos

Según Abero, Berardi, García, & Rojas (2015), la investigación social cuantitativa, es vinculada al campo educativo, donde busca analizar datos objetivados u objetivables, conceptos, variables y esta medición parece sustentar la demostración de causalidad de los fenómenos que luego se procurarán generalizar. Entonces desde esta perspectiva la información y los datos analizados proceden de la recolección sistemática y estructurada que facilita su análisis. En este sentido para la aplicación de los instrumentos se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos a la hora de aplicarlos:

Tiempo de duración en la aplicación. La duración es 30 y 50 min.

Materiales. Instrumentos mencionados, y lápiz, borrador o lapiceros

Recomendaciones. Leer las instrucciones muy bien antes de aplicar el instrumento, sugerir que se diligencie con lápiz de ser posible, con letra legible y clara, verificar que se haya realizado completamente antes de entregar

Además para aplicarlos se lleva a cabo el siguiente orden de los instrumentos mencionados en el apartado anterior:

Aplicación del consentimiento informado. Donde el estudiante firma y acepta el uso de los datos suministrados. Aplicación del cuestionario sociodemográfico: en él se preguntan aspectos

y rasgos peculiares que caracterizan a los estudiantes de primer y último semestre del programa de licenciatura.

Aplicación del Test Inventario de Competencias Socio Emocionales en Adultos (ICSE).

Desde una perspectiva de constructo multidimensional conformado por las variables: Optimismo, Conciencia Emocional, Autoeficacia, Asertividad, Comunicación Expresiva, Regulación Emocional, Prosocialidad, Empatía y Autonomía que aparecen en la tabla 25 (Mikulic et al., 2015).

Tabla 25

Clasificación por grupos de Competencias que mide el Inventario de Competencias Socio Emocionales ICSE

Dimensión	Ítem
Autoeficacia (14 ítems)	5.- Me cuesta disfrutar de la vida.
	8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.
	18.- Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.
	34.- Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo.
	36.- Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo.
	43.- Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones.
	48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.
	50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.
	52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta
	54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.
	56.- Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí.
	65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.
	68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.
	72.- Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante.
Optimismo (7 ítems)	3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz.
	14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.
	23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.
	27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumpla.
	32.- Tengo una actitud positiva ante la vida.
	60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas.
	62.- Miro al futuro con esperanza.
Asertividad (11 ítems)	1.- Soy de decir las cosas que me molestan.
	9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.
	17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.
	26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo.
	29.- Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos.

	35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta.
	42.- Me cuesta poner límites a las personas.
	51.- Me cuesta mucho decir que "No".
	55.- Expreso mis opiniones con facilidad.
	61.- Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien.
	66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir
Expresión (9 Ítems)	2.- Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás.
	11.- Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí.
	20.- Digo claramente lo que me pasa a los demás.
	38.- Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo.
	45.- Las personas que me conocen dicen que me expreso bien.
	58.- Me resulta difícil expresar lo que me pasa.
	64.- Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros.
	70.- Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí.
	71.- Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.
	12.- Conozco mis sentimientos.
Conciencia (9 Ítems)	21.- Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.
	30.- Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo
	39.- Sé diferenciar mis sentimientos.
	46.-Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo.
	53.- Me conecto poco con mis sentimientos.
	59.- Me cuesta reconocer mis emociones.
	67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué
Empatía (7 Ítems)	4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.
	13.- Los problemas de los demás me afectan poco.
	15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro.
	22.- Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.
	47.- Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar.
	7.- Puedo manejar mis emociones.
Regulación (7 Ítems)	16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.
	25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.
	33.-Soy de perder el control cuando algo me enoja.
	57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.
	63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.
	69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.
Prosocialidad (6 Ítems)	6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.
	24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.
	31.- Me cuesta ayudar a otras personas.
	40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.
	41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me beneficien a mí que a otros.
	49.- Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo.

Autonomía (5 Ítems)	10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros.
	19.-Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.
	28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia.
	37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.
	44.- Dependo de los demás para tomar decisiones

Nota: La dimensión de Optimismo evalúa 7 ítems, la dimensión de Conciencia Emocional evalúa 6 ítems, la dimensión de Autoeficacia evalúa 14 ítems, la dimensión de Asertividad evalúa 11 ítems, la dimensión de Comunicación Expresiva evalúa 9 ítems, la dimensión de Regulación Emocional evalúa 7 ítems, la dimensión de Prosocialidad evalúa 6 ítems, la dimensión de Empatía evalúa 5 ítems y la dimensión de Autonomía evalúa 5 ítems. Elaboración propia a partir del Inventario de Mikulic, Crespi, & Radusky (2015).

El ICSE cumple para el estudio de la consistencia interna, pues el coeficiente *Alpha de Cronbach* para la escala total es de .91 y en cada una de las siete escalas (conciencia emocional, empatía, regulación emocional, expresión emocional, autoeficacia, prosocialidad, asertividad y autonomía emocional) los coeficientes oscilan entre .67 y .88 para las subescalas Bar-On, las cuales se consideran aceptables desde la literatura (Mikulic et al., 2015).

Aplicación de la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM). Con el fin de determinar la importancia y la necesidad de formar en competencias emocionales desde la perspectiva de los estudiantes de licenciaturas, como se aprecia en la tabla 26 (Cejudo et al., 2015).

Tabla 26

Clasificación por grupos de Competencias que mide la escala de Importancia y necesidades de formación en competencia Emocionales EINFEM

Factor	No.	Ítems
Competencias emocionales interpersonales (8 ítems)	6	Comprensión de las emociones de los demás.
	8	Regulación de las emociones de los demás.
	9	Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás.
	10	Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.
	11	Resolución de conflictos.
	15	Asertividad o comportamiento equilibrado para defender los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin atentar contra los demás.
	17	Empatía o ponerse en el lugar de otros
	18	Habilidades de relación interpersonal.
Competencias emocionales Complementarias (6 ítems)	12	Gestión del estrés.
	13	Adaptabilidad a los cambios.
	14	Automotivación.
	16	Habilidades sociales o capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas
	19	Control de la impulsividad.
	20	Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás
Competencias emocionales intrapersonales (6 ítems)	1	Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.
	2	Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.
	3	Regulación de nuestras emociones.
	4	Conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones.
	5	Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.
	7	Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.

Nota: El primer componente de Competencias emocionales interpersonales evaluado por 8 ítems, el segundo componente de las Competencias emocionales Complementarias evaluado por 6 ítems y el tercer componente de Competencias emocionales intrapersonales evaluado por 6 ítems. Elaboración propia a partir de la Escala EINFEM de Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015).

La Escala de importancia y necesidades formativas en Educación Emocional (EINFEM), que en las subescalas de importancia y necesidades presentan valores de *Alpha de Cronbach* de 0.91 y 0.95 respectivamente.

3.4.3 Etapa IV. Análisis estadístico para determinar las medidas de los resultados obtenidos en los instrumentos

Para analizar estadísticamente las respuestas de los estudiantes de licenciatura, se toman los valores divididos en cuartiles (cuatro partes como se aprecia en la figura 28, con el fin de determinar la evaluación de la prueba en la población analizada, obteniendo los datos de

acuerdo a las respuestas de la misma población, esto se hace con ayuda del paquete estadístico R.

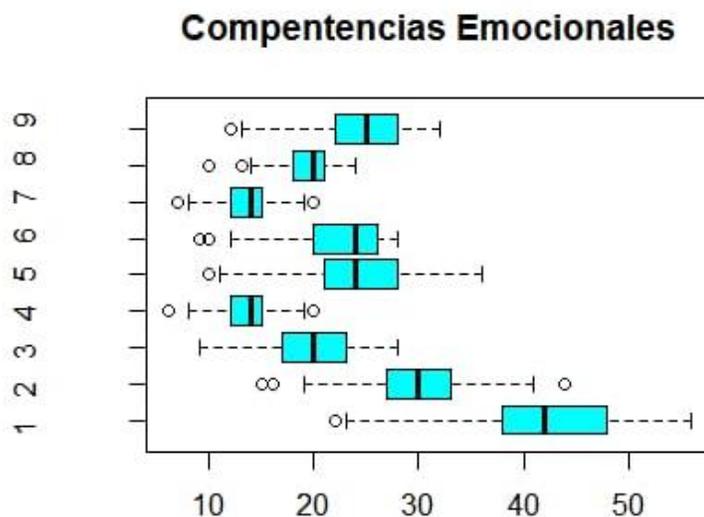


Figura 28. Diagrama de cajas o bigote de la distribución de resultados por cuartiles de las categorías medidas en la CE

Nota: Se destaca una amplia distribución de los datos en la categoría 1, mientras que en la categoría 8 se encuentra menor distribución de los cuartiles. En la figura los valores son las subescalas evaluadas: 1. Autoeficacia, 2. Optimismo, 3. Asertividad, 4. Expresión, 5. Conciencia, 6. Empatía, 7. Regulación, 8. Prosocialidad, 9. Autonomía. Gráfica arrojada con ayuda del paquete estadístico R. Elaboración propia.

Por tanto, al primer cuartil (1stQu) se le dio la calificación de “Muy Bajo”, al segundo Cuartil (Mediana) “Bajo”, tercer cuartil (3rdQu) “Alto” y cuarto cuartil (valor Máximo) “Muy Alto”, en la tabla 27 se muestran los valores de cada uno de los factores medidos por los instrumentos ICSE y EINFEM.

Tabla 27

Distribución de los cuartiles de acuerdo a los resultados obtenidos en la población estudiada

Factores		Min	1stQu	Mediana	Mean	3rdQu	Max.
Factores ICSE	Autoeficacia	22.00	38.00	42.00	42.35	47.75	56.00
	Optimismo	9.00	20.00	24.00	22.98	26.00	28.00
	Asertividad	15.00	27.00	30.00	29.98	33.00	44.00
	Expresión	10.00	21.00	24.00	24.07	27.75	36.00
	Conciencia	12.00	22.00	25.00	24.89	28.00	32.00
	Empatía	7.00	12.00	14.00	13.55	15.00	20.00
	Regulación	9.00	17.00	20.00	19.83	23.00	28.00
	Prosocialidad	10.00	18.00	20.00	19.37	21.00	24.00
	Autonomía	6.00	12.00	14.00	13.55	15.00	20.00
	Total	146.0	192.0	208.0	207.7	222.0	263.0
EINFEM ICE	Competencias Interpersonales	11.00	24.00	28.00	27.57	31.00	32.00
	Competencias Complementarias	4.00	19.00	22.00	21.01	23.00	24.00
	Competencias Intrapersonales	6.00	18.00	21.00	20.19	23.00	24.00
	Total	0	62.00	70.00	67.12	77.00	80.00
EINFEM NCE	Competencias Interpersonales	11.00	24.00	28.00	27.22	31.75	32.00
	Competencias Complementarias	8.00	19.00	22.00	20.83	24.00	26.00
	Competencias Intrapersonales	6.00	18.00	21.00	20.19	23.00	24.00
	Total	0	61.00	69.00	66.38	77.00	80.00
Comp. MEN Colombia	Competencia Conceptual	17.00	28.00	31.00	30.76	34.00	40.00
	Competencia Actitudinal	60.00	81.00	89.00	88.82	96.00	113.00
	Competencia Procedimental	63.00	84.00	90.00	91.01	98.00	119.00

Fuente: Los resultados arrojados en las subescalas están distribuidos en resultados por cuartiles de las categorías medidas en las CE. Datos a partir de los arrojados por el paquete estadístico R. Elaboración propia.

3.5 Procedimiento

Las fases se determinan a partir de las planteadas por Monje (2011) en el tipo de investigación cuantitativa descriptiva:

Fase I. Definición de las características a describir.

Búsqueda de antecedentes

Estructuración del estado del arte

Fase II. Determinación del diseño operacional.

Identificación de las variables pertinentes
Planteamiento de las Hipótesis de investigación
Selección de los estudiantes
Determinar instrumentos apropiados para obtener los datos
Selección de técnicas de correlación estadísticas

Fase III. Recolección y Análisis de los resultados

Aplicación del consentimiento informado
Aplicación del cuestionario sociodemográfico
Aplicación del Inventario ICSE
Aplicación de la Escala EINFEM

Fase IV. Socialización de los Resultados y aprobación de informe final.

Análisis de los datos utilizando programas como SPSS V.24.0.
Evaluación, modificación y aprobación del informe final.
Sustentación de los resultados
Estructuración de artículo publicable

3.6 Diseño del método

3.6.1 Paradigma de la investigación.

Esta investigación inspira desde la labor docente muchos aportes que fortalecen procesos de aprendizajes en el estudiante, es así como Lafrancesco (2011), afirma que se requieren propuestas que potencialicen procesos de pedagogía renovada, centrando al maestro en la búsqueda de una escuela que desarrolle potencialidades, valores, capacidades, necesidades e intereses de los universitarios.

Teniendo en cuenta la teoría de Amaya & Prado (2006) sobre la investigación educativa, este estudio es de corriente empirista - positivista, donde se analizan las variables de estudio “competencias emocionales” en jóvenes universitarios de tres contextos. Se analizan como fenómenos naturales y observables a través del procedimiento de la medición de pruebas

psicodiagnósticas aplicadas. Además se puede decir que este estudio es de investigación fáctico, ya que su objeto de estudio es concreto, porque describe las variables mencionadas que se presentan por la población (los universitarios) y el nivel de investigación es teórico, por llevar a cabo el análisis de la comprensión en el diagnóstico de las CE.

3.6.2 Enfoque de la Investigación.

Es un estudio de enfoque cuantitativo como se explica en la figura 29, la cual lleva una recolección de datos para probar unas hipótesis, con ayuda de la medición numérica y análisis estadístico, con el fin de establecer unos patrones de comportamiento que conllevan también a la comprobación de las teorías existentes en la literatura (Hernández et al., 2014).

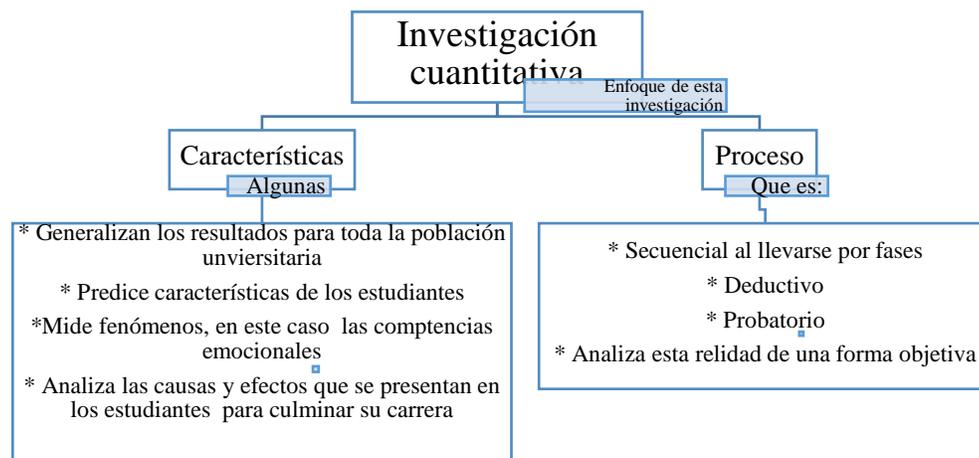


Figura 29. Características de la Investigación cuantitativa
Elaboración propia a partir de Hernández, Fernández, & Baptista (2014). Metodología de la Investigación (Sexta). México: Mc Graw Hill.

3.6.3 Diseño de investigación.

Estudio es descriptivo porque busca especificar propiedades y características importantes del fenómeno (las competencias emocionales), describiendo las tendencias que se presentan en los 7 programas en los 3 contextos universitarios, de dos grupos de estudiantes los que inician su formación y quienes culminan u carrera profesional. Además plantea un alcance correlacional porque se asocian variables de presencia de las competencias emocionales con la importancia y necesidad que le otorgan los estudiantes a este tipo de formación (Hernández et al., 2014).

3.6.4 Alcances de la investigación.

Presenta dos tipos, el primer alcance es descriptivo, que según Briones (2002), este tipo de estudio busca analizar un conjunto de variables (las competencias emocionales CE, la importancia, necesidad y presencia que existen de las CE) en una población (estudiantes universitarios). Y el segundo alcance es correlacional, porque busca caracterizar y especificar los fenómenos a investigar más importantes de los universitarios de las tres universidades, sometiéndolas a análisis y registrando, midiendo y/o evaluando diversos aspectos, dimensiones o componentes, para luego describir las relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en términos correlacionales (Batthyány & Cabrera, 2011).

3.7 Operacionalización de Variables

Las variables a investigar son entendidas como una característica, propiedad (cualidad) de la realidad que puede llegar a variar entre personas, o es susceptible de asumir diferentes valores, ya sean estos cualitativos o cuantitativos, debido a que puede llegar a fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse (Hernández et al., 2014; Monje, 2011; y Sabino, 1996); y para este proyecto se describen las variables a partir de los tipos, sigla y descripción de cada una, las cuales se presentan en la tabla 28.

Tabla 28

Operacionalización de Variables de la investigación a analizar en el objeto de estudio

Variable	Tipo de variable	Sigla	Descripción operativa
Competencias Emocionales (i)	Independiente	CE	Puntaje reportado de los resultados obtenidos del Inventario de Competencias Socioemocionales (ICSE) validado por Mikulic, Crespi, & Radusky (2015). El puntaje del estudiante varía entre 72 a 288.
Importancia en la Formación de competencias emocionales (ii)	Dependiente	ICE	Promedio reportado de la importancia que le otorgan los estudiantes de licenciatura a formarse en competencias emocionales, teniendo en cuenta los resultados de las prueba EINFEM validada por Cejudo & López-Delgado (2017) El valor estará en un rango continuo entre 0 y 80.
Necesidad de la Formación de competencias emocionales (iii)	Dependiente	NCE	Promedio reportado de la necesidad que le otorgan los estudiantes de licenciatura a formarse en competencias emocionales, teniendo en cuenta los resultados de las prueba EINFEM validada por (Cejudo & López-Delgado, 2017) El valor estará en un rango continuo entre 0 y 80.
Presencia de la Formación en competencias emocionales (iv)	Dependiente	PCE	Promedio reportado de la presencia de la formación, según los estudiantes de licenciatura a formarse en competencias emocionales, teniendo en cuenta los resultados de las prueba EINFEM validada por Cejudo & López-Delgado (2017) El valor estará en un rango continuo entre 0 y 20.

Nota: Las variables se establecen para cuatro grupos, donde A (pertenecen a primer semestre y/o año), Grupo B (pertenecen a último semestre y/o año). Grupo C (estudiantes de licenciatura que cursan en la universidad pública), y Grupo D (estudiantes de licenciatura que cursan universidad privada. Elaboración propia.

- (i) El componente de las CE, que evalúa el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Indicando que entre más alto sea el valor, mayor es el desarrollo de las competencias emocionales. En la tabla 36 se describe detalladamente cada una de las dimensiones.
- (ii) El componente de la Importancia en la formación de competencias emocionales, concedida a las áreas formativas percibidas por los estudiantes. Según Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015), mide tres competencias interpersonales, complementarias e intrapersonales. Indicando que entre mayor sea el valor, mayor es la importancia que tiene este componente para los estudiantes de licenciatura en su formación.

- (iii) El componente de la Necesidad en la formación de competencias emocionales, concedida a las áreas formativas percibidas por los estudiantes (evaluando los tres factores descritos en ii). Indicando que entre mayor sea el valor, mayor es la necesidad que tiene este componente para los estudiantes de licenciatura en su formación.
- (iv) En el componente de la presencia en su formación de competencias emocionales, es concedida a las áreas formadas desde la percepción que tiene los estudiantes, de haberlas aprendido en los cursos de su carrera (evaluando los tres factores descritos en ii). Indicando que entre mayor sea el valor, más aspectos de los factores han sido enseñados en su proceso de formación como estudiantes de licenciatura.

Tabla 29

Descripción detallada de las dimensiones que evalúa la Variable CE con la escala ICSE

Dimensión	Definición
Conciencia emocional	Conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. Implica prestar atención y decodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz (Salovey & Mayer, 1990).
Empatía	Reacción emocional producida por y congruentemente con el estado emocional del otro, que implica la toma de perspectiva como dimensión cognitiva y la simpatía o preocupación empática como dimensión afectiva (Eisenberg, 1991).
Regulación emocional	Puede definirse como toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso (Gross, 1999). Dentro de la regulación emocional se incluyen las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación en la que se en contrarían el auto-reconfortarse o tranquilizarse a uno mismo, el control emocional y la relajación (Skinner, Edge, Altman & Sherwood 2003).
Expresión emocional	Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Graczyk et.al., 2000).
Autoeficacia	Implica que el individuo cree que tiene la capacidad y las habilidades para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados (Saarni, 2000).
Prosocialidad	Acciones voluntarias realizadas para beneficio de otros, como compartir, donar, cuidar, confortar y ayudar (Caprara & Pastorelli, 1993; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).
Asertividad	Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente oposición, expresar desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos (Riso, 1988).
Optimismo	Habilidad para buscar y mirar el lado positivo sobre la vida y para mantener una actitud positiva, incluso en las situaciones adversas (Bar-On, 1997)
Autonomía emocional	Capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia “autoridad de referencia” (Bisquerra & Pérez, 2007). La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva

Nota: Adaptado de Mikulic, Crespi, & Radusky (2015). Construcción y validación del Inventario de Competencias socioemocionales para adultos (SECI). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307–330. p.318.

3.9 Análisis de datos

El proceso de investigación es aplicable en diferentes contextos, implica los pasos para llevar a cabo el denominado “método científico”, dando como resultado la generación de nuevos conocimientos que aportan soluciones de necesidades apremiantes en un contexto social, o bien responden cuestiones científicas que requieren de una respuesta irrefutable. Este resultado solamente llega a obtenerse cuando se lleva a cabo el proceso riguroso, consciente y concienzudo del objeto de estudio. Una parte fundamental para llevar a cabo este fin es tener claridad en la forma como se realizará el análisis y discusión de la información (Hernández et al., 2014).

Batthyány & Cabrera, (2011), refieren que existen tres posturas en relación a este proceso: 1) Del paradigma neopositivista y el interpretativista, donde se representan estos dos puntos de vista incompatibles, irreconciliables; considerando que una es superior a la otra, y que por lo tanto no existen elementos en común; 2) La postura de cuantitativistas que no niegan la posibilidad de incluir el uso de algunas técnicas cualitativas, en una fase exploratoria, dándoles un carácter precientífico a éstas; y 3) Implica una misma legitimidad entre los dos enfoques para la investigación, llevando a que el investigador resuelva en cada oportunidad él o los enfoques que mejor se ajustan a su trabajo.

Para el análisis de los datos de los instrumentos, después de aplicar los instrumentos, en una investigación se debe llevar a cabo el análisis de los datos, procedimiento que sigue siete fases (realizadas en esta investigación) que plantean Hernández, Fernández, & Baptista (2014), y la cual se muestra en la figura 30.

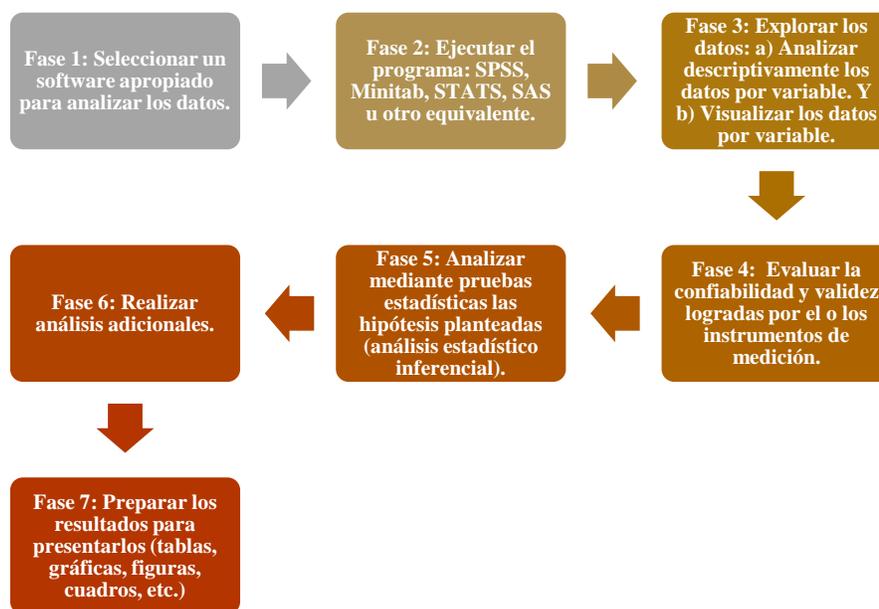


Figura 30. Proceso para efectuar el análisis estadístico

Nota: Elaboración propia a partir de la teoría de Hernández et al. (2014). Metodología de la Investigación (Sexta). México: Mc Graw Hill. p.272.

Partiendo del uso y utilización de las diferentes fuentes que se llevan en un estudio y sobre todo de la forma como se realiza la recolección de los datos cuantitativos. Después de aplicar los instrumentos de recogida de los datos en la investigación, se utilizan las técnicas desde una perspectiva cuantitativa, donde se lleva a cabo un tratamiento estadístico de los datos, el cual permite un análisis adecuado que puede tener diversos alcances que dependen de los objetivos de la investigación y de las hipótesis formuladas (Buendía, Colás, & Hernández, 1998). En este caso se usó el test de correlación de *Spearman* y la prueba *Kruskal-Wallis*.

Según Hernández, Fernández, & Baptista (2014), en la actualidad, este análisis cuantitativo de los datos se lleva a cabo por computadora u ordenador, a través del análisis que se efectúa sobre la elaboración de una matriz de datos, a través de análisis paramétrico o análisis no paramétrico con ayuda del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

En la siguiente tabla 30 se muestra detalladamente según el paradigma, los programas computacionales para analizar datos en este proceso. Describe sus características, sus acciones

para validarse y mostrar su confiabilidad, y los diferentes instrumentos que se pueden aprovechar para el proceso de análisis de la información.

Tabla 30

Cuadro comparativo para Análisis de los datos cuantitativos en esta investigación

Aspectos	Descripción
Características de los Programas de análisis de datos	<p>SPSS: (IBM, 2011)</p> <p>Statistical Product and Service Solutions (SPSS) es un conjunto de herramientas de tratamiento de datos para el análisis estadístico.</p> <p>Funciona mediante menús desplegables, con cuadros de diálogo que permiten hacer la mayor parte del trabajo simplemente utilizando el puntero del ratón.</p> <p>Al iniciar una sesión se encuentra con una ventana de aspecto muy similar al de una hoja de cálculo: el Editor de datos.</p> <p>Maneja las funciones de recodificación de variables y de cálculo de variables</p> <p>Ayuda a analizar datos descriptivos donde se aplican funciones estadísticas básicas, tablas de frecuencia, generación de gráficos.</p>
	<p>R (The R Foundation, 2018)</p> <p>Es un Software libre para computación estadística y gráficos. Compila y se ejecuta en una amplia variedad de plataformas UNIX, <i>Windows</i> y MacOS.</p>
	<p>MatLab El lenguaje de alto desempeño, diseñado para realizar cálculos técnicos. Basado en matrices, es la forma más natural del mundo para expresar las matemáticas computacionales. Las gráficas integradas facilitan la visualización de los datos y la obtención de información a partir de ellos. Una vasta biblioteca de herramientas (<i>Toolboxes</i>) integradas le permite empezar a trabajar inmediatamente con algoritmos esenciales para su dominio. El entorno de escritorio invita a experimentar, explorar y descubrir. Todas estas herramientas y funciones de MATLAB están probadas rigurosamente y diseñadas para trabajar juntas (The MathWorks, 2019).</p>
Pruebas o instrumento estadísticas utilizadas	<p>Cuestionario sociodemográfico para estudiantes universitarios</p> <p>Inventario de Competencias socioemocionales para adultos (ICSE)</p> <p>Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM)</p> <p>Protocolo de consentimiento informado</p>
Acciones para asegurar la validez y confiabilidad	<p>Para hacer el análisis de los datos revisar los objetivos de investigación, pues en muchas ocasiones se recoge mucha información al hacer el trabajo de campo, se debe revisar cual de esta sirve y responde a los objetivos, verificar que se hayan aplicado bien los cuestionarios, que las mediciones se hayan aplicado adecuadamente, tener claro el software a usar.</p>

Fuente: En el estudio se tiene en cuenta tres aspectos las características de los programas o paquetes de software utilizados, los instrumentos aplicados y las acciones de validez y confiabilidad. Elaboración propia.

Por consiguiente, para analizar los datos arrojados en los tres instrumentos aplicados. En este proceso se diseña una matriz, que de manera horizontal que describe los diferentes tipos de variables, en la tabla 31 se profundiza más la información que se evaluó.

Tabla 31
Información de las matrices en forma horizontal

Variables	Descripción
Datos sociodemográficos	Se evalúan 32 variables documento_identidad, universidad, tipo_universidad, programa, semestre, edad, rango_edad, genero, lugar_nacimiento, departamento, estado_civil, barrio, estrato cuidad, tipo_vivienda, servicios con los que cuenta la vivienda (agua, luz, internet tel_fijo, gas, tv, actividades a las que se dedica (trabajar, labor_domestica, deporte, otros_estudios, ver_tv, solo_estudiar, otros) ident_cultural, dx_enfermedad, cual_enfermedad, discapacidad, cual_discapacidad, fuma, promedio, consume alcohol, frecuencia, credito_estudio, cual_credito, beca, cual_beca, forma de pago (compartido usted, pareja, familiares, padres, otros_proveedor, hijos, edad_tuvo_hijo, con quien vive (solo, vive_con_padres, vive_otros_flia, vive_hermanos, vive_hijos, vive_otros), si trabaja, donde_cargo, salario, modalidad_colegio, nivel_educativo_padre, precisar_titulo_padre, ocupación_padre, donde_labora_padre, nivel_educativo_madre precisar_titulo_madre, ocupacion_madre, donde_labora_madre, la forma de elegir la carrera (influencia_familia, buenos_ingresos, reconocimiento_social, posee_habilidades servicio_social, orientación_vocacional, otra_razón_ingreso), con que herramientas se cuenta para el estudio (computador, bases_datos, lugar_estudio, celular, biblioteca, Tablet) nivel de satisfacción con la universidad y justificación.
Competencias socioemocionales	72 ítems, respuestas tipo liker de 1 (nunca), 2(algunas veces), 3(usualmente) y 4 (siempre). Dimensiones: Optimismo, Conciencia Emocional, Autoeficacia, Asertividad, Comunicación Expresiva, Regulación Emocional, Prosocialidad, Empatía y Autonomía
Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional	20 ítems que evalúan tres competencias: Competencias interpersonales Competencias emocionales complementarias Competencias emocionales intrapersonales

Nota: En los datos sociodemográficos contiene 32 variables; las Competencias socioemocionales contienen los 72 ítems de respuesta y evalúa las competencias Socioemocionales conformada por 9 dimensiones; y la Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional que contiene los 60 ítems de respuesta. Elaboración propia.

3.10 Consideraciones éticas

Se aplica consentimiento informado a cada uno de los estudiantes de licenciatura (ver tabla 32) al momento de aplicar los instrumentos. Algunas prácticas tenidas en cuenta como consideración ética en este proceso se retoman a partir de Colpsic (2016); Covacevich (2014); Ley 1090 (2006), son las siguientes:

- Se guarda secreto profesional y confidencial la información obtenida de las personas de manera individual
- Se le informa a los usuarios de esta investigación (estudiantes) de los límites de confidencialidad, para que acepte y firme en el consentimiento informado que se presenta en la tabla XXX
- Se respetará su privacidad y dignidad, asegurando que en esta evaluación realizada se omita el nombre y datos de identificación del sujeto
- La exposición con fines didácticos de divulgación científica se hará de modo que no sea posible identificar a los participantes.

Tabla 32

Consentimiento informado aplicado a la población estudiada

Consentimiento Informado	
<p>Como parte del proceso de formación en el doctorado de Ciencias de la Educación - Universidad Cuauhtémoc de México, se está realizando la investigación: “Competencias Emocionales y su Importancia en la Formación para Licenciados”. Para este proceso se requiere aplicación de tres instrumentos: 1) Cuestionario sociodemográfico para estudiantes universitarios; 2) Inventario de Competencias Socioemocionales para adultos (ICSE) (Mikulic, Crespi y Radusk , 2015) y 3) Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) (Cejudo, López-Delgado, Rubio, Latorre, 2015), con el objeto de dejar claro que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usted conozca que la participación en esta aplicación de la prueba es absolutamente voluntaria • Usted no recibirá beneficio económico por participar en esta aplicación • La información será procesada para mantener el anonimato de los(as) encuestados(as), pues ningún dato personal será divulgado a terceros. • El manejo idóneo en la calificación y análisis de la misma como ejercicio, es únicamente académico y su participación será contribución para el desarrollo de esta investigación. <p>Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento, de haber recibido explicaciones verbales sobre él, satisfactoria respuesta a mis inquietudes y habiéndome dispuesto a participar; de manera consciente y voluntaria permito la participación en la aplicación de los instrumentos.</p> <p style="text-align: center;">ACEPTO _____ NO ACEPTO _____</p> <p>En constancia firmo este documento en el que manifiesto mi consentimiento para ser evaluado y para que se realice la aplicación respectiva</p> <p>Nombre y Apellido _____ CC _____ Firma _____</p>	

Nota: Elaboración propia

Capítulo IV. Resultados de la Investigación

4.1 Resultados de las Competencias Emocionales que presentan los estudiantes de Licenciatura en las Instituciones

En los resultados del cuestionario sociodemográfico aplicado a los estudiantes de los programas de Licenciatura de los tres contextos universitarios, se evidencia en la figura 31 que la mayor población pertenece a la Universidad del Cauca, la cual es de carácter Oficial, 64% (53% de la sede de Popayán y el 11% de la sede de Santander de Quilichao), seguido de la Universidad Santiago de Cali con el 25% y finalmente el 11% que pertenecen a la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (estas últimas de carácter privado).

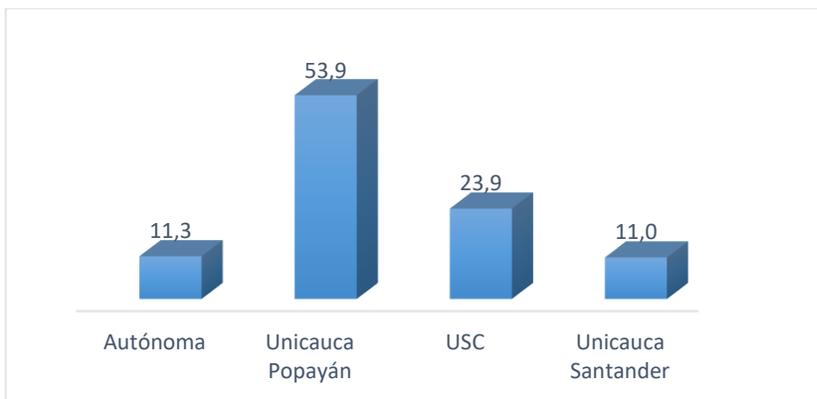


Figura 31: Descripción de la Población estudiada a partir del tipo de universidad. La mayor población pertenece a la Universidad del Cauca (carácter Oficial) y la de menor proporción es la Universidad Santiago de Cali (Carácter privado). Elaboración propia.

4.1.1 Resultados ICSE Universidades

Con relación a los resultados de las CE encontradas en la aplicación del instrumento de ICSE como se aprecia en la figura 32, se puede decir que ninguna universidad presenta promedios “Muy Altos” y la Unicauca – Popayán presenta promedios “Muy Bajos”, seguido de la USC con competencias “Bajas”. El puntaje con la mejor evaluación es “Alto” que está en la Unicauca - Santander de Quilichao. Lo anterior, significa que los contextos regionales Cauca y Valle del Cauca presentan diferencia en la forma como los estudiantes de licenciatura transmiten sus

conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

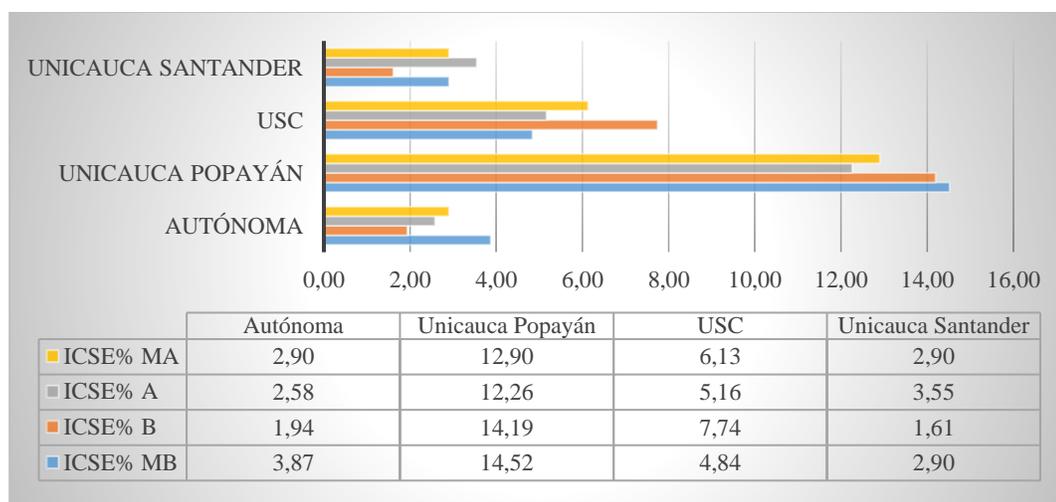


Figura 32. Porcentajes de los resultados del ICSE en Contextos Universitarios

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Ningún programa presenta promedios Muy altos en CE y los estudiantes que presentan promedios más Bajos se encuentran en la Unicauca Popayán. Elaboración propia.

En cuanto a la moda o el valor que más se repite de las puntuaciones en los estudiantes está entre 2.10 y 2.37, puntajes que prevalecen positivamente de manera general en “Bajo”. Además, al analizar la variación o dispersión de los datos se encuentra que todos los datos son uniformes o existe muy poca variación entre las respuestas de los estudiantes, pues su desviación típica siempre oscila entre 0.28 y 0.32 y la varianza oscila entre 0.8 y 0.10 (ver tabla 33).

Tabla 33

Resultados del ICSE de los estudiantes en los diferentes contextos universitarios

Variable	Categoría	N	%	ICSE%				
				Media	Mediana	Moda	DT	Varianza
Universidad	Autónoma	35	2,9	2,87	2,91	2,30a	0,31	0,10
	Unicauca Popayán	167	53,9	2,91	2,90	2,17a	0,32	0,10
	USC	74	23,9	2,93	2,91	2,10a	0,28	0,08
	Unicauca-Santander	34	11,0	2,97	2,98	2,37a	0,30	0,09
	Totales	310	100,0	2,92	2,92	0,00	0,30	0,09

Nota: N: Tamaño de la muestra en cada universidad; DT: Desviación típica; a. Existen varias modas y se mostrará el menor de los valores. Elaboración propia.

4.1.2 Resultados Análisis Cruce de Competencias Emocionales evaluadas en el ICSE con los conceptos de las Competencias del Ministerio de Educación de Colombia (MEN)

Dimensiones emocionales evaluadas desde las competencias. Las siete dimensiones mencionadas anteriormente se encuentran distribuidas teniendo en cuenta el contenido de competencia según sea actitudinal, procedimental o conceptual; y a partir del tipo de saber según los pilares de la educación Saber ser o estar, hacer y conocer (Delors, 1996; Unigarro, 2017) , los cuales se plantean a continuación en la tabla 34.

Tabla 34

Tipo de competencia y saberes del cuestionario, según Delors en el inventario ICSE

Competencia	Ítems
Actitudinal - Conductual / Estar-Ser 30 ítems	10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros.
	13.- Los problemas de los demás me afectan poco.
	14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.
	17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.
	18.- Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.
	2.- Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás.
	28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia.
	31.- Me cuesta ayudar a otras personas.
	32.- Tengo una actitud positiva ante la vida.
	36.- Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo.
	38.- Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo.
	4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.
	40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.
	43.- Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones.
	44.- Dependo de los demás para tomar decisiones
	5.- Me cuesta disfrutar de la vida.
	54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.
	56.- Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí.
	57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.
	58.- Me resulta difícil expresar lo que me pasa.
	60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas.
	61.- Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien.
	62.- Miro al futuro con esperanza.
	63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.
	64.- Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros.
	65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.
	66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir
	68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.
	69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.

Procedimental - Habilidad / Hacer 32 ítems	71.- Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.
	1.- Soy de decir las cosas que me molestan.
	11.- Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí.
	15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro.
	16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.
	20.- Digo claramente lo que me pasa a los demás.
	22.- Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.
	23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.
	24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.
	25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.
	26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo.
	27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumplo.
	29.-Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos.
	33.-Soy de perder el control cuando algo me enoja.
	34.- Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo.
	35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta.
	37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.
	41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me benefician a mí que a otros.
	42.- Me cuesta poner límites a las personas.
	47.- Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar.
	48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.
	49.- Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo.
	50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.
	51.- Me cuesta mucho decir que "No".
	52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta
	53.- Me conecto poco con mis sentimientos.
	55.- Expreso mis opiniones con facilidad.
	6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.
	7.- Puedo manejar mis emociones.
	70.- Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí.
	72.-Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante.
	8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.
9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.	
Conceptual - Conocimiento / Saber 10 ítems	12.- Conozco mis sentimientos.
	19.-Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.
	21.- Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.
	3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz.
	30.- Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo
	39.- Sé diferenciar mis sentimientos.
	45.- Las personas que me conocen dicen que me expreso bien.
	46.-Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo.
	59.- Me cuesta reconocer mis emociones.
67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué	

Nota: En la primera columna están tres competencias contempladas por la Unesco, luego aparece el número de ítem teniendo en cuenta la forma como aparece en el ICSE, finalmente se muestra los ítems. Elaboración propia a partir de la prueba ICSE y Competencias abordadas por la UNESCO.

Igualmente, teniendo en cuenta el contenido de competencia según sea actitudinal, procedimental o conceptual; y el tipo de saberes según los pilares de la educación, saber ser o estar, hacer y conocer (Delors, 1996), se puede explicar de la forma como se muestra en la siguiente tabla 35.

Tabla 35

Tipo de competencia y saberes del cuestionario según Delors en la Escala EINFEM

Competencia	Ítems
Procedimental - Habilidad / Hacer 8 ítems	8 Regulación de las emociones de los demás.
	9 Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás.
	11 Resolución de conflictos.
	18 Habilidades de relación interpersonal.
	12 Gestión del estrés.
	13 Adaptabilidad a los cambios.
	16 Habilidades sociales o capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas
	20 Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás
Conceptual - Conocimiento / Saber 7 ítems	6 Comprensión de las emociones de los demás.
	10 Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.
	1 Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.
	2 Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.
	4 Conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones.
	5 Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.
	7 Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.
Actitudinal - Conductual / Estar-Ser 4 ítems	15 Asertividad o comportamiento equilibrado para defender los propios derechos, opiniones y sentimientos, sin atentar contra los demás.
	17 Empatía o ponerse en el lugar de otros
	14 Automotivación.
	19 Control de la impulsividad.
	3 Regulación de nuestras emociones.

Nota: En la primera columna están tres competencias contempladas por la Unesco, luego aparece el número de ítem teniendo en cuenta la forma como aparece en el EINFEM, finalmente se muestra los ítems. Elaboración propia a partir de la prueba EINFEM y Competencias abordadas por la UNESCO.

Análisis de los Resultados ICSE cruzados con las Competencias del MEN en Colombia.

En este apartado se analizan los resultados de la ICSE, desde la forma como el MEN de Colombia mide las competencias, es decir en tres de los pilares de la educación que se plantean desde la UNESCO (Delors, 1996): aprender a ser (competencia actitudinal), aprender a hacer (competencia procedimental) y aprender a conocer (competencia conceptual), encontrando los siguientes resultados:

Como se presenta en la figura 33, la competencia actitudinal (CA) o en el aprender a ser, la Unicauca - Popayán presenta promedios “Muy Bajos”, seguido de la Autónoma con promedios “Bajos”. Contrariamente se presentan promedios distribuidos en la USC en “Muy altos” y “Bajos” y en la Unicauca – Santander en “Altos” y “Bajos”. Estos resultados evidencian que la formación en el desarrollo global de los estudiantes (cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad) muestra falencias, a pesar de que en la Universidad Santiago de Cali USC, se presenta un número significativo con puntajes muy altos, que se contrarresta con los estudiantes que obtuvieron puntajes bajos. Según Delors (1996) esta competencia de aprender a ser, significa que la educación debe contribuir en el desarrollo global de las personas, llevando a formar en el pensamiento autónomo y crítico para elaborar un juicio propio, y sobre todo para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida (ver figura 33).

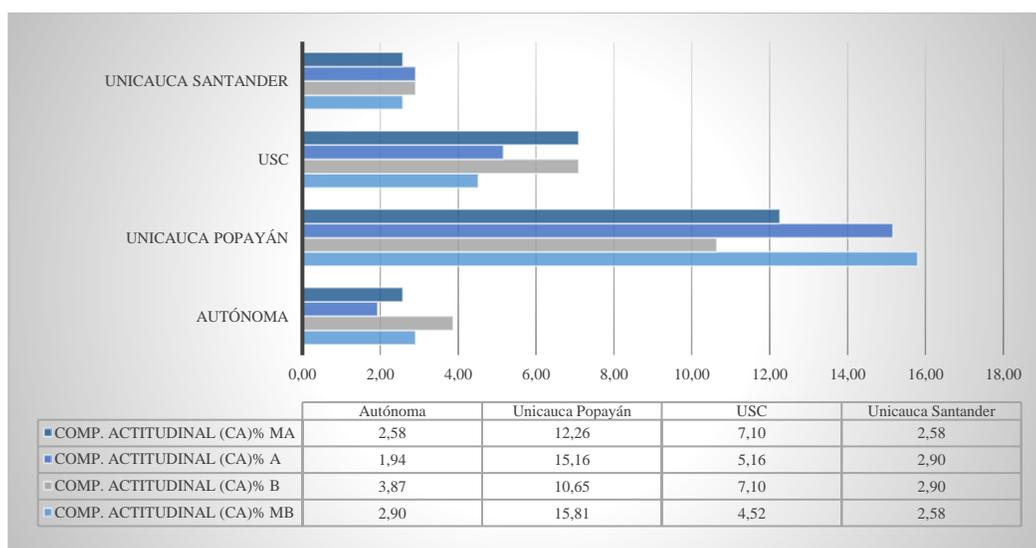


Figura 33. Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias actitudinales (CA) en los diferentes contextos universitarios.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Ningún programa presenta promedios Muy altos en CE desde la competencia actitudinal y los estudiantes que presentan promedios más Bajos se encuentran en la Unicauca Popayán. Elaboración propia.

En la figura 34 se encuentran los resultados de la Competencia procedimental (CP) o del aprender a hacer, donde se presentan promedios que sobresalen en las calificaciones de “Muy

Alta” en la Unicauca - Santander, “Alta” en la USC, dos grupos con “Alta” y “Baja”, en la Unicauca - Popayán y por último “Muy Baja” en la Autónoma. Esto implica los estudiantes de la Unicauca – Santander presentan mayor habilidad de llevar a cabo las emociones consigo mismo y con los demás al contrario de la Autónoma, o como se menciona Delors (1996) “¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos” (p.3).

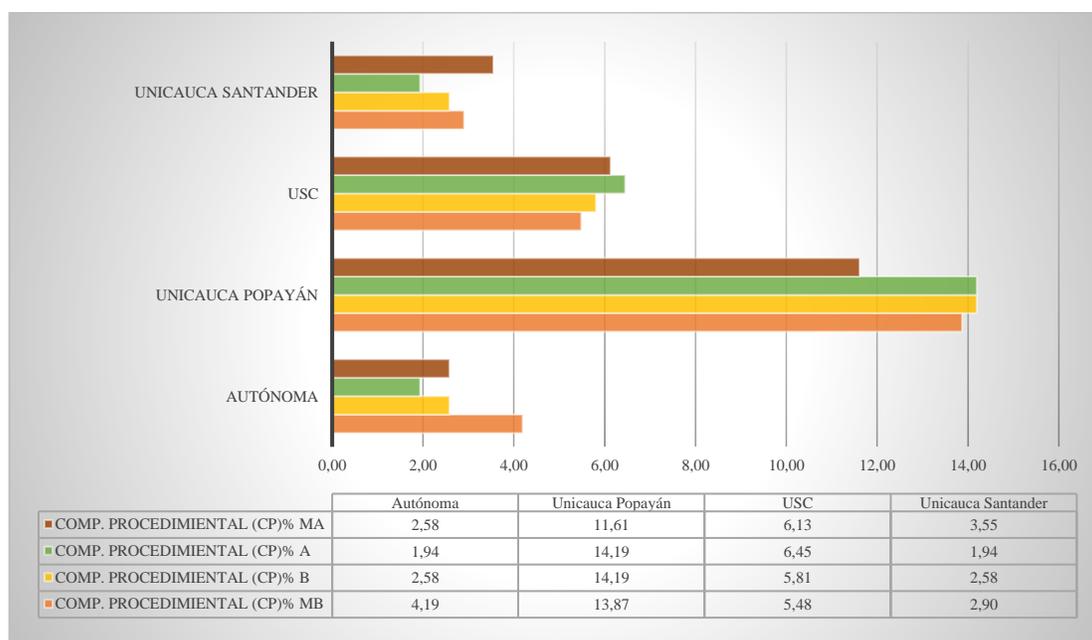


Figura 34. Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias procedimentales (CP) en los diferentes contextos universitarios.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Ningún programa presenta promedios Muy altos en CE desde la competencia procedimental y los estudiantes que presentan promedios más Bajos se encuentran en la Autónoma. Elaboración propia.

En la figura 35 la Competencia Conceptual (CC) o aprender a conocer, implica tener un gran conocimiento de las emociones, se encuentra que ninguna universidad presentan promedios “Muy Altos” ni “Altos”, al contrario se presentan promedios “Bajos” en la USC y la Unicauca Popayán, y “Muy bajos” en la Autónoma, evidenciando entonces que se requiere de cursos en el currículo que eduquen desde lo conceptual estas competencias. Esta competencia que consiste en “aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir” (Delors, 1996, p.2).

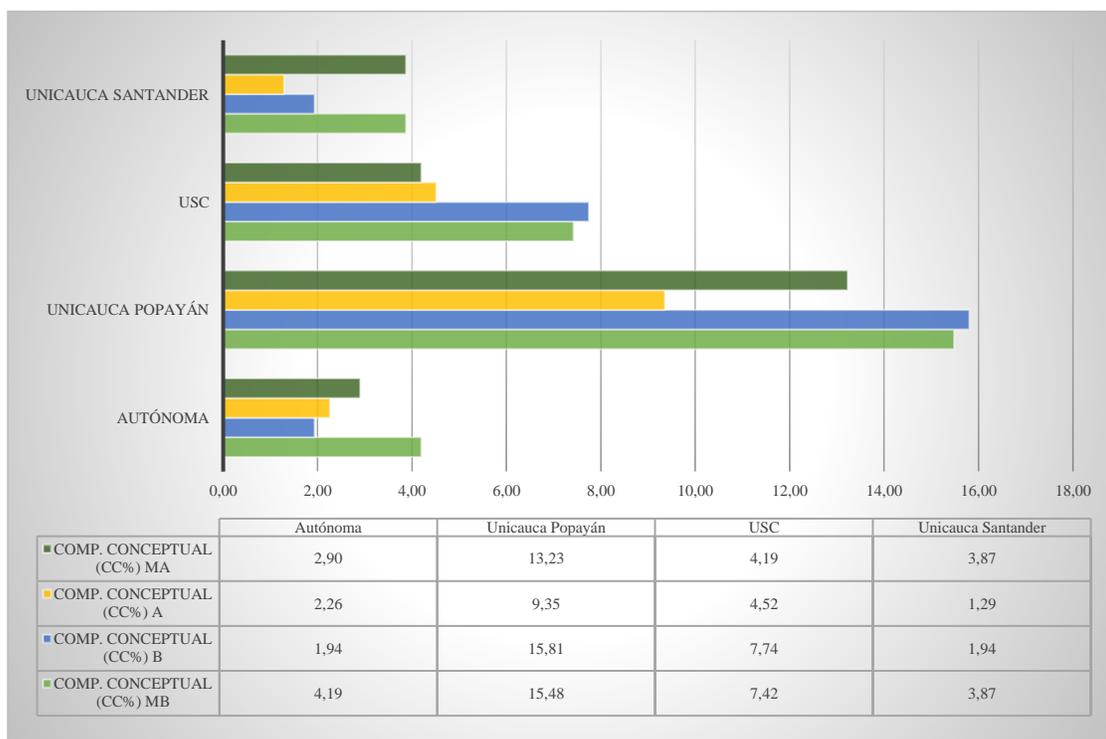


Figura 35. Distribución de los promedios de la ICSE desde el análisis de competencias conceptuales (CP) en los diferentes contextos universitarios.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Ningún programa presenta promedios Muy altos en CE desde la competencia conceptual y los estudiantes que presentan promedios más Bajos se encuentran en la Autónoma. Elaboración propia.

Al analizar la variación o dispersión de las medias de los datos, se encuentra que todos los datos son uniformes o existe muy poca variación entre las respuestas de los estudiantes especialmente en los promedios de las competencias actitudinales CA y competencias procedimentales CP donde la desviación típica está entre 0.30 y 0.36, mientras que para la Competencia Conceptual CC su desviación típica está en entre 0.4 y 0.5, a pesar de que ninguna universidad obtuvo promedios de “Muy Alto”, como se puede ver en la tabla 36. Además, los promedios más altos se encuentran en la competencia conceptual, encontrando que el valor que más se repite (la moda) en las tres competencias en la Autónoma es 2.6, la Unicauca Popayán 2.8, USC varía un poco más en cada competencia de 2.72 a 3.10, y para la Unicauca – Santander es de 2.59 a 3.10 (ver tabla 41).

Tabla 36

Resultados del ICSE de los estudiantes en los diferentes contextos universitarios analizados desde las Competencias Actitudinales (CA), Procedimentales (CP) y Conceptuales (CC)

Variable	Categoría	N	%	COMPETENCIA ACTITUDINAL (CA)%					COMPETENCIA PROCEDIMENTAL (CP)%					COMPETENCIA CONCEPTUAL (CC)%				
				Media	Mediana	Moda	DT	Varianza	Media	Mediana	Moda	DT	Varianza	Media	Mediana	Moda	DT	Varianza
				Universidad	Autónoma	35	2,9	2,95	2,87	2,87	0,31	0,10	2,8	2,7	2,6	0,3	0,1	3,1
	Unicauca Popayán	167	53,9	3,00	3,02	2,80	0,35	0,12	2,9	2,8	2,72a	0,3	0,1	3,0	3,0	2,9	0,4	0,2
	USC	74	23,9	2,95	3,02	3,10a	0,36	0,13	2,9	2,8	2,72a	0,3	0,1	3,0	3,0	2,9	0,4	0,2
	Unicauca Santander	34	11,0	2,95	3,02	3,10a	0,36	0,13	2,9	2,9	2,59a	0,3	0,1	3,1	3,1	3,6	0,5	0,3
	Totales	310	100,0	2,96	2,98	1,42	0,34	0,12	2,86	2,82	0,65	0,31	0,10	3,06	3,05	2,35	0,48	0,23

Nota: En las competencias actitudinales se tienen valores superiores en la Unicauca – Popayán en la media, mas no en la moda ni en la desviación típica que los poseen la USC y la Unicauca – Santander. En las competencias Procedimentales los valores más representativos en media y mediana los arrojó la Unicauca – Santander, y en la moda están la Unicauca – Popayán y la USC. En las competencias conceptuales los valores mayores están para todos los estadígrafos en la Unicauca – Santander. Elaboración Propia.

4.1.3 Resultados ICSE en los Programas de Licenciaturas

Con relación al tipo de programa que estudian, se puede decir que el máximo valor está con el 22.9% de los estudiantes del programa de licenciatura en educación infantil, teniendo en cuenta que en este grupo se encuentran los estudiantes de dos universidades (Autónoma y USC), contrario al 9% como menor porcentaje que pertenecen al programa de licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (LLM-IF), como se puede apreciar en la figura 36.

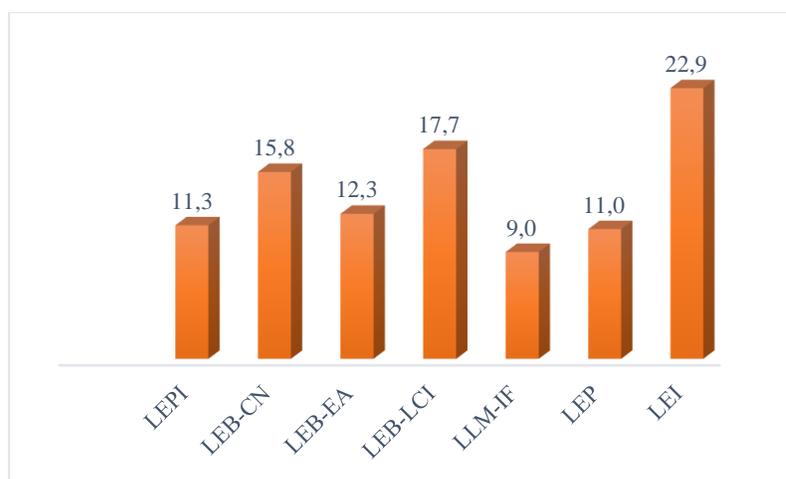


Figura 36. Distribución de la población a partir del tipo de programa de licenciatura

La mayor población de estudiantes estudian el programa de licenciatura en educación infantil, el cual hace parte de dos universidades (Autónoma y USC) y el menor porcentaje pertenecen al programa de licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés (LLM-IF) de la Unicauca. Elaboración propia

Así mismo, respecto al tipo programa de licenciatura se puede apreciar en la figura 37 que los estudiantes que presentan una evaluación “Muy Baja” son dos programas, Licenciatura en Educación para la Primera Infancia LEPI y Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés LEB-LCI; la evaluación “Baja” se presenta en el programa de Licenciatura en Educación Infantil LEI; la evaluación en “Alta” se presenta en la Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística LEB-EA; la evaluación “Muy Alta”, los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales LEB-CN.

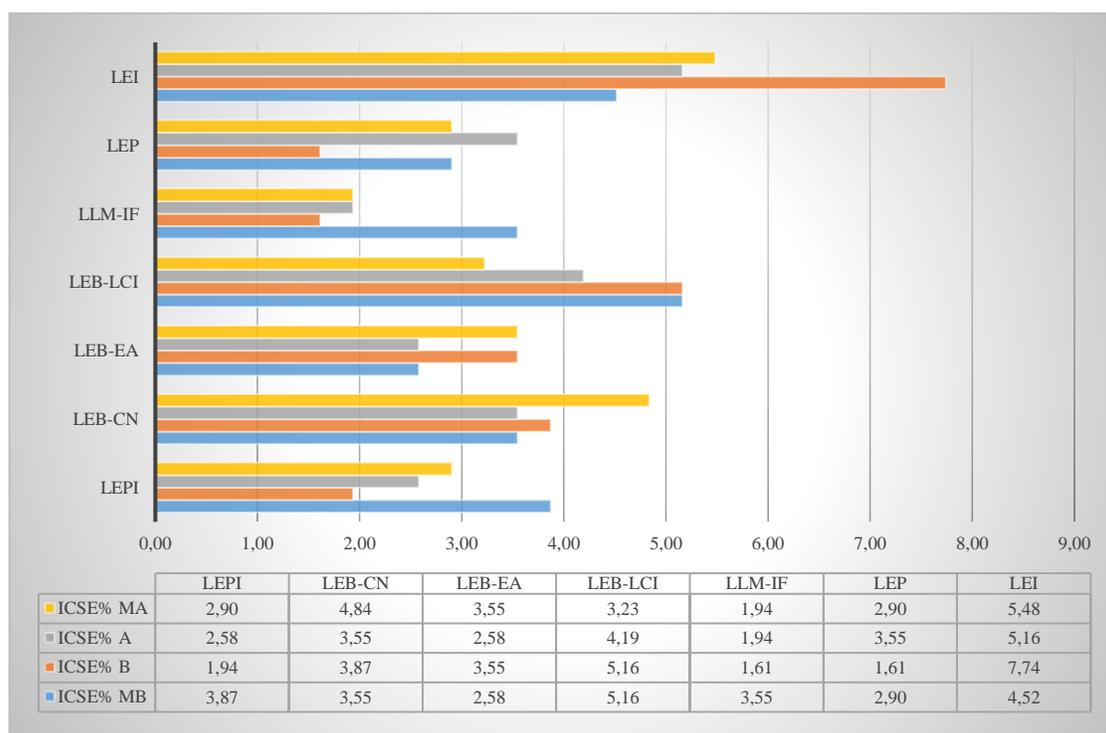


Figura 37. Distribución de los promedios del ICSE en los diferentes programas MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Y LEPI: Licenciatura en Educación para la Primera infancia, LEB-CN: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LEB-EA: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística, LEB-LCI: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LEP: Licenciatura en Preescolar, LEI: Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración propia.

4.2 Resultados de la importancia y necesidad en la formación de Competencias Emocionales en estudiantes licenciatura en las instituciones

4.2.1 Resultados de la importancia que le otorgan los estudiantes a la formación en CE

Los estudiantes de la Unicauca – Santander consideran que es importante la formación de las CE como licenciados, debido a que en los resultados se encuentran promedios “Muy Altos”. Seguidamente los estudiantes de la Unicauca - Popayán presentan promedios “Altos”. Contrariamente, los estudiantes de la USC consideran poco importante y los de la Autónoma menos importante esta formación, al tener promedios “Bajos” y “Muy Bajos” consecutivamente, como se refleja en la figura 38.

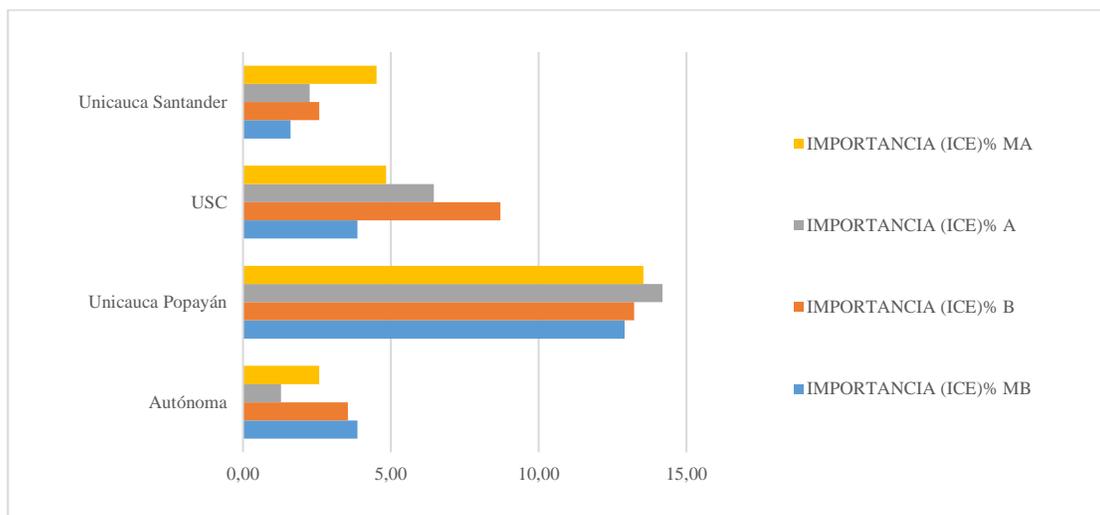


Figura 38. Distribución de la importancia que le otorgan los estudiantes a aprender las CE.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes que presentan promedios más altos en la importancia de formarse en CE son los de la Unicauca Santander y los promedios más bajos son los estudiantes de la Autónoma. Elaboración propia.

4.2.1 Resultados de la necesidad que le otorgan los estudiantes a la formación en CE

Contrariamente los estudiantes de la Autónoma consideran que la necesidad de las CE es fundamental en su formación como licenciados, debido a que en los resultados se encuentran promedios “Muy Altos”. Los estudiantes de la Unicauca – Santander y Unicauca – Popayán presentan promedios “Altos”, reflejando también esta necesidad de CE. Por el contrario los

estudiantes de la USC consideran poco importante esta necesidad al tener promedios “Muy Bajos”, como se muestra en la figura 39.

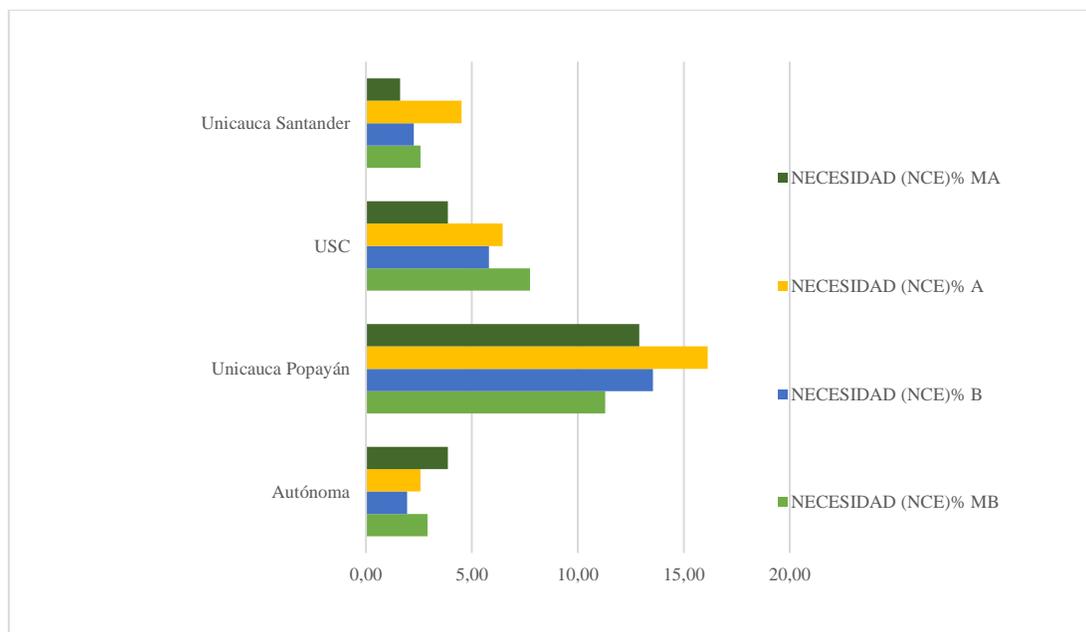


Figura 39. Distribución de la necesidad que le otorgan los estudiantes a aprender las CE
La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes que presentan promedios más altos en la necesidad de formarse en CE son los de la Autónoma y los promedios más bajos son los estudiantes de la USC. Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos de Competencia emocional CE se presentan medias Altas y Muy Altas (entre 3.07 y 3.56) y el valor que más se repite es el 4.00 (Muy Alto). Con respecto a la necesidad e importancia de formarse en las competencias emocionales en su currículo. Se puede afirmar que la Autónoma es la que presenta mayor promedio en los resultados respecto a las demás universidades y los estudiantes de este programa (LEPI), consideran que es mayor su necesidad NCE que la importancia ICE en su rol de maestras de la primera infancia, como se aprecia en la tabla 37.

Tabla 37

Descripción de los resultados de la necesidad e importancia en la formación de las CE en estudiantes de licenciatura

Variable	Categoría	N	%	ICSE%				
				Media	Mediana	Moda	DT	Varianza
NECESIDAD (NCE)%	U1	35	11,3	3,56	3,75	4,00	0,56	0,31
	U2	167	53,9	3,40	3,47	4,00	0,56	0,31
	U3	74	23,9	3,07	3,17	4,00	0,98	0,96
	U4	34	11,0	3,26	3,59	4,00	0,94	0,88
	Totales	310	100,0	3,32	3,49	4,00	0,76	0,61
IMPORTANCIA (ICE)%	U1	35	11,3	3,50	3,69	4,00	0,54	0,29
	U2	167	53,9	2,93	2,91	2,10a	0,28	0,08
	U3	74	23,9	3,26	3,60	4,00	0,89	0,80
	U4	34	11,0	3,26	3,60	4,00	0,89	0,80
	Totales	310	100,0	3,24	3,45	3,00	0,65	0,49

Nota: Existen varias modas y se mostrará el menor de los valores. Los datos de la categoría de universidad U1, son los pertenecientes a la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca; los de U2, son de la Universidad del Cauca – sede Popayán; los de la U3 son de la Universidad Santiago de Cali; y los de la U4 son de la Universidad del Cauca – sede Popayán. Elaboración propia.

4.3 Resultados de la asociación entre el desarrollo de Competencias Emocionales (CE) de los estudiantes con la Importancia (ICE) – Necesidad (NCE) – Presencia (PCE) que identifican en su proceso de formación como licenciados

En este apartado se encuentra la asociación entre los datos obtenidos en los instrumentos de ICSE, EINFEM y un cuestionario sociodemográfico que permite hacer cruces a partir de cuatro grandes variables analizadas: individuales, escolares, familiares y financieras.

4.3.1 Resultados Sociodemográficos generales del estudio

Los datos sociodemográficos presentan unas dinámicas relacionadas con la calidad de vida, como el acceso a oportunidades de educación, salud, bienestar; dinámicas demográficas como la estructura poblacional en hombres o mujeres, relaciones de sector urbano o rural (Universidad de Antioquia & Universidad Pontificia Bolivariana, 2015). Para el estudio se dividieron en cuatro variables como son la individual, académica, familiar y financiera, las cuales desde el MEN (2009) son los factores a tener en cuenta en la deserción y permanencia escolar.

Variables académicas. A partir de los resultados del cuestionario aplicado se encuentra que de las cuatro universidades estudiadas, la que más presenta variedad de programas es la Unicauca, con un 53.9% de los estudiantes de Popayán (Cauca) y un 11% de los estudiantes de Santander de Quilichao (Cauca). Los programas analizados muestran que el porcentaje más alto lo tiene el programa de Licenciatura en Educación Infantil (23%), seguido de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Lengua castellana e inglés, contrario al 9% de Licenciatura en lenguas modernas inglés y francés como se aprecian en la figura 40.

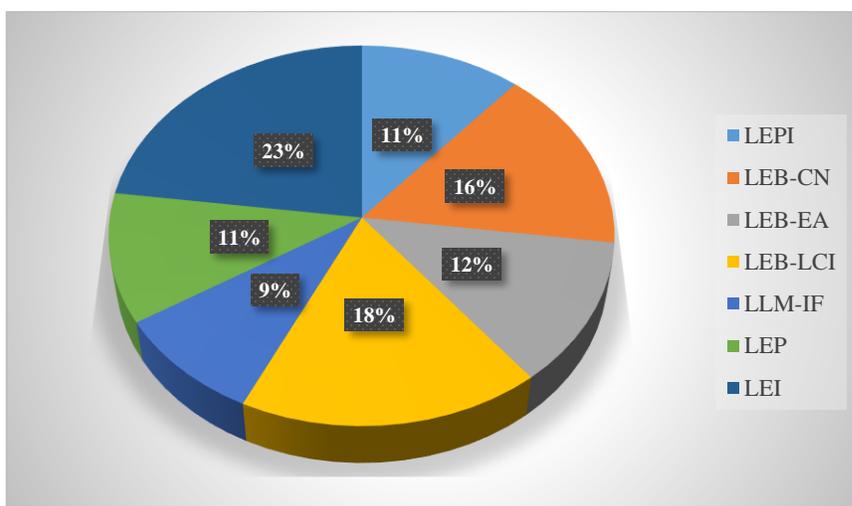


Figura 40. Cantidad de estudiantes que adelantan estudios de licenciaturas

LEPI: Licenciatura en Educación para la Primera infancia, LEB-CN: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LEB-EA: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística, LEB-LCI: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LEP: Licenciatura en Preescolar, LEI: Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los factores académicos que plantea el MEN (2009) se encuentra que con relación a la forma como los estudiantes eligen adelantar una licenciatura, se presenta que el 52.9% de los estudiantes creen que poseen habilidades para estudiar esta carrera, donde se destaca (ver figura 41) LEI como el programa que más estudiantes tiene en esta población. Por el contrario, hay bajos porcentajes en otras variables como la influencia de la familia (14.5%), el creer que es una carrera que genera buenos ingresos económicos (17%), resultado de la orientación vocacional y profesional (24.5%), entre otros. En este mismo sentido está el estudio

realizado por Torres (2018), que presenta similares resultados a los encontrados, donde uno de los problemas institucionales es la ausencia de orientación vocacional en los estudiantes (24.31%). De igual forma, en el estudio de Pérez *et al.* (2018) realizado con la Unicauca, también se encuentran que solamente un 35% recibe orientación profesional para estudiar fonoaudiología entre otras carreras.

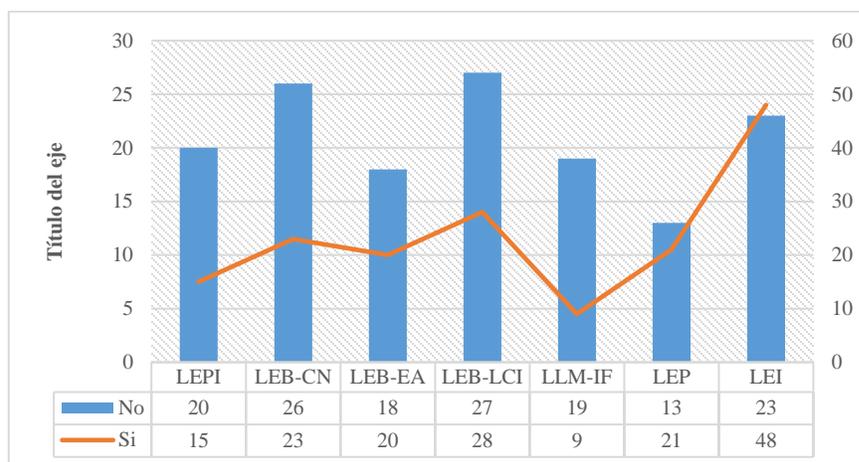


Figura 41. Cantidad de estudiantes que eligen estudiar licenciatura porque creen poseer habilidades
 LEPI: Licenciatura en Educación para la Primera infancia, LEB-CN: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LEB-EA: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística, LEB-LCI: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LEP: Licenciatura en Preescolar, LEI: Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración propia.

Variables individuales. En cuanto a las edades, se encuentra que los estudiantes que adelantan estudios en licenciaturas son relativamente jóvenes, pues el mayor porcentaje se presenta en el rango de edad de 22 a 24 años, mientras que el menor porcentaje lo ocupan los estudiantes que tienen 28 a 30 años. Y al analizar estos datos de acuerdo al programa elegido, se encuentra que los estudiantes más jóvenes están en el programa de Educación preescolar LEP, en segundo lugar, quienes cursan el programa de Licenciatura en Educación básica con énfasis en artística LEB-EA. Es importante destacar que la mayoría de la población (78%) de los estudiantes de estas licenciaturas son mujeres, hallando que se destaca este género en el programa LEI, en los de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e

Inglés LEB-LCI y Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales LEB-CN (Ver figura 42).

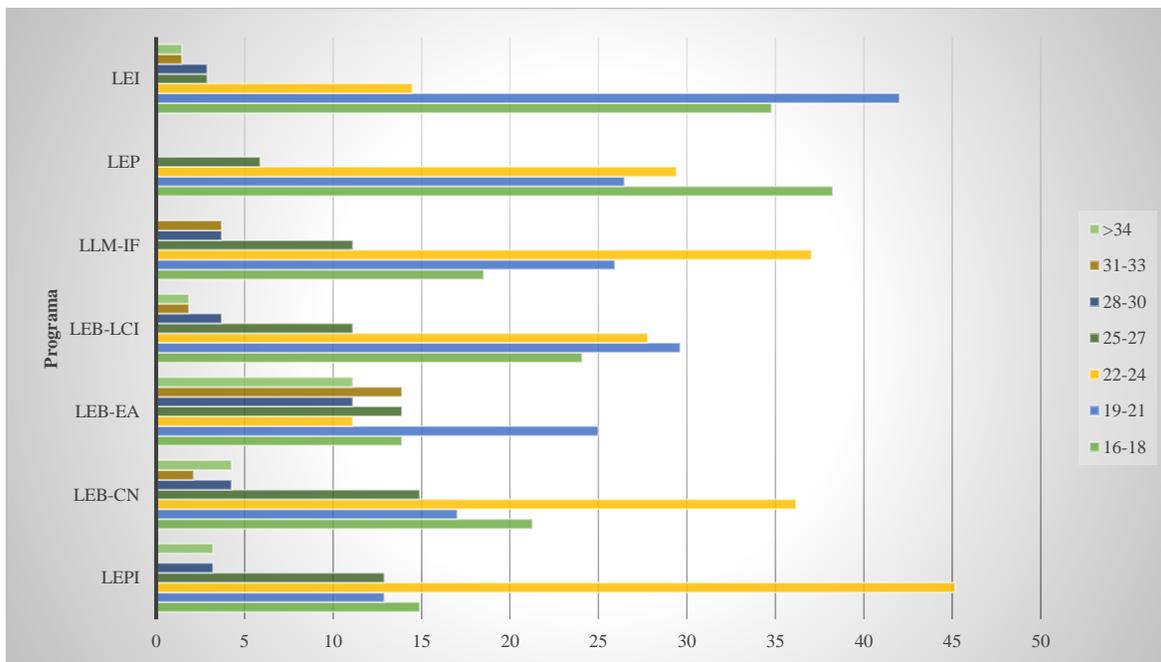


Figura 42. Rangos de edad de los estudiantes y el tipo de licenciatura que estudian.

LEPI: Licenciatura en Educación para la Primera infancia, LEB-CN: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LEB-EA: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística, LEB-LCI: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LEP: Licenciatura en Preescolar, LEI: Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración Propia.

Al ser Cauca y Valle departamentos donde se presenta diversidad cultural, hay presencia de un 11% de afrocolombianos, que en su mayoría se encuentran estudiando LEI y un 10% de indígenas, que en su mayoría estudian LEP y LEB-CN, como se aprecia en la siguiente figura 43.

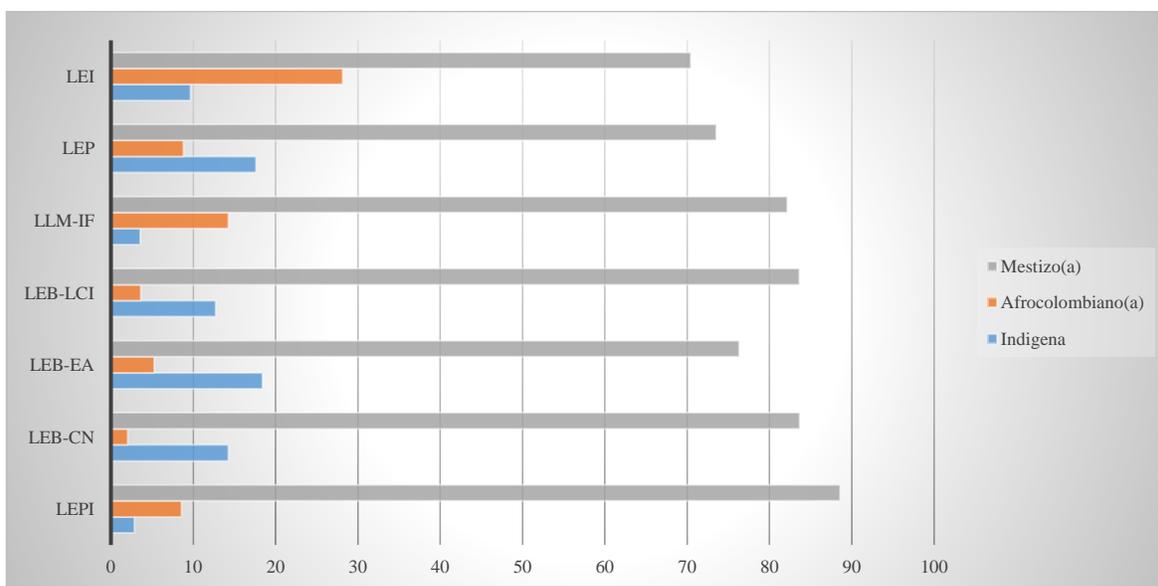


Figura 43. Identidad de los estudiantes de las licenciaturas según su cultura y costumbres del Cauca y Valle. LEPI: Licenciatura en Educación para la Primera infancia, LEB-CN: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, LEB-EA: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Educación Artística, LEB-LCI: Licenciatura en Educación Básica énfasis en Lengua Castellana e Inglés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LLM-IF: Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés-Francés, LEP: Licenciatura en Preescolar, LEI: Licenciatura en Educación Infantil (por exigencia del MEN se cambia denominación). Elaboración Propia.

Por otro lado, en cuanto a los estilos de vida se encuentra que el 47% de los estudiantes refieren consumir algún tipo de bebida alcohólica, el 3% refieren que sí fuman y que realizan deporte solamente el 36%. Respecto al uso del tiempo libre, refieren que trabajan (35%), realizan labores domésticas (44%), ver TV (21%), otros estudios (6%).

Variables Familiares. En esta variable se encuentra que la mayor parte de la población (52.3%) vive con sus padres, seguido del 29.4% con los hijos, 22.3% con hermanos, 11.9% con otros familiares, y solamente el 8.4% viven solos. Con relación a este factor, en el estudio realizado por Ceballos (2017), se encuentra que la familia ocupa también el primer lugar como entidad socializadora del joven, o es el núcleo que está más cerca del estudiante como en los licenciados. Se encuentra que esto favorece u obstaculiza la subjetividad hacia el conocimiento, puesto que es la tendencia común en la cual sus familias apoyan su ingreso a la educación superior. Además, en un estudio internacional esta variable presenta resultados similares,

obteniendo que los estudiantes son solteros (94%), viven con uno de sus padres (68%), con edades en su mayoría de 17 a 22 años (Castro & Chávez, 2014).

Es importante resaltar que muy pocos padres de los estudiantes de licenciatura no han adelantado estudios universitarios y este nivel es más bajo en las universidades privadas que en públicas, como se aprecia en la figura 44, pues los padres presentan niveles educativos de secundaria seguido del ciclo escolar primaria en su mayoría, mostrando un muy bajo porcentaje de analfabetismo.

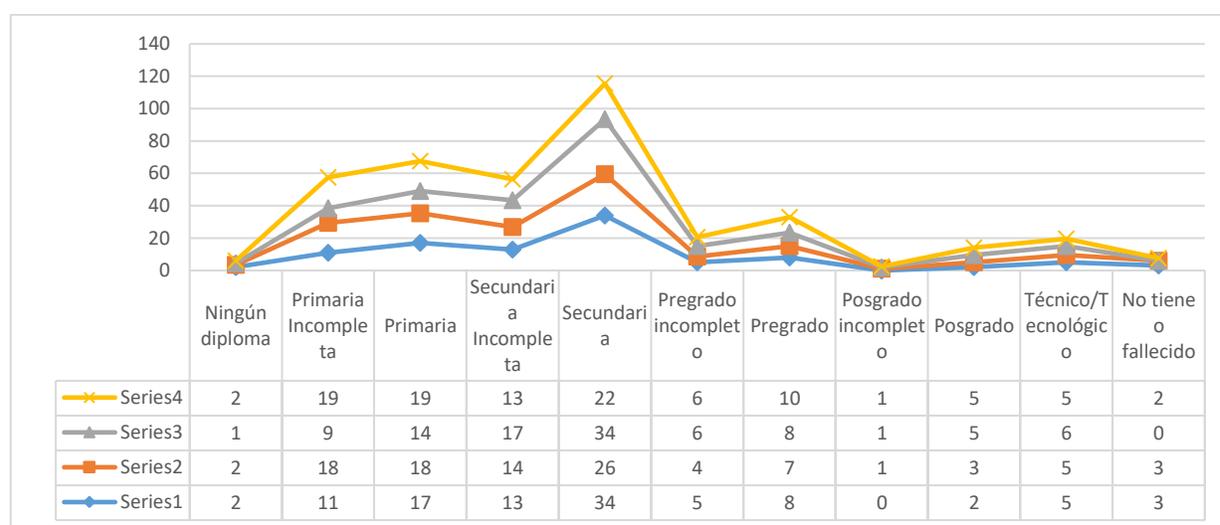


Figura 44. Nivel de formación educativa en los padres y madres de los estudiantes de licenciaturas.

La Serie 1: Padres-Universidades privadas, Serie 2: Padres-Universidades públicas; Serie 3: Madres-Universidades privadas, Serie 4: Madres-Universidades pública. Elaboración propia.

Variables Financieras. En cuanto al estrato socioeconómico, se encuentra que la mayor parte de los estudiantes viven en estrato 3, como se puede apreciar en la figura 45. Y prevalece más los estratos bajos en los estudiantes de las universidades públicas que privadas. Además, el 47% afirma que su vivienda es propia, seguida de alquilada con 42% y compartida con otras personas en un 11%. En cuanto a la forma de pago, solamente el 22% de la población, que es más alta en universidades privadas que públicas, utilizan el crédito de ICETEX; los demás hacen este pago de contado o por cuotas en bancos o universidad, y quien solventa los pagos de su carrera son los padres de familia.

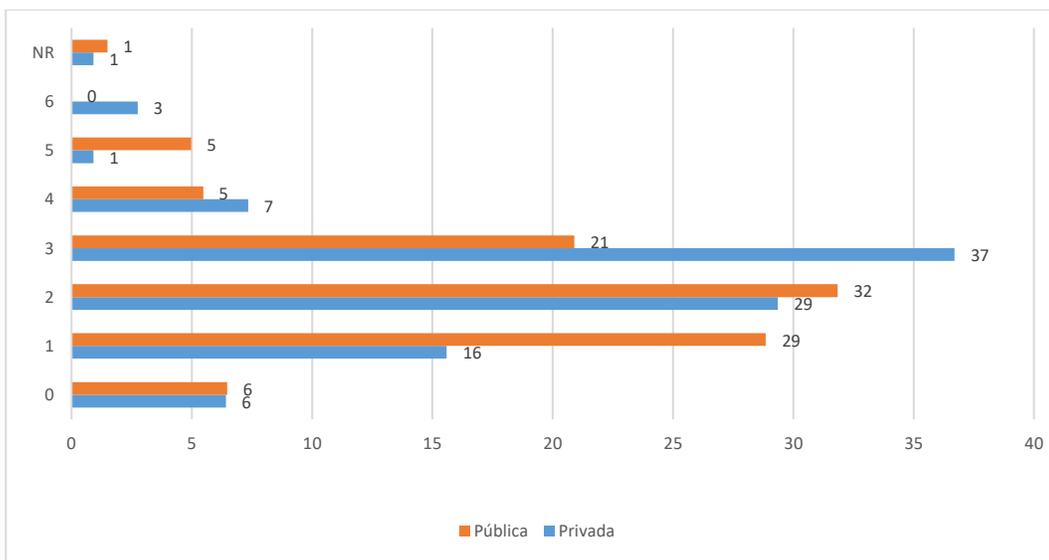


Figura 45. Estrato socioeconómico de los estudiantes de licenciaturas en universidades privadas y públicas. El 0 equivale a ningún estrato, porque es la población que vive en veredas o municipios del Cauca o del Valle y se desconoce la estratificación; 1. Bajo-bajo; 2. Bajo; 3. Medio-bajo; 4. Medio; 5. Medio-alto; 6. Alto. Elaboración propia.

4.3.2 Resultados de los Factores Individuales

En los factores individuales y la relación con las CE se encuentra que la población estudiada presenta un gran porcentaje que se encuentra entre los rangos de edad muy jóvenes con un total de 80% distribuidos entre los 16 a 24 años, donde se evidencia que a medida que los estudiantes van aumentando sus edades se van aumentando las CE, como se presenta en la figura 46.

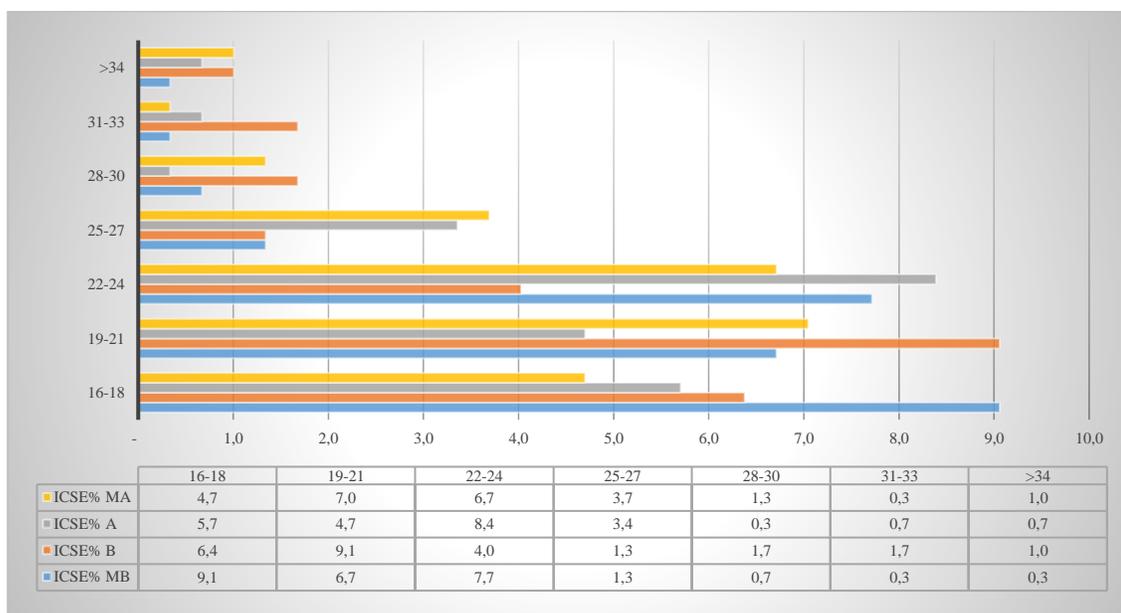


Figura 46. Resultados del ICSE teniendo en cuenta las edades en los estudiantes de las licenciaturas. La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Elaboración propia.

Por otro lado, el 78% de la población es de sexo femenino, presentando CE más altas que las del sexo masculino. El 88% es soltero en su estado civil y esta condición no se ve afectada en las CE. En la identidad, cultura y costumbre de la población se encuentra que un 79% son mestizos, presentando más altas CE que los que son indígenas (10%) y afrocolombianos (11%). En cuanto a los aspectos de salud, las CE son más bajas en los estudiantes que no presentan que en los que presentan enfermedades, donde la mayoría (84%) consideran que no presentan diagnóstico de enfermedades y un bajo porcentaje presentan discapacidad 3%. En el consumo de bebidas alcohólicas los resultados muestran medias más bajas en CE de los que no consumen a los que sí lo hacen contrariamente a lo que ocurre con la actividad de fumar, teniendo en cuenta que son muy pocos estudiantes que reconocen (8% fuman y 47% consumir bebidas alcohólicas).

En cuanto a las actividades que los estudiantes realizan en su tiempo libre, se ven afectadas las CE en los que dicen realizar labores domésticas, pues presentan más altas CE los que afirman no hacerlas. Al igual se presentan más bajas CE en los que en su tiempo libre miran TV. Mientras que las CE no se ven afectadas o relacionadas con las actividades como realizar deporte y llevar a cabo otros estudios (ver tabla 38).

Tabla 38

Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores individuales de los estudiantes de licenciatura.

Variable	Categoría	N	%	ICSE%			
				MB	B	A	MA
Rango Edad	16-18	77	26	9,1	6,4	5,7	4,7
	19-21	82	28	6,7	9,1	4,7	7,0
	22-24	80	27	7,7	4,0	8,4	6,7
	25-27	29	10	1,3	1,3	3,4	3,7
	28-30	12	4	0,7	1,7	0,3	1,3
	31-33	9	3	0,3	1,7	0,7	0,3
	>34	9	3	0,3	1,0	0,7	1,0
	Totales	298	100	26,2	25,2	23,8	24,8
Género	Masculino	68	22	6,13	6,77	4,52	4,52
	Femenino	241	78	20,00	18,71	18,71	20,32
	Totales	309	100	26,13	25,48	23,55	24,84
Estado Civil	Soltero(a)	269	88	22,90	22,58	20,00	21,29
	Casado(a)	11	4	0,97	0,97	0,97	0,65
	Divorciado(a)	2	1	0,00	0,00	0,32	0,32
	Unión libre	25	8	1,94	1,61	2,26	2,26
	Totales	307	100	78,06	76,13	70,32	74,19
Identidad según cultura y costumbre	Indígena	30	10	4,2	3,9	1,0	0,6
	Afrocolombiano(a)	35	11	2,6	3,2	3,2	2,3
	Mestizo(a)	245	79	19,4	18,4	19,4	21,9
	Totales	310	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Diagnóstico de enfermedad	No	268	86	22,3	22,6	20,0	21,6
	Si	42	14	3,9	2,9	3,5	3,2
	Totales	310	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Presenta Discapacidad	No	302	97	25,5	24,5	23,2	24,2
	Si	8	3	0,6	1,0	0,3	0,6
	Totales	310	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Fuma	No	301	97	25,5	24,5	22,6	24,5
	Si	9	3	0,6	1,0	1,0	0,3
	Totales	310	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Consumo de Bebida Alcohólica	No	165	53	14,5	13,9	13,5	11,3
	Si	145	47	11,6	11,6	10,0	13,5
	Totales	310	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Trabajar en tiempo libre	No	201	65	19,7	14,5	15,2	15,5
	Si	108	35	6,5	10,6	8,4	9,4
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Labor doméstica en tiempo libre	No	174	56	13,9	14,5	13,2	14,5
	Si	135	44	12,3	10,6	10,3	10,3
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Deporte en tiempo libre	No	199	64	17,7	14,5	14,5	17,4
	Si	110	36	8,4	10,6	9,0	7,4
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Otros estudios en tiempo libre	No	242	78	20,6	22,6	17,1	17,7
	Si	67	22	5,5	2,6	6,5	7,1
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Ver TV en tiempo libre	No	243	79	18,4	20,3	18,7	21,3
	Si	65	21	7,7	4,8	4,8	3,5
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Solo estudia en tiempo libre	No	290	94	24,2	23,9	21,3	24,2
	Si	19	6	1,9	1,3	2,3	0,6
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8
Otras actividades en tiempo libre	No	265	86	22,3	22,6	19,0	21,6
	Si	44	14	3,9	2,6	4,5	3,2
	Totales	309	100	26,1	25,5	23,5	24,8

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los ICSE por rango de edades más relevantes son más bajos entre los 16 - 18 años, y bajos entre 19-21 y 31-33; altos para quienes están entre 22 - 24 y 25 - 27, y el resto de rangos está en Bajo. Con respecto al género, el masculino es

bajo y más alto en el femenino. Para el estado civil tienen valores más bajos los solteros, mientras que los demás no presentan prevalencias. Respecto a la identidad cultural, los indígenas están en Muy Bajo, los afrocolombianos en Bajo y Alto, y los mestizos en Muy Alto. Con respecto a manejo de tiempo libre, los que solo estudian, los que realizan labores domésticas, los que no trabajan, los que no consumen bebidas alcohólicas, los que fuman y ven TV presentan Muy Bajas CE. Elaboración propia.

En la tabla 39 se presenta la importancia y necesidad que consideran los estudiantes de licenciaturas y la relación con los factores individuales, donde se aprecia que la gran mayoría de los factores se presentan resultados similares para considerar necesaria e importante la formación en las CE. No obstante, los estudiantes de edades más tempranas, los solteros y los casados consideran más importante que necesaria la formación en las CE, contrariamente sucede con los que están en edades de mayor a 34 años, que consideran más necesaria esta formación. Las mujeres opinan de manera similar que tanto la ICE y NCE, mientras que los hombres consideran más importante esta formación que necesaria.

Tabla 39

Análisis descriptivo de la importancia, necesidad y la presencia que otorgan los estudiantes de licenciatura a la formación en CE y la relación con los factores individuales.

Variable	Categoría	N	%	IMPORTANCIA (ICE)%				NECESIDAD (NCE)%				PRESENCIA (P)
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	
Rango Edad	16-18	77	26	3,7	7,0	8,4	6,7	6,4	8,4	7,4	3,7	25,8
	19-21	82	28	5,4	8,4	5,0	8,7	7,4	5,4	9,4	5,4	27,5
	22-24	80	27	6,7	8,4	6,0	5,7	7,0	4,7	8,4	6,7	26,8
	25-27	29	10	2,7	1,3	2,3	3,4	1,0	2,3	3,7	2,7	9,7
	28-30	12	4	1,3	1,7	0,3	0,7	1,7	0,3	0,7	1,3	4,0
	31-33	9	3	1,0	0,7	1,0	0,3	0,7	1,0	0,3	1,0	3,0
	>34	9	3	1,3	0,3	1,0	0,3	0,3	1,0	0,3	1,3	3,0
	Totales	298	100	22,1	27,9	24,2	25,8	24,5	23,2	30,2	22,1	99,8
Género	Masculino	68	22	2,6	4,8	9,4	5,2	3,9	9,4	6,1	2,6	21,9
	Femenino	241	78	19,4	23,2	14,8	20,3	20,6	14,2	23,5	19,4	77,7
	Totales	309	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Estado Civil	Soltero(a)	269	88	16,5	24,52	22,26	23,2	21,9	21,6	26,8	16,5	86,8
	Casado(a)	11	4	1,3	0,65	0,65	1,0	0,3	0,3	1,6	1,3	3,5
	Divorciado(a)	2	1	0,3	0,00	0,32	0,00	0,0	0,3	0,0	0,3	0,6
	Unión libre	25	8	3,2	2,58	1,0	1,3	2,3	1,3	1,3	3,2	8,1
	Totales	307	100	22,3	28,1	24,2	23,87	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Identidad según cultura y costumbre	Indígena	30	10	0,3	2,9	3,5	2,9	2,9	2,9	3,5	0,3	9,7
	Afrocolombiano	35	11	1,9	4,5	2,9	1,9	3,9	2,6	2,9	1,9	11,3
	Mestizo(a)	245	79	20,0	20,6	17,7	20,6	17,7	18,1	23,2	20,0	79,0
	Totales	310	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Diagnóstico de enfermedad	No	268	86	19,4	23,9	21,3	21,9	20,6	21,0	25,5	19,4	86,5
	Si	42	14	2,9	4,2	2,9	3,5	3,9	2,6	4,2	2,9	13,5
	Totales	310	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Presenta Discapacidad	No	302	97	21,6	27,7	22,9	25,2	24,2	22,3	29,4	21,6	97,4
	Si	8	3	0,6	0,3	1,3	0,3	0,3	1,3	0,3	0,6	2,6
	Totales	310	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0

Fuma	No	301	97	21,6	27,1	23,2	25,2	23,5	22,6	29,4	21,6	97,1
	Si	9	3	0,6	1,0	1,0	0,3	1,0	1,0	0,3	0,6	2,9
	Totales	310	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Consumo de Bebida Alcohólica	No	165	53	11,9	17,1	12,6	11,6	14,2	12,9	14,2	11,9	53,2
	Si	145	47	10,3	11,0	11,6	13,9	10,3	10,6	15,5	10,3	46,8
	Totales	310	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Trabajar en tiempo libre	No	201	65	18,7	16,5	15,5	14,2	16,5	16,1	18,1	14,2	64,8
	Si	108	35	9,4	7,7	10,0	7,7	8,1	7,4	11,6	7,7	34,8
	Totales	309	100	28,1	24,2	25,5	22,3	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Labor doméstica en tiempo libre	No	174	66	12,9	17,4	12,9	12,9	15,8	12,6	14,8	12,9	56,1
	Si	135	44	9,0	10,6	11,3	12,6	8,7	11,0	14,8	9,0	43,5
	Totales	309	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Deporte en tiempo libre	No	199	64	11,9	17,7	16,8	17,7	15,2	16,8	20,3	11,9	64,2
	Si	110	36	10,0	10,3	7,4	7,7	9,4	6,8	9,4	10,0	35,5
	Totales	309	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Otros estudios en tiempo libre	No	242	78	17,1	22,6	18,1	20,3	19,0	17,7	24,2	17,1	78,1
	Si	67	22	4,8	5,5	6,1	5,2	5,5	5,8	5,5	4,8	21,6
	Totales	309	100	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Ver TV en tiempo libre	No	243	79	22,9	17,4	19,0	19,4	19,7	19,4	22,6	17,4	78,4
	Si	65	21	5,2	4,5	5,2	6,1	4,8	4,2	7,4	4,5	21,0
	Totales	309	100	28,1	22,3	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Solo estudia en tiempo libre	No	290	94	27,1	22,9	22,6	21,0	23,9	22,6	26,1	21,0	93,5
	Si	19	6	1,0	1,3	2,9	1,0	0,6	1,0	3,5	1,0	6,1
	Totales	309	100	28,1	24,2	25,5	22,3	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0
Otras actividades en tiempo libre	No	265	86	24,8	21,6	21,6	17,4	21,9	20,6	25,5	17,4	85,5
	Si	44	14	3,2	2,6	3,9	4,5	2,6	2,9	4,2	4,5	14,2
	Totales	309	100	28,1	24,2	25,5	22,3	24,5	23,5	29,7	22,3	100,0

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del EINFEM con respecto al rango de edad de 16 – 18 le otorgan importancia y no creen necesaria la formación en CE, mientras que los de 31 – 33 consideran que no es importante y la necesidad les es indiferente. Con respecto al género, estado civil, identidad y cultura no hay prevalencias en ningún valor. Con respecto a manejo de tiempo libre, los que consumen bebidas alcohólicas, realizan labores domésticas, miran TV consideran que es Muy importante, pero indiferente la necesidad en la formación de las CE. Elaboración propia.

Con relación a los factores individuales con las competencias desde el ser, hacer y conocer se encuentra que en la edad, a medida que la persona aumenta de edad su competencia en el ser o actitudinal y hacer o procedimental va aumentando, a diferencia del comportamiento de los datos del conocer o saber, que se presentan datos distribuidos en los promedios de la población. Tanto en hombres como en mujeres se presentan puntajes entre muy bajo y bajo de los tres tipos de Competencias (actitudinal, procedimental, conceptual). En cuanto a su identidad y costumbre los mestizos e indígenas presentan puntuaciones de Altas y Muy altas CE, con relación a los afrocolombianos, especialmente en la competencia del actuar, como se aprecia en la tabla 40.

Tabla 40

Análisis descriptivo de los factores individuales con las competencias evaluadas por el MEN en Colombia y la UNESCO

Variable	Categoría	N	%	COMPETENCIA ACTITUDINAL (CA)%				COMPETENCIA PROCEDIMENTAL (CP)%				COMPETENCIA CONCEPTUAL (CC)%			
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA
Rango Edad	16-18	77	26	8,4	6,7	5,7	5,0	9,4	5,7	6,7	4,0	9,1	7,4	3,4	6,0
	19-21	82	28	7,4	5,0	7,4	7,7	7,4	4,4	7,7	8,1	8,7	7,7	4,7	6,4
	22-24	80	27	6,0	7,7	7,0	6,0	7,7	9,1	4,0	6,0	8,4	6,7	5,0	6,7
	25-27	29	10	1,7	2,0	3,0	3,0	1,7	3,0	1,3	3,7	2,0	2,3	2,3	3,0
	28-30	12	4	1,0	1,0	0,7	1,3	0,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	0,7	1,3
	31-33	9	3	0,3	1,3	0,7	0,7	0,0	0,7	2,0	0,3	0,7	1,7	0,3	0,3
	>34	9	3	3,0	3,0	3,0	3,0	0,3	0,7	1,0	1,0	1,0	0,7	0,7	0,7
Totales	298	100	27,8	6,8	7,5	6,8	26,5	24,5	24,8	24,2	30,9	27,5	17,1	24,5	
Género	Masculino	68	22	6,5	4,8	5,2	5,5	6,8	5,2	4,8	6,8	7,4	3,2	4,5	
	Femenino	241	78	19,4	19,4	20,0	19,0	19,7	19,7	19,4	19,0	24,2	20,0	14,2	19,4
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Estado Civil	Soltero(a)	269	88	23,2	19,7	22,6	21,3	23,2	21,6	21,6	20,3	26,1	24,52	15,2	21,0
	Casado(a)	11	4	0,6	1,9	0,6	0,3	1,3	1,0	0,6	0,6	1,6	1,3	0,6	0,0
	Divorciado(a)	2	1	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,6	0,3	0,0	0,3	0,0
	Unión libre	25	8	1,6	2,3	1,6	2,6	1,6	1,9	2,3	2,3	1,6	1,3	2,9	
Totales	307	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2	
Identidad según cultura y costumbre	Indígena	30	10	4,5	3,2	1,3	0,6	4,8	1,9	2,3	0,6	4,2	2,3	1,3	1,9
	Afrocolombiano(a)	35	11	2,9	2,6	2,9	2,9	2,3	2,3	3,9	2,9	3,2	4,5	2,3	1,3
	Mestizo(a)	245	79	18,4	18,7	21,0	21,0	19,4	21,0	18,4	20,3	23,5	20,6	13,9	21,0
	Totales	310	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Diagnóstico de enfermedad	No	268	86	21,3	22,6	21,0	21,6	23,9	21,6	20,3	20,6	27,1	22,9	15,2	21,3
	Si	42	14	4,5	1,9	4,2	2,9	2,6	3,5	4,2	3,2	3,9	4,5	2,3	2,9
	Totales	310	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Presenta Discapacidad	No	302	97	24,8	23,9	24,8	23,9	25,8	24,2	23,5	23,9	30,6	26,1	16,8	23,9
	Si	8	3	1,0	0,6	0,3	0,6	0,6	1,0	1,0	0,0	0,3	1,3	0,6	0,3
	Totales	310	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Fuma	No	301	97	24,8	23,5	24,8	23,9	26,1	23,9	23,5	23,5	29,4	27,1	17,1	23,5
	Si	9	3	1,0	1,0	0,3	0,6	0,3	1,3	1,0	0,3	1,6	0,3	0,3	0,6
	Totales	310	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Consumo de Bebida Alcohólica	No	165	53	13,5	16,1	11,9	11,6	15,2	14,8	12,6	10,6	17,1	15,2	9,0	11,9
	Si	145	47	12,3	8,4	13,2	12,9	11,3	10,3	11,9	13,2	13,9	12,3	8,4	12,3
	Totales	310	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Trabajar en tiempo libre	No	201	65	17,4	16,1	15,2	18,7	15,8	15,8	14,5	21,6	18,4	9,0	15,8	
	Si	108	35	8,1	8,4	9,0	9,4	7,7	8,7	9,0	9,4	9,0	8,4	8,4	
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	24,5	25,2	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Labor doméstica en tiempo libre	No	374	121	13,9	12,9	15,5	13,9	14,2	14,8	13,2	13,9	16,1	14,8	11,9	13,2
	Si	135	44	11,6	11,6	9,7	10,6	12,3	10,0	11,3	10,0	14,5	12,6	5,5	11,0
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Deporte en tiempo libre	No	199	64	17,4	14,8	16,1	15,8	17,4	14,2	16,5	16,1	17,7	18,1	10,6	17,7
	Si	110	36	8,1	9,7	9,0	8,7	9,0	10,6	8,1	7,7	12,9	9,4	6,8	6,5
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Otros estudios en tiempo libre	No	242	78	20,3	20,6	19,0	18,1	21,3	19,0	21,0	16,8	25,5	21,9	13,5	17,1
	Si	67	22	5,2	3,9	6,1	6,5	5,2	5,8	3,5	7,1	5,2	5,5	3,9	7,1
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Ver TV en tiempo libre	No	243	79	18,4	18,7	21,0	20,6	17,7	20,6	20,3	20,0	22,3	21,9	14,5	19,7
	Si	65	21	7,1	5,8	4,2	3,9	8,7	4,2	4,2	3,9	8,4	5,5	2,9	4,5
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Solo estudia en tiempo libre	No	290	94	23,5	23,5	22,9	23,5	25,2	23,2	21,9	23,2	28,7	25,5	15,8	23,5
	Si	19	6	1,9	1,0	2,3	1,0	1,3	1,6	2,6	0,6	1,9	1,9	1,6	0,6
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Otras actividades en tiempo libre	No	265	86	20,6	23,5	20,6	20,6	23,9	21,0	19,7	21,0	26,1	23,9	14,5	21,0
	Si	44	14	4,8	1,0	4,5	3,9	2,6	3,9	4,8	2,9	4,5	3,5	2,9	3,2
	Totales	309	100	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del ICSE en relación con las Competencias en lo actitudinal, procedimental y conceptual, en el rango de edad de 16 – 18 años, los solteros, indígenas, no consumidores de bebidas alcohólicas, no trabajadores en el tiempo libre los que no hacen deporte y quienes ven TV presentan promedio Muy Bajos en las tres competencias. Los estudiantes entre 19 -21 años, quienes consumen bebidas alcohólicas, los que trabajan y los que no miran TV presentan bajas las competencias conceptual, mientras que son muy altas los promedios en la competencias actitudinal y procedimental. En general toda la población presenta competencias conceptuales muy bajas, excepto los estudiantes que afirman vivir en unión libre presentan en sus promedios las tres competencias muy altas. Elaboración propia.

4.3.3 Resultados de los Factores Escolares

En cuanto al semestre que adelantan en sus estudios, se encuentra que los estudiantes de primer semestre o año presenta más bajos promedios de CE que los de último, como se apreció a en la figura 47. Situación que se confirma con los datos obtenidos en los factores individuales estudiados en el anterior punto.

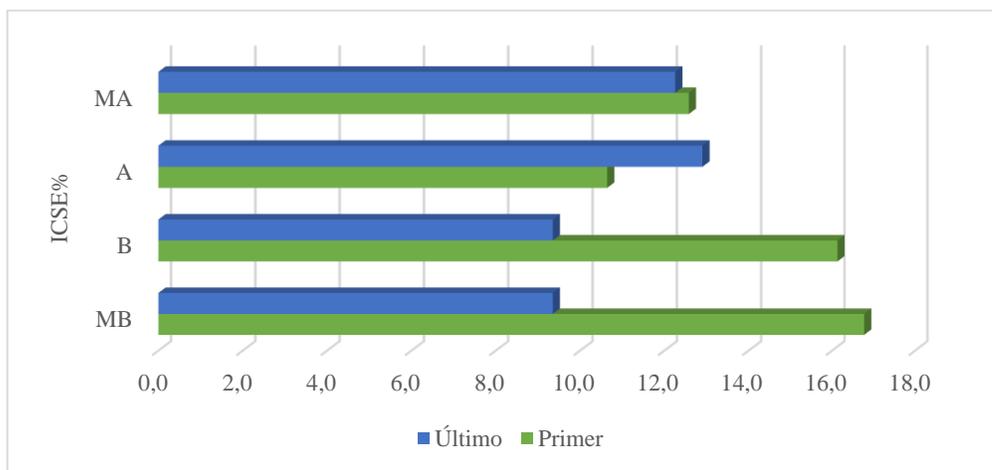


Figura 47. Resultados del ICSE teniendo en cuenta el semestre que cursan los estudiantes de las licenciaturas. La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). La cantidad de población más alta la conforman los estudiantes de primer semestre. Elaboración propia.

Y con relación a la modalidad del colegio se presentan mayores porcentajes en “Muy Bajas” las CE para todas, excepto en los colegios de modalidades industrial y técnico, como se aprecia en la figura 48. Además es importante resaltar que el 66.6% pertenece a colegios de modalidad académica y solamente el 6.2% egresó de colegio pedagógico a pesar de estudiar los programas de licenciaturas

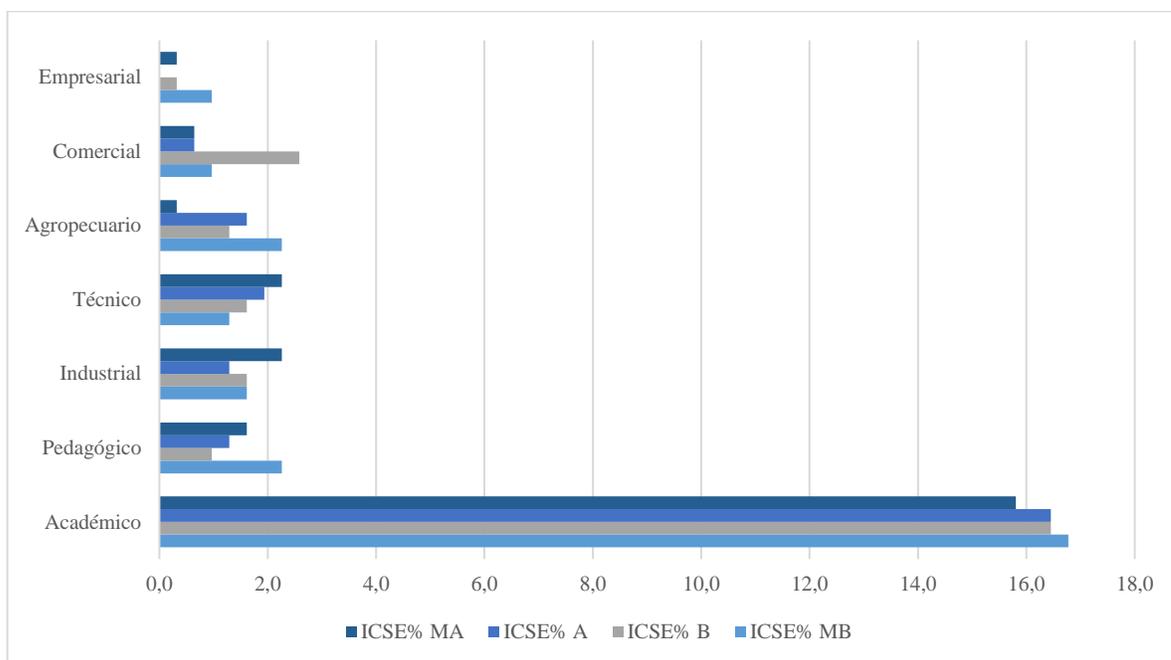


Figura 48. Resultados del ICSE teniendo en cuenta la modalidad de colegio en el que adelantaron los estudios de bachillerato.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). La mayor parte de la población de los estudiantes de licenciatura egresan con título de bachiller académico. Quienes presentan promedios de Competencias Muy Altas son los de colegios Industrial y técnico. Elaboración propia.

En cuanto a los factores que influyeron para ingresar a realizar esta carrera, se encuentran que los estudiantes que respondieron que poseen habilidad para desempeñarse, presentan más altas competencias que las otras opciones (influencia de familia, buenos ingresos económicos, el reconocimiento, prestigio social). Y para los temas de nivel de satisfacción y el tener los recursos disponibles para su estudio, se presentan altos porcentajes de respuesta como muy bajo en las CE. Además al comparar los semestres se encuentra que los estudiantes de Primer semestre presentan porcentajes más bajos que los de último semestre u año en las CE.

Igualmente la tabla 41 explica que para los estudiantes que influyó la familia, sus habilidades, el ser una carrera de alto servicio social, como resultado de la orientación vocacional para elegir estudiar la licenciatura presentan baja importancia y alta necesidad de formarse en las CE. Y los que consideran excelente su nivel de satisfacción para en la universidad creen tanto necesaria como importante esta formación.

Tabla 41

Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores escolares de los estudiantes de licenciatura.

Variable	Categoría	N	%	ICSE%			
				MB	B	A	MA
Semestre	Primer	174	56,1	16,8	16,1	10,6	12,6
	Último	136	43,9	9,4	9,4	12,9	12,3
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Modalidad de Colegio de su estudio	Académico	203	66,6	16,8	16,5	16,5	15,8
	Pedagógico	19	6,2	2,3	1,0	1,3	1,6
	Industrial	21	6,9	1,6	1,6	1,3	2,3
	Técnico	22	7,2	1,3	1,6	1,9	2,3
	Agropecuario	17	5,6	2,3	1,3	1,6	0,3
	Comercial	15	4,9	1,0	2,6	0,6	0,6
	Empresarial	5	1,6	1,0	0,3	0,0	0,3
	Otro	3	1,0	0,0	0,3	0,0	0,6
Totales	305	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8	
La Familia influyó para ingresar a la Universidad	Si	45	14,5	5,8	4,2	1,9	2,6
	No	265	85,5	20,3	21,3	21,6	22,3
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Buenos ingresos influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,5	1,6	1,6	1,0	1,3
	No	293	94,5	24,5	23,9	22,6	23,5
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
El reconocimiento influyó para ingresar a la Universidad	Si	13	4,2	1,0	1,3	1,3	0,6
	No	297	95,8	25,2	24,2	22,3	24,2
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Posee habilidades influyó para ingresar a la Universidad	Si	164	52,9	11,6	14,8	12,3	14,2
	No	146	47,1	14,5	10,6	11,3	10,6
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
El Servicio Social influyó para ingresar a la Universidad	Si	50	16,1	2,6	2,9	5,5	5,2
	No	260	83,9	23,5	22,6	18,1	19,7
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La Orientación vocacional influyó para ingresar a la Universidad	Si	76	24,5	5,8	5,2	6,5	7,1
	No	234	75,5	20,3	20,3	17,1	17,7
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Otra razón influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,5	1,3	1,9	1,6	0,6
	No	293	94,5	24,8	23,5	21,9	24,2
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Nivel de satisfacción que tiene de la Universidad	Excelente	151	48,9	11,6	12,3	11,0	13,9
	Medio	148	47,9	13,5	12,9	11,0	10,3
	Bajo	10	3,2	1,0	0,3	1,3	0,6
	Totales	309	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La herramienta que utiliza para su labor académica es Computador	Si	268	86,5	21,0	21,3	21,6	22,6
	No	42	13,5	5,2	4,2	1,9	2,3
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La herramienta que utiliza para su labor académica es Bases de datos	Si	54	17,4	3,9	2,3	4,8	6,5
	No	256	82,6	22,3	23,2	18,7	18,4
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La herramienta que utiliza para su labor académica es Lugar de estudio	Si	93	30,0	6,8	6,1	7,4	9,7
	No	217	70,0	19,4	19,4	16,1	15,2
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La herramienta que utiliza para su labor académica es el celular	Si	193	62,5	16,5	14,2	16,5	15,2
	No	116	37,5	9,7	11,3	7,1	9,4
	Totales	309	100,0	26,2	25,6	23,6	24,6

La herramienta que utiliza para su labor académica es la biblioteca	Si	120	38,7	8,4	9,0	9,7	11,6
	No	190	61,3	17,7	16,5	13,9	13,2
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
La herramienta que utiliza para su labor académica es la tablet	Si	13	1,4	1,0	1,0	1,3	1,0
	No	297	32,6	25,2	24,5	22,3	23,9
	Totales	910	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del ICSE en relación con las Competencias emocionales muestran que la mayoría de los estudiantes que cursan primer semestre, los estudiantes que egresan de colegios con modalidad académica, pedagógica y agropecuaria, estudiantes a quienes los familiares influyen en la elección de la carrera y quienes no creen poseer habilidades para estudiar la carrera presentan promedios “Muy Bajos” en el ICSE. Quienes presentan satisfacción con la universidad y/o recibieron orientación vocacional presentan promedios de CE “Muy Altos”, siendo inversamente proporcional a quienes no tienen satisfacción con la universidad y/o no recibieron orientación vocacional, debido a que sus promedios son “Muy bajos”. Del 17% total de la población que utiliza bases de datos, en su mayoría los promedios ICSE son “Muy Altos”, contrariamente del 83% restante que no usan estas bases son “Muy Bajos”. Del 39% del total de la población que utiliza biblioteca, en su mayoría los promedios ICSE son “Muy Altos”, contrariamente del 61% restante que no la utilizan, sus promedios son “Muy Bajos”. Del 30% de la población que tienen lugar destinado para estudiar, en su mayoría los promedios ICSE son “Muy Altos”, contrariamente del 70% restante que no cuentan con este lugar, sus promedios son “Muy Bajos”. Elaboración propia.

Con relación al tipo de programa de licenciatura se puede apreciar que los estudiantes que afirman que no es importante, pero sí necesaria la formación en CE, son los estudiantes de LEPI y la LEB-CN. Los programas que consideran que es importante recibir formación en CE son LLM-IF y LEI. En cuanto al semestre se encuentra que los estudiantes de primer semestre perciben importante y poca necesaria la formación en CE, contrariamente a los que están cursando último semestre, ya que le otorgan más necesidad que importancia a esta formación en su proceso de estudios de la carrera profesional.

En la modalidad de tipos de colegio, se encuentra que los estudiantes que salieron de colegios técnico y agropecuario consideran poco importante la formación de las CE a diferencia de las demás modalidades. Además es más necesaria esta formación en las modalidades de colegios académicos, comercial y empresarial que en los demás. De igual forma con relación a como se aprecia en la tabla 42.

Con respecto a la forma como determinaron estudiar la carrera de licenciatura, se encuentra que la importancia de aprender las CE se ve en mayor porcentaje en los estudiantes que creen que esta carrera tiene buenos ingresos y en la que se poseen habilidades; y la necesidad se da con mayor porcentaje en las que la familia influyó para ingresar a la universidad, en las que se

cree que la carrera tiene buen prestigio social y en las que el ingreso fue resultado de orientación vocacional. Con relación a los estudiantes que tienen excelente satisfacción con la universidad se presentan porcentajes altos para importancia y necesidad de formarse en las CE. Con respecto a la herramienta que se usa para desarrollar la labor académica se encuentra que en todas se presentan porcentajes más altos en el nivel de importancia para aprender las CE, excepto en los estudiantes que opinan que usan bases de datos para su rutina académica.

Tabla 42

Análisis descriptivo de la importancia y necesidad que otorgan los estudiantes de licenciatura a la formación en CE y la relación con los factores escolares.

Variable	Categoría	N	%	IMPORTANCIA (ICE)%				NECESIDAD (NCE)%			
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA
Semestre	Primer	174	56,1	9,0	18,1	14,5	14,5	15,5	15,8	15,8	9,0
	Último	136	43,9	13,2	10,0	9,7	11,0	9,0	7,7	13,9	13,2
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
Modalidad de Colegio de su estudio	Académico	203	66,6	15,2	17,4	15,5	17,4	14,8	15,8	19,7	15,2
	Pedagógico	19	6,2	0,3	1,6	3,2	1,0	3,9	13,7	5,4	1,4
	Industrial	21	6,9	1,3	1,9	1,3	2,3	1,6	1,6	2,3	1,3
	Técnico	22	7,2	1,6	2,3	1,0	2,3	2,3	0,3	2,9	1,6
	Agropecuario	17	5,6	1,3	1,9	1,0	1,3	1,9	0,6	1,6	1,3
	Comercial	15	4,9	1,6	1,6	1,0	0,6	1,6	1,0	0,6	1,6
	Empresarial	5	1,6	0,3	0,0	1,0	0,3	0,0	0,6	0,6	0,3
	Otro	3	1,0	0,0	0,6	0,0	0,3	0,6	0,0	0,3	0,0
Totales	305	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3	
La Familia influyó para ingresar a la Universidad	Si	45	14,5	3,5	3,5	4,5	2,9	2,9	4,8	3,2	3,5
	No	265	85,5	18,7	24,5	19,7	22,6	21,6	18,7	26,5	18,7
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
Buenos ingresos influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,5	0,6	1,6	1,3	1,9	1,6	1,0	2,3	0,6
	No	293	94,5	21,6	26,5	22,9	23,5	22,9	22,6	27,4	21,6
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
El reconocimiento influyó para ingresar a la Universidad	Si	13	4,2	1,3	1,0	1,3	0,6	0,3	1,9	0,6	1,3
	No	297	95,8	21,0	27,1	22,9	24,8	24,2	21,6	29,0	21,0
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
Posee habilidades influyó para ingresar a la Universidad	Si	164	52,9	11,6	15,5	12,9	12,9	14,2	11,9	15,2	11,6
	No	146	47,1	10,6	12,6	11,3	12,6	10,3	11,6	14,5	10,6
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
El Servicio Social influyó para ingresar a la Universidad	Si	50	16,1	4,5	2,6	4,8	4,2	2,3	4,5	4,8	4,5
	No	260	83,9	17,7	25,5	19,4	21,3	22,3	19,0	24,8	17,7
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
La Orientación vocacional influyó para ingresar a la Universidad	Si	76	24,5	5,5	5,8	8,1	5,2	4,8	7,7	6,5	5,5
	No	234	75,5	16,8	22,3	16,1	20,3	19,7	15,8	23,2	16,8
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
Otra razón influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,5	1,3	1,6	1,0	1,6	1,6	1,0	1,6	1,3
	No	293	94,5	21,0	26,5	23,2	23,9	22,9	22,6	28,1	21,0
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
Nivel de satisfacción que tiene de la Universidad	Excelente	151	48,9	10,6	11,3	12,9	13,9	9,4	12,6	16,1	10,6
	Medio	148	47,9	11,3	15,8	10,0	10,6	14,2	10,0	12,3	11,3
	Bajo	10	3,2	0,3	1,0	1,0	1,0	1,0	0,6	1,3	0,3
	Totales	309	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
La herramienta que utiliza para su labor académica es Computador	Si	268	86,5	20,0	23,5	21,3	21,6	20,3	20,6	25,5	20,0
	No	42	13,5	2,3	4,5	2,9	3,9	4,2	2,9	4,2	2,3
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
La herramienta que utiliza para su labor académica es Bases de datos	Si	54	17,4	6,1	3,2	3,9	4,2	2,9	3,9	4,5	6,1
	No	256	82,6	16,1	24,8	20,3	21,3	21,6	19,7	25,2	16,1
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
	Si	93	30,0	7,4	9,0	5,8	7,7	8,4	5,2	9,0	7,4
	No	217	70,0	14,8	19,0	18,4	17,7	16,1	18,4	20,6	14,8

La herramienta que utiliza para su labor académica es Lugar de estudio	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
La herramienta que utiliza para su labor académica es el celular	Si	193	62,5	13,3	17,2	14,6	17,5	15,2	13,9	20,1	13,3
	No	116	37,5	9,1	11,0	9,7	7,8	9,4	9,7	9,4	9,1
	Totales	309	100,0	22,3	28,2	24,3	25,2	24,6	23,6	29,4	22,3
La herramienta que utiliza para su labor académica es la biblioteca	Si	120	38,7	10,0	10,3	8,1	10,3	8,7	7,4	12,6	10,0
	No	190	61,3	12,3	17,7	16,1	15,2	15,8	16,1	17,1	12,3
	Totales	310	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3
La herramienta que utiliza para su labor académica es la tablet	Si	13	1,4	1,0	1,0	0,3	1,9	1,0	0,3	1,9	1,0
	No	297	32,6	21,3	27,1	23,9	23,5	23,5	23,2	27,7	21,3
	Totales	910	100,0	22,3	28,1	24,2	25,5	24,5	23,5	29,7	22,3

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del EINFEM, muestran que los estudiantes de primer y último semestre no le dan importancia, los de último semestre consideran que es necesaria pero los de primer semestre no la enseña en CE. Quienes presentan satisfacción alta con la universidad, los que no recibieron orientación vocacional y los que utilizan el celular como herramienta para estudiar presentan promedios “Muy Altos” en la importancia. Los que presentan baja satisfacción con la universidad no consideran importante ni necesaria esta formación. Elaboración propia.

Los factores individuales y la relación que estos tienen con las competencias desde el MEN de Colombia, se presentan mejores competencias en el ser o actitudinal para los programas de LEB-CN y el LEI, para los estudiantes de último semestre, para los que salieron de colegios con modalidad industrial, técnico y empresarial, para los que la influencia de ingreso a estudiar licenciatura fue poseer habilidades, servicio social, proceso de orientación vocacional. En el hacer o proceder para los programas de LEB-CN, LEB-EA, LEP y LEI, para los estudiantes de último semestre, para quienes salieron de colegios con modalidad de técnicos. Y en el conceptual o conocer para programas como LEB-EA y LEP, para los estudiantes que salieron de colegios con modalidad pedagógica y para aquellos que creen que la carrera tiene un prestigio social (ver tabla 43)

Tabla 43

Análisis descriptivo de los factores individuales con las competencias evaluadas por el MEN en Colombia y la UNESCO

Variable	Categoría	N	%	COMP. ACTITUDINAL (CA)%				COMP. PROCEDIMENTAL (CP)%				COMP. CONCEPTUAL (CC)%			
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA
Semestre	Primer	174	56,1	17	13	14	12	17	12	15	12	19	16	7,1	14
	Último	136	43,9	9	12	11	12	9	13	10	12	11	10	10	
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
Modalidad de Colegio de su estudio	Académico	203	66,6	17	16	17	15	17	16	15	16	21	18	9,4	17
	Pedagógico	19	6,23	2,3	1,6	1	1,3	1,6	1,6	1,9	1	1	2,3	1,6	1,3
	Industrial	21	6,89	1,6	1	1,9	2,3	1,6	1,6	1,9	1,6	1,6	2,3	1,3	1,6
	Técnico	22	7,21	1,6	1,3	1,6	2,6	1	1,6	1,9	2,6	3,2	0,6	1,9	1,3
	agropecuario	17	5,57	2,3	1,3	1,6	0,3	2,6	1,3	1,3	0,3	1,6	1	1,6	1,3
	Comercial	15	4,92	0,6	2,6	1	0,6	1	1,6	1,9	0,3	1,6	2,3	1	0
	Empresarial	5	1,64	0,6	0,6	0	1,3	1	0,3	0	0,3	0,3	1	0	0,3
	Otro	3	0,98	0	0	0,3	0,6	0,3	0	0	0,6	0,3	0	0,3	0,3
Totales	305	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24	
La Familia influyó para ingresar a la Universidad	Si	45	14,5	5,5	4,2	2,3	2,6	5,5	3,5	3,2	2,3	5,8	4,5	1,3	2,9
	No	265	85,5	20	20	23	22	21	22	21	22	25	23	16	21
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
Buenos ingresos influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,48	1,3	1,9	0,6	1,6	2,6	1	0,6	1,3	1,9	1,3	1	1,3
	No	293	94,5	25	23	25	23	24	24	24	23	29	26	16	23
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
El reconocimiento influyó para ingresar a la Universidad	Si	13	4,19	1,3	1,6	0,6	0,6	1,3	1,3	0,6	1	1,3	1,3	0,6	1
	No	297	95,8	25	23	25	24	25	24	24	23	30	26	17	23
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
Posee habilidades influyó para ingresar a la Universidad	Si	164	52,9	12	13	13	15	12	13	14	14	16	8,4	15	
	No	146	47,1	14	11	12	10	15	12	10	10	17	11	9	9,7
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
El Servicio Social influyó para ingresar a la Universidad	Si	50	16,1	3,9	1,3	6,5	4,5	1,9	5,8	3,2	5,2	3,5	6,8	3,9	1,9
	No	260	83,9	22	23	19	20	25	19	21	19	27	21	14	22
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La Orientación vocacional influyó para ingresar a la Universidad	Si	76	24,5	5,5	5,2	7,1	6,8	6,5	6,5	5,5	6,1	7,1	6,1	5,5	5,8
	No	234	75,5	20	19	18	18	20	19	19	18	24	21	12	18
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
Otra razón influyó para ingresar a la Universidad	Si	17	5,48	2,3	1	1,6	0,6	1,6	1,6	1,3	1	2,6	0,6	0,6	1,6
	No	293	94,5	24	24	24	24	25	24	23	23	28	27	17	23
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
Nivel de satisfacción que tiene de la Universidad	Excelente	151	48,9	10	13	12	13	13	11	11	13	14	11	8,4	16
	Medio	148	47,9	15	9,7	13	11	13	13	13	10	16	16	8,4	7,7
	Bajo	10	3,24	0,6	1,3	0,6	0,6	0,6	1,3	0,6	0,6	1	1	0,6	0,6
	Totales	309	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es Computador	Si	268	86,5	21	21	23	22	22	22	20	22	26	23	16	21
	No	42	13,5	5,2	3,5	2,6	2,3	4,5	2,9	4,2	1,9	4,8	4,2	1,6	2,9
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es Bases de datos	Si	54	17,4	2,3	4,5	5,2	5,5	3,2	6,1	2,3	5,8	4,5	4,5	4,2	4,2
	No	256	82,6	24	20	20	19	23	19	22	18	26	23	13	20
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es Lugar de estudio	Si	93	30	6,8	4,5	9	9,7	6,1	8,7	7,1	8,1	8,4	8,1	5,5	8,1
	No	217	70	19	20	16	15	20	16	17	16	23	19	12	16
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es el celular	Si	193	62,5	15	17	16	15	16	17	14	16	20	17	10	15
	No	116	37,5	11	7,1	9,7	9,4	11	7,8	11	8,4	11	10	7,1	9,1
	Totales	309	100	26	25	25	24	27	25	25	24	31	28	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es la biblioteca	Si	120	38,7	7,1	9,7	11	11	8,1	11	9,7	10	11	10	8,7	8,7
	No	190	61,3	19	15	14	14	18	14	15	14	20	17	8,7	15
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24
La herramienta que utiliza para su labor académica es la tablet	Si	13	4,3	1	1,6	0,6	1	1	1,6	0,3	1,3	1,3	1,9	0,3	0,6
	No	297	95,7	25	23	25	24	25	24	24	23	30	25	17	24
	Totales	310	100	26	25	25	25	26	25	25	24	31	27	17	24

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del ICSE con relación a las Competencias desde lo actitudinal, evidencian que los promedios “Muy Bajos”, se encuentran en los estudiantes que cursan primer semestre, los que egresan de colegios académicos, pedagógico y agropecuarios; estudiantes en los que la familia influyó para tomar la decisión de estudiar, el que cree no poseer habilidades para esta carrera y los que no recibieron orientación vocacional; los estudiantes que evalúan regular la satisfacción con la universidad; y los estudiantes que no usan computador, biblioteca, bases de datos ni lugar de

estudio. Mientras que los promedios “Muy Altos” se encuentran en los estudiantes que egresan de colegio con título en técnicos y el industrial; los estudiantes que creen poseer habilidades y los recibieron orientación vocacional para ingresar a estudiar esta carrera; los que hacen uso del computador, la biblioteca, bases de datos y un lugar de estudio. En cuanto a la competencia procedimental se encuentran promedios “Muy Bajos” en los estudiantes que están en primer semestre, egresados de colegios académicos y agropecuarios; quienes la familia influyó para estudiar esta carrera; los estudiantes que no usan computador ni bases de datos; mientras que contrariamente presentan promedios “Muy Altos” los egresados de colegios técnicos; quienes poseen habilidades para estudiar la carrera; y quienes usan bases de datos para su estudio. En la Competencia conceptual la mayor parte de la población presenta promedios “Muy Bajos”, exceptuando los que tienen alta satisfacción con la universidad y consideran que poseen habilidades para esta carrera. Elaboración propia.

4.3.4 Resultados de los Factores Familiares

Teniendo en cuenta la tabla 44, se puede decir que los factores familiares que más se relacionan con las CE más altas son los estudiantes que viven con alguien (padres, familiares, hermanos, con hijos o con otras personas), contrariamente los que viven solos presentan promedios más bajos en las CE. Con relación al nivel educativo tanto del padre como de la madre, el mayor porcentaje se da en los padres cuyo máximo nivel educativo en su formación es la formación en secundaria (ver figuras más adelante). En cuanto a las ocupaciones que desempeñan los padres, se encuentra que existe un mayor desempleo en la madre que en el padre, donde existe un alto porcentaje de ocupación de empleado en el padre y en la madre de ama de casa.

Tabla 44

Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores familiares de los estudiantes de licenciatura

Variable	Categoría	N	%	ICSE%			
				MB	B	A	MA
Vive solo(a)	Si	26	8,4	3,2	2,3	0,3	2,6
	No	284	91,6	22,9	23,2	23,2	22,3
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Vive con padres	Si	162	52,3	12,6	12,9	13,5	13,2
	No	148	47,7	13,5	12,6	10,0	11,6
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Vive con familiares	Si	37	11,9	2,6	2,6	3,5	3,2
	No	273	88,1	23,5	22,9	20,0	21,6
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Vive con hermanos	Si	69	22,3	3,9	7,4	3,9	7,1
	No	241	77,7	22,3	18,1	19,7	17,7
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Vive con hijos	Si	91	29,4	6,8	7,4	8,4	6,8
	No	219	70,6	19,4	18,1	15,2	18,1
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Con otros	Si	24	7,7	1,9	1,3	1,3	3,2
	No	286	92,3	24,2	24,2	22,3	21,6
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Tiene hijos	No	262	84,5	23,2	22,3	20,3	18,7
	Un hijo	37	11,9	2,6	2,3	2,6	4,5
	Dos hijos	10	3,2	0,0	1,0	0,6	1,6
	Tres o más hijos	1	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Nivel Educativo del padre	No sabe/No responde	14	4,5	1,3	1,3	0,6	1,3
	Ningún diploma	5	1,6	0,6	0,3	0,3	0,3
	Primaria Incompleta	47	15,2	4,5	4,5	3,2	2,9
	Primaria	53	17,2	3,2	4,5	5,5	3,9
	Secundaria Incompleta	40	12,9	3,9	3,6	2,6	2,9
	Secundaria	83	26,9	6,8	6,1	6,1	7,8
	Pregrado incompleto	12	3,9	1,0	0,3	1,9	0,6
	Pregrado	22	7,1	2,6	1,9	1,3	1,3
	Posgrado incompleto	2	0,6	0,0	0,3	0,3	0,0
	Posgrado	8	2,6	1,3	0,6	0,0	0,6
	Técnico/Tecnológico	14	4,5	0,3	0,6	1,3	2,3
	No tiene o fallecido	9	2,9	0,6	1,0	0,3	1,0
	Totales	309	100,0	26,2	25,2	23,6	24,9
Ocupación del padre	No sabe/No responde	39	12,6	2,9	4,5	2,9	2,3
	Desempleado	43	13,9	5,5	3,5	1,3	3,5
	Pensionado	31	10,0	2,3	1,6	2,3	3,9
	Empleado	147	47,4	11,0	11,6	12,6	12,3
	Independiente	39	12,6	3,5	2,9	4,2	1,9
	No tiene o fallecido	11	3,5	1,0	1,3	0,3	1,0
Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8	
Nivel Educativo del madre	No sabe/No responde	1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3
	Ningún diploma	4	1,3	0,6	0,3	0,0	0,3

	Primaria Incompleta	48	15,5	3,9	5,8	2,3	3,5
	Primaria	52	16,8	4,2	2,6	4,8	5,2
	Secundaria Incompleta	44	14,2	4,2	2,9	4,8	2,3
	Secundaria	81	26,1	6,5	7,1	5,5	7,1
	Pregrado incompleto	18	5,8	1,3	0,6	1,3	2,6
	Pregrado	28	9,0	1,3	2,6	2,6	2,6
	Posgrado incompleto	2	0,6	0,0	0,3	0,3	0,0
	Posgrado	14	4,5	1,3	2,3	0,3	0,6
	Técnico/Tecnológico	15	4,8	2,3	1,0	1,3	0,3
	No tiene o fallecido	3	1,0	0,6	0,0	0,3	0,0
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8
Ocupación del madre	No sabe/No responde	6	1,9	0,6	0,3	0,6	0,3
	Desempleado	164	52,9	13,5	13,9	13,9	11,6
	Pensionado	18	5,8	1,9	1,0	1,0	1,9
	Empleado	111	35,8	9,4	9,0	7,4	10,0
	Independiente	8	2,6	0,3	1,0	0,3	1,0
	No tiene o fallecido	3	1,0	0,3	0,3	0,3	0,0
	Totales	310	100,0	26,1	25,5	23,5	24,8

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del ICSE muestran que si los estudiantes viven con los padres, familiares y/o hermanos presentan promedios “Muy Altos”, contrariamente quienes viven solos o tienen hijos presentan promedios “Muy Bajos” en las CE. Con respecto a los padres y madres de familia si se encuentran empleados los promedios son “Muy Altos” y los desempleados “Muy Bajos”. Los estudiantes presentan CE “Muy Altas” cuando sus padres que tienen estudios de bachiller, primaria y tecnologías, cuando sus madres tienen primaria y pregrado, mientras que presentan promedios “Muy Bajos” cuando los padres tienen posgrado y primaria incompleta y las madres estudios en técnicos. Elaboración propia.

En la figura 49 se encuentra que los porcentajes que más prevalecen en los padres de familia de los estudiantes de licenciatura son los que tienen como último nivel educativo la secundaria con un 26.9%, encontrando el 15.2% de primaria incompleta, primaria 17.2% y secundaria incompleta el 12.9%

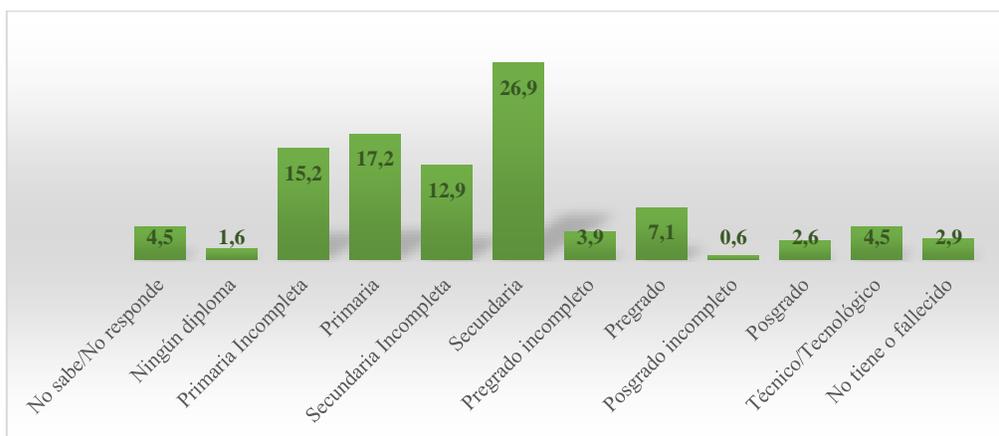


Figura 49. Nivel educativo de los padres de estudiantes en licenciaturas

El mayor porcentaje de los padres de familia presenta como último nivel de formación de estudios la secundaria y como menor el posgrado y analfabetismo. Elaboración propia

Además se encuentra que el promedio evaluado como “Muy Alto” en las CE es para los padres cuyo nivel de formación es secundaria y técnico / tecnológico, mientras que quienes presentan un nivel de ningún diploma, primaria incompleta y posgrado el promedio que predomina es “Muy Bajo”, como se aprecia en la figura 50.

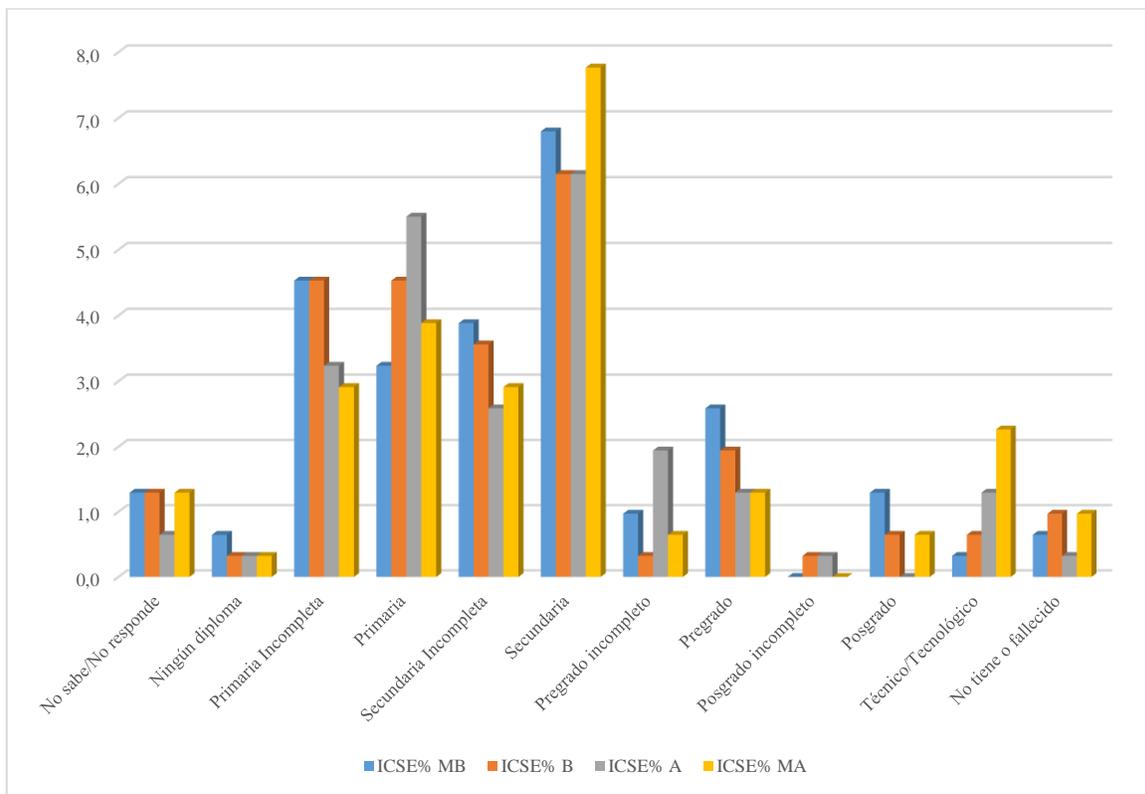


Figura 50. Resultados del ICSE y relación con el nivel educativo de los padres en estudiantes de licenciaturas.
Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). El promedio más alto lo presentan los estudiantes cuyos padres tienen estudios en bachiller y técnico en comparación con los padres que presentan y posgrado. Elaboración propia.

Asimismo, las madres de familia de los estudiantes de licenciatura presentan como último nivel educativo la primaria incompleta (15.5%), primaria (16.2%), secundaria incompleta (14.2%) y secundaria (26.1%), como se aprecia en la figura 51.

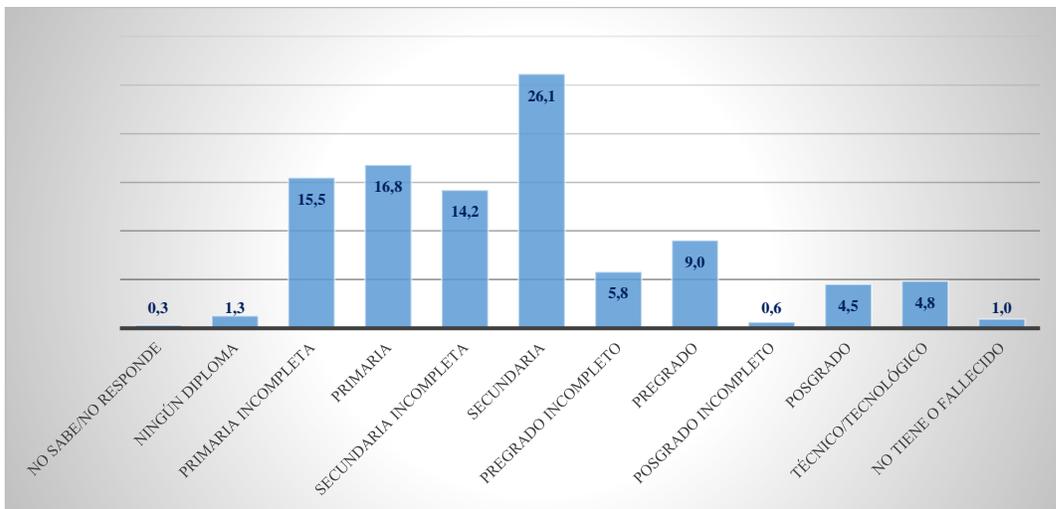


Figura 51. Porcentaje estudios de las madres de familia en los estudiantes de licenciaturas
El mayor porcentaje de las madres de familia presenta como último nivel de formación de estudios la secundaria y como menor el posgrado y analfabetismo. Elaboración propia.

Se encuentra que los resultados de las CE están distribuidos en todos los tipos de formación académica para las madres de familia de los estudiantes de licenciatura, evidenciando que no existe relación de las CE con la formación de las madres de familia de los estudiantes, como aparece en la figura 52.

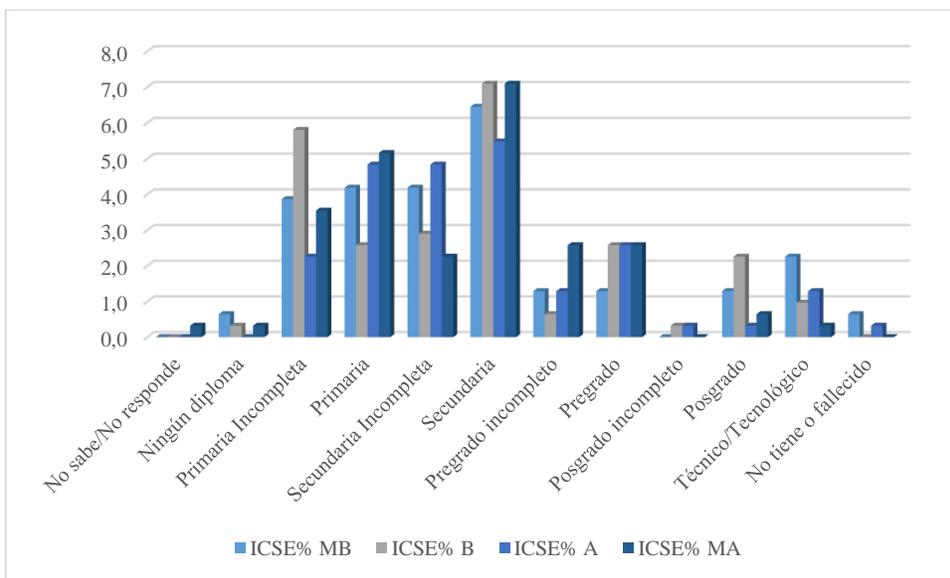


Figura 52. Resultados del ICSE y relación con el nivel educativo de las madres en estudiantes de licenciaturas.
Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). El promedio más alto lo presentan los estudiantes cuyas madres tienen estudios en pregrado incompleto, en comparación con las madres que presentan estudios en tecnologías. Elaboración propia

En la Tabla 45, se muestran los resultados de las CE con relación a las competencias según el MEN, en donde se analizan con quien viven los estudiantes, nivel educativo y ocupación de los padres, posteriormente se explica detalladamente cada una.

Tabla 45

Análisis descriptivo de las CE y la relación con los factores familiares de los estudiantes de licenciatura

Variable	Categoría	N	%	COMP. ACTITUDINAL (CA)%				COMP. PROCEDIMENTAL (CP)%				COMP. CONCEPTUAL (CC)%			
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA
Vive solo(a)	Si	26	8,4	2,9	1,9	1,6	1,9	2,6	1,3	2,3	2,3	3,5	2,3	0,6	1,9
	No	284	91,6	22,9	22,6	23,5	22,6	23,9	23,9	22,3	21,6	27,4	25,2	16,8	22,3
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Vive con padres	Si	162	52,3	13,5	11,9	13,5	13,2	13,9	12,9	11,9	13,5	13,9	15,5	10,0	12,9
	No	148	47,7	12,3	12,6	11,6	11,3	12,6	12,3	12,6	10,3	17,1	11,9	7,4	11,3
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Vive con familiares	Si	37	11,9	1,9	4,2	2,6	3,2	2,9	3,2	2,6	3,2	3,5	3,2	2,3	2,9
	No	273	88,1	23,9	20,3	22,6	21,3	23,5	21,9	21,9	20,6	27,4	24,2	15,2	21,3
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Vive con hermanos	Si	69	22,3	3,5	6,1	7,7	4,8	4,8	5,5	6,1	5,8	4,5	6,5	5,2	6,1
	No	241	77,7	22,3	18,4	17,4	19,7	21,6	19,7	18,4	18,1	26,5	21,0	12,3	18,1
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Vive con hijos	Si	91	29,4	8,1	4,8	11,3	5,2	8,4	8,7	5,8	6,5	7,7	8,4	6,1	7,1
	No	219	70,6	17,7	19,7	13,9	19,4	18,1	16,5	18,7	17,4	23,2	19,0	11,3	17,1
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Con otros	Si	24	7,7	1,3	2,9	0,6	2,9	1,9	1,3	1,3	3,2	2,9	1,0	1,3	2,6
	No	286	92,3	24,5	21,6	24,5	21,6	24,5	23,9	23,2	20,6	28,1	26,5	16,1	21,6
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Tiene hijos	No	262	84,5	23,2	20,3	21,9	19,0	23,9	20,6	21,3	18,7	26,8	24,5	13,9	19,4
	Un hijo	37	11,9	2,3	3,2	2,3	4,2	2,3	4,2	1,9	3,5	3,2	2,3	2,9	3,5
	Dos hijos	10	3,2	0,0	1,0	1,0	1,3	0,3	0,3	1,0	1,6	0,6	0,6	0,6	1,3
	Tres o más hijos	1	0,3	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Nivel Educativo del padre	No sabe/No responde	14	4,5	1,3	1,6	0,3	1,3	1,0	1,3	1,3	1,0	1,6	0,6	1,3	1,0
	Ningún diploma	5	1,6	0,3	0,6	0,3	0,3	0,3	0,3	0,6	0,3	0,6	0,3	0,0	0,6
	Primaria Incompleta	47	15,2	5,2	4,2	3,2	2,6	4,9	2,9	3,6	3,9	7,1	3,2	1,9	2,9
	Primaria	53	17,2	3,6	3,6	5,2	4,9	4,2	4,5	4,5	3,9	3,6	5,8	3,2	4,5
	Secundaria Incompleta	40	12,9	3,6	3,2	3,2	2,9	3,9	2,9	3,2	2,9	4,5	3,6	1,3	3,6
	Secundaria	83	26,9	6,5	5,5	6,8	8,1	6,1	6,8	7,1	6,8	7,8	6,8	4,9	7,4
	Pregrado incompleto	12	3,9	0,3	1,6	1,0	1,0	1,3	1,3	0,3	1,0	1,0	1,0	0,6	1,3
	Pregrado	22	7,1	2,9	1,6	1,6	1,0	1,6	1,9	2,3	1,3	3,2	2,6	0,6	0,6
	Posgrado incompleto	2	0,6	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0
	Posgrado	8	2,6	1,3	0,6	0,0	0,6	1,3	0,6	0,6	0,0	0,0	1,3	1,0	0,3
	Técnico/Tecnológico	14	4,5	0,0	1,3	1,9	1,3	0,3	1,6	0,6	1,9	0,3	1,0	2,3	1,0
No tiene o fallecido	9	2,9	0,6	0,3	1,3	0,6	1,3	0,3	0,3	1,0	1,0	0,6	0,3	1,0	
Totales	309	100,0	25,9	24,3	25,2	24,6	26,2	25,2	24,6	23,9	31,1	27,2	17,5	24,3	

Ocupación del padre	No sabe/No responde	39	12,6	3,2	4,2	2,6	2,6	3,9	4,2	2,9	1,6	3,9	3,5	3,2	1,9
	Desempleado	43	13,9	4,8	3,9	1,6	3,5	4,8	1,9	3,2	3,9	6,1	2,9	1,6	3,2
	Pensionado	31	10,0	2,3	1,3	3,2	3,2	2,3	2,6	1,9	3,2	1,6	2,3	1,9	4,2
	Empleado	147	47,4	11,0	10,3	13,5	12,6	10,6	11,6	13,2	11,9	13,2	13,9	8,7	11,6
	Independiente	39	12,6	3,5	4,2	2,9	1,9	3,5	4,2	2,6	2,3	4,5	4,2	1,6	2,3
	No tiene o fallecido	11	3,5	1,0	0,6	1,3	0,6	1,3	0,6	0,6	1,0	1,6	0,6	0,3	1,0
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Nivel Educativo del madre	No sabe/No responde	1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3
	Ningún diploma	4	1,3	0,3	0,3	0,6	0,0	0,3	0,0	0,6	0,3	1,0	0,0	0,0	0,3
	Primaria Incompleta	48	15,5	3,9	5,2	3,5	2,9	4,8	2,3	4,5	3,9	6,5	3,2	1,9	3,9
	Primaria	52	16,8	4,5	2,3	4,5	5,5	4,2	6,1	2,9	3,5	5,2	4,2	2,9	4,5
	Secundaria Incompleta	44	14,2	3,9	3,2	4,8	2,3	4,2	3,2	3,2	3,5	4,2	4,8	2,3	2,9
	Secundaria	81	26,1	5,8	7,1	5,5	7,7	6,8	5,8	6,8	6,8	6,1	7,4	5,5	7,1
	Pregrado incompleto	18	5,8	1,0	1,9	0,6	2,3	1,0	1,6	0,6	2,6	1,6	1,9	1,3	1,0
	Pregrado	28	9,0	1,6	2,3	2,9	2,3	1,3	2,9	2,6	2,3	2,3	1,9	1,9	2,9
	Posgrado incompleto	2	0,6	0,0	0,0	0,3	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,0
	Posgrado	14	4,5	1,9	1,3	0,6	0,6	1,6	1,3	1,3	0,3	1,3	2,6	0,0	0,6
	Técnico/Tecnológico	15	4,8	2,3	0,6	1,6	0,3	1,6	1,3	1,6	0,3	1,9	1,0	1,3	0,6
	No tiene o fallecido	3	1,0	0,6	0,3	0,0	0,0	0,6	0,3	0,0	0,0	0,6	0,0	0,3	0,0
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2
Ocupación del madre	No sabe/No responde	6	1,9	0,3	0,6	0,6	0,3	0,6	1,0	0,3	0,0	1,0	0,3	0,6	0,0
	Desempleado	164	52,9	13,2	13,5	13,5	12,6	14,2	12,6	13,2	12,9	17,1	14,5	8,1	13,2
	Pensionado	18	5,8	1,3	1,0	1,6	1,9	1,3	1,3	1,6	1,6	1,3	1,6	1,0	1,9
	Empleado	111	35,8	10,0	8,4	8,7	8,7	9,7	9,4	8,4	8,4	10,3	10,3	6,8	8,4
	Independiente	8	2,6	0,6	0,6	0,3	1,0	0,3	0,6	0,6	1,0	0,6	0,6	0,6	0,6
	No tiene o fallecido	3	1,0	0,3	0,3	0,3	0,0	0,3	0,3	0,3	0,0	0,6	0,0	0,3	0,0
	Totales	310	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	25,2	24,5	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los resultados del ICSE con relación a las Competencias desde lo actitudinal, evidencian que los promedios “Muy Bajos”, se encuentran en los estudiantes que presentan padres con primaria incompleta, secundaria, pregrado y posgrado; madres con técnico y posgrado; y los que tienen padres y madres desempleados. Mientras que los promedios de estas competencias actitudinales son “Muy Altas” cuando viven con familiares, padres y hermanos; cuando los padres han terminado sus estudios en secundaria, son pensionados y/o empleados; y cuando las madres han estudiado primaria y secundaria, son pensionadas o independientes. En cuanto a la competencia procedimental se encuentran promedios “Muy Bajos” en los estudiantes que tienen padres con primaria incompleta, secundaria y posgrado; la madre tiene estudios en primaria y secundaria incompleta y posgrado. Mientras que contrariamente presentan promedios “Muy Altos” los estudiantes con padres que tienen estudios en tecnología y son pensionados; y las madres que tienen estudios en posgrado y su trabajo es independiente. En la Competencia conceptual la población presenta promedios “Muy Bajos”, en los que tienen padres con primaria y secundaria incompleta; y los que tienen madres desempleadas. Los promedios “Muy Altos” se presentan en estudiantes con madres que tienen estudios en secundaria y se encuentran desempleadas. Elaboración propia

En la figura 53 se presentan resultados de las personas con quien conviven los estudiantes, analizados desde las competencias del MEN de Colombia. Encontrando que los resultados son muy similares en todas las variables, se presentan puntajes muy bajos en las competencias procedimental y conceptual, mientras que se ven promedios más altos en la competencia actitudinal.

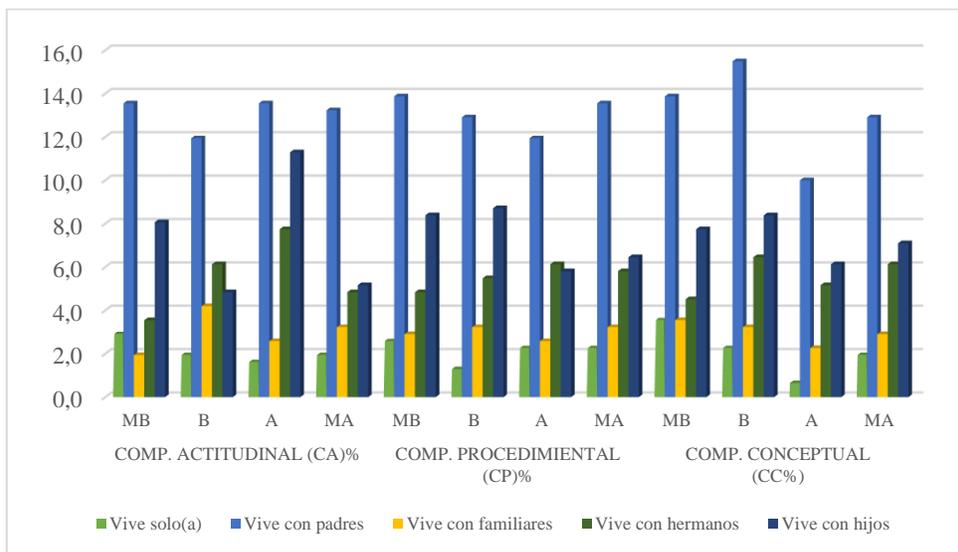


Figura 53. Resultados de convivencia los estudiantes de licenciatura, en relación con el ICSE desde las competencias del MEN.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). En la mayoría de los resultados se encuentran promedios Muy bajos en las tres competencias procedimental, actitudinal, y conceptual para quienes viven solos y con padres. Elaboración propia

Por otro lado, los resultados de los estudiantes que tienen padres analfabetas y con primaria incompleta presentan promedios “Bajos” en las CE desde lo actitudinal; en los estudios de primaria completa, las CE - actitudinal se presenta “Alta” en padres; los que presentan padres con bachiller son “Muy Altas”; en los que tienen padres con pregrado son “muy Bajas”; y con estudios de posgrado para los padres son “Muy bajas” (ver figuras 54).

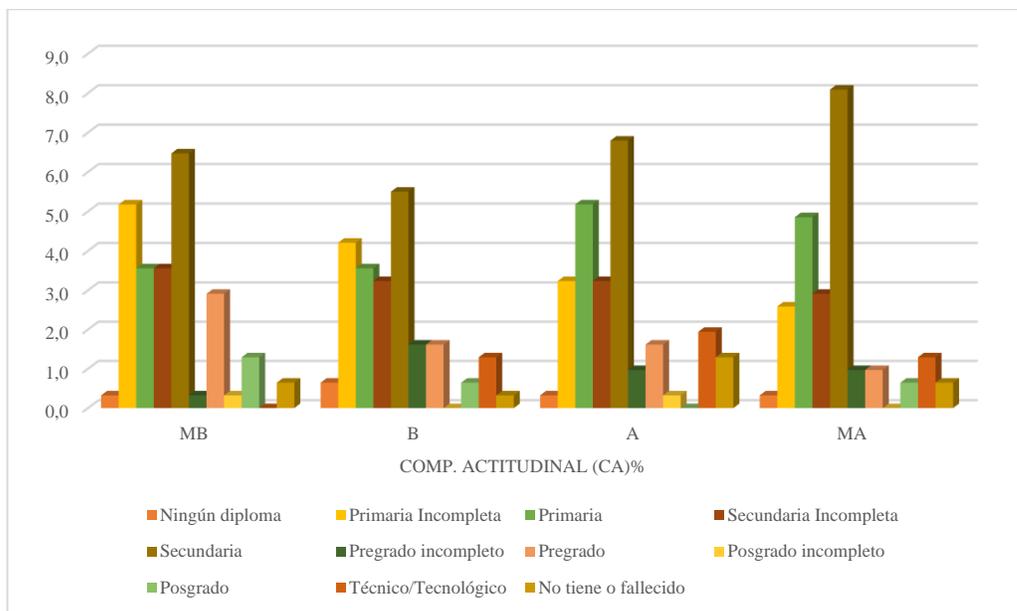


Figura 54. Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes con padres que tienen bachiller presentan promedios “Altos” y con posgrado son “Muy bajas” en las CE desde lo actitudinal. Elaboración propia.

Los resultados de los estudiantes que tienen madres analfabetas y con primaria incompleta presentan promedios “Altos” en las CE desde lo actitudinal; en los estudios de primaria completa, las CE - actitudinal se presentan “Muy Alta”; los que presentan madres con bachiller son “Muy Altas”; en los que tienen madres con pregrado son “Altas”; y con estudios de posgrado son “Muy bajas” (ver figuras 55).

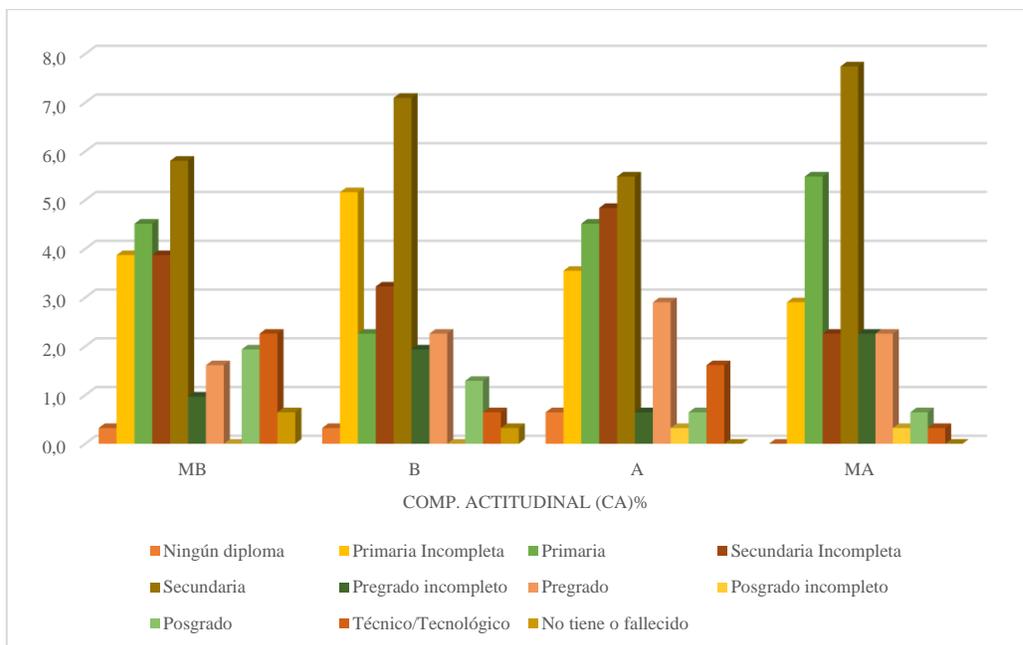


Figura 55. Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes con madres que tienen primaria incompleta presentan promedios “Altos” y con posgrado con “Muy bajas” en las CE desde lo actitudinal. Elaboración propia.

En los resultados de las CE desde lo procedimental, se encuentra que estudiantes que tienen padres analfabetas presentan promedios “Altos”, los que tienen primaria incompleta presentan promedios “Muy bajos”; los que tienen primaria completa son “Bajas” tanto en padres y madres; los padres con bachiller son “Altas” se presentan altas en varias categorías; en los que tienen padres con pregrado son “Altas” en los padres; y con posgrado para los dos padres son “Muy bajas” (ver figuras 56).

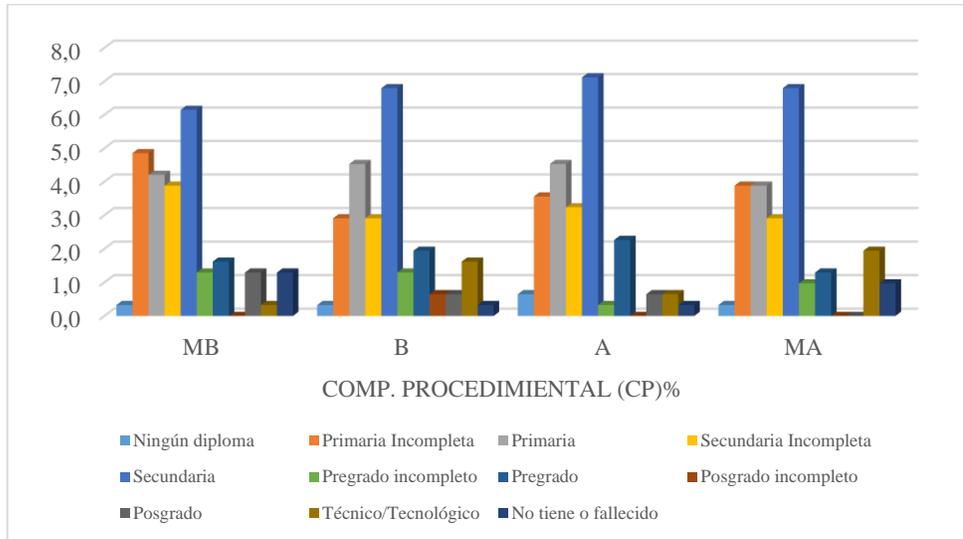


Figura 56. Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia procedimental (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes con padres analfabetas presentan promedios “Altos” y con posgrado son “Muy bajas” en las CE desde lo procedimental. Elaboración propia

Los resultados de las CE desde lo procedimental, se encuentra que estudiantes que tienen madres analfabetas presentan promedios “Altos”, los que tienen primaria incompleta presentan promedios “Muy bajos”; los que tienen primaria completa son “Bajas”; con bachiller presentan altas; con pregrado son “Bajas”; y con posgrado para los dos padres son “Muy bajas” (ver figura y 57).

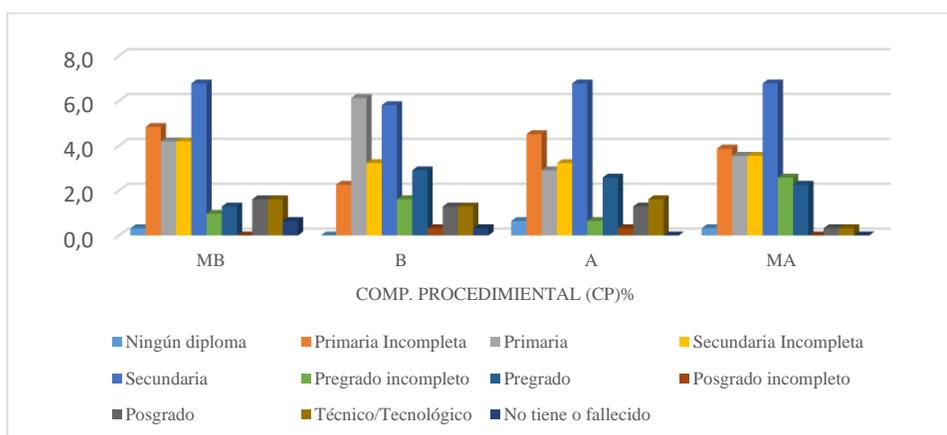


Figura 57. Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia procedimental (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes con madres analfabetas presentan promedios “Altos” y con posgrado son “Muy bajas” en las CE desde lo procedimental. Elaboración propia

En los resultados de las CE desde lo Conceptual, se encuentra que estudiantes que tienen padres analfabetas, con primaria incompleta, con bachiller o secundaria, con pregrado y con posgrado son “Muy Bajas” (ver figuras 58).

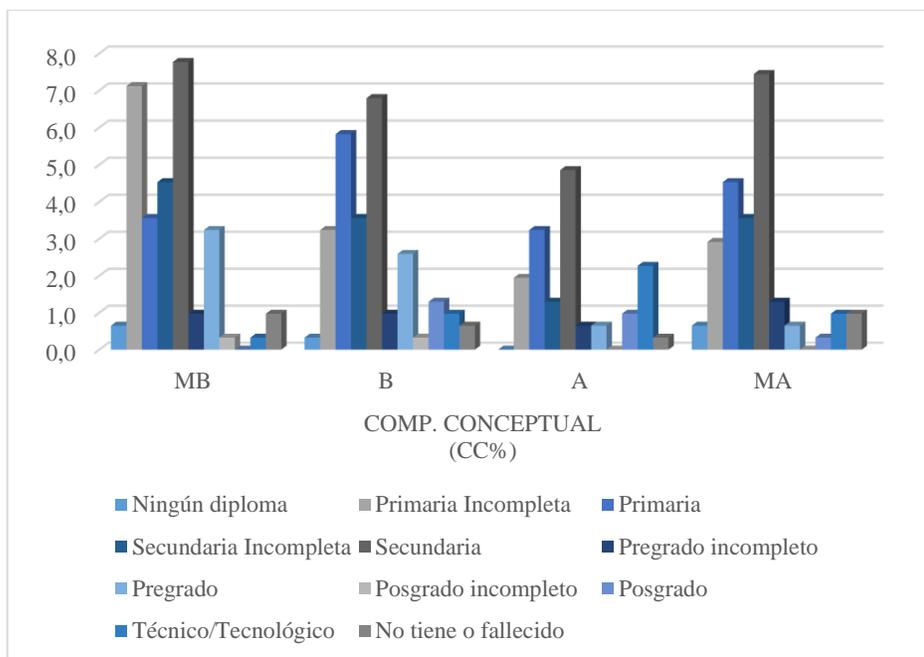


Figura 58. Resultados Último nivel de estudios del padre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Todas las categorías presentan promedios “Muy bajos” en las CE desde lo conceptual. Elaboración propia.

En los resultados de las CE desde lo Conceptual, se encuentra que estudiantes que tienen madres analfabetas y con primaria incompleta presentan promedios “Muy bajos”; los que tienen primaria completa son “Bajas”; con bachiller o secundaria son “Bajas”; en los que tienen pregrado son “Muy Altas” en madres; y con posgrado para los dos padres son “Muy Bajas” (ver figuras 59).

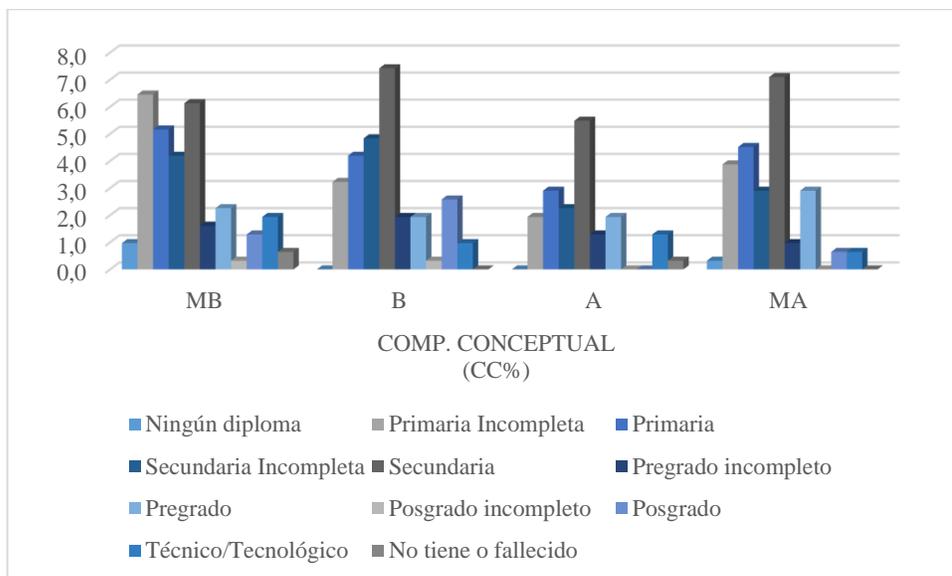


Figura 59. Resultados Último nivel de estudios de la madre de los estudiantes de licenciatura, en relación con la competencia conceptual (MEN) del ICSE.

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes con madres que tienen pregrado presentan promedios “Altos” y analfabetas son “Muy bajas” en las CE desde lo conceptual. Elaboración propia

4.3.5 Resultados de los Factores Financieros y la relación con las Competencias Emocionales en los estudiantes Licenciatura de las Instituciones

Con relación al estrato se encuentra que los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en las CE en los estratos 2, 3 y 4, “Bajos” en el estrato 1, “Altos” en los estudiantes que viven en veredas o municipios cercanos a Popayán, y “Muy Altos” en el estrato 5 (Ver figura 60)

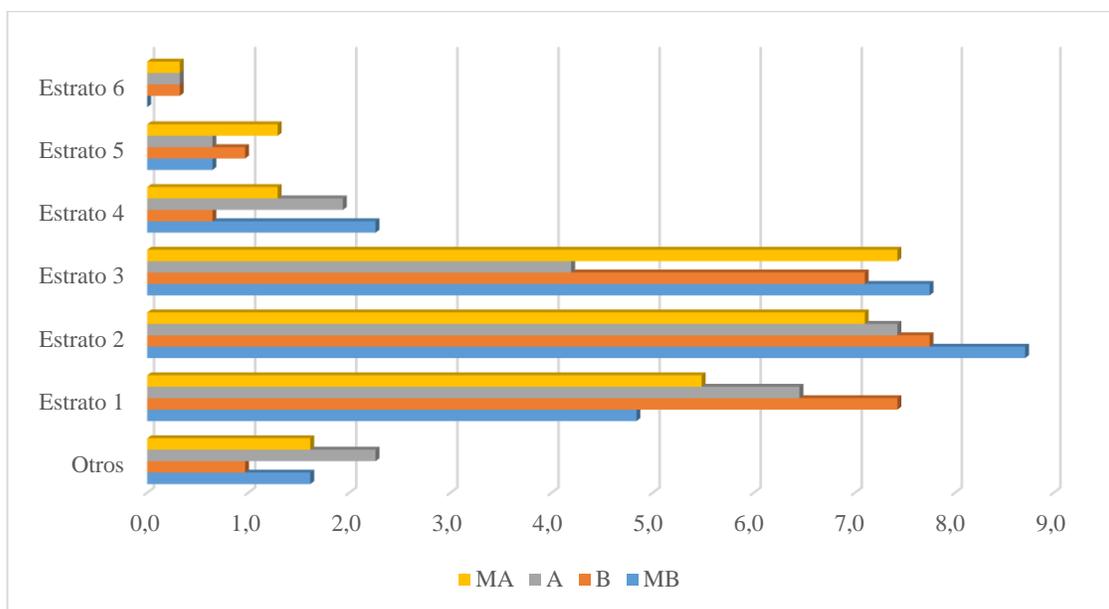


Figura 60. Relación del estrato socioeconómico y los resultados del ICSE.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). El promedio de las CE “Muy altas” está en el Estrato 5, mientras que el promedio es “Muy bajo” en los estratos 2, 3 y 4. Elaboración propia.

Se realiza análisis de las competencias evaluadas por MEN de Colombia, donde se analizan los resultados del estrato socioeconómico de las competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales, como se aprecia en la siguiente tabla 46.

Tabla 46

Resultados de factores financieros en las competencias evaluadas por el MEN de Colombia a partir de los resultados del ICSE

Variable	Categoría	N	%	COMP. ACTITUDINAL (CA)%				COMP. PROCEDIMENTAL (CP)%				COMP. CONCEPTUAL (CC)%			
				MB	B	A	MA	MB	B	A	MA	MB	B	A	MA
Estrato	Veredas	20	6,5	1,3	2,3	1,3	1,6	1,6	1,3	2,3	1,3	1,9	1,3	1,3	1,9
	1	75	24,5	6,8	4,2	7,7	5,5	5,5	5,8	5,8	7,1	8,1	7,1	2,9	6,1
	2	96	31,4	8,4	7,4	8,4	6,8	7,1	10,3	6,8	6,8	9,4	9,4	5,2	7,1
	3	82	26,8	5,8	7,7	6,1	6,8	9,0	5,2	6,1	6,1	9,4	5,8	5,5	5,8
	4	19	6,2	1,9	1,3	1,0	1,9	1,9	1,3	1,0	1,9	1,3	2,6	1,0	1,3
	5	11	3,6	1,0	1,0	0,3	1,3	1,0	0,6	1,3	0,6	0,6	1,0	1,0	1,0
	6	3	1,0	0,0	0,3	0,3	0,3	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3
Totales	306	100,0	25,8	24,5	25,2	24,5	26,5	24,5	25,2	23,9	31,0	27,4	17,4	24,2	

Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). En cuanto a los resultados del ICSE y la relación con la competencia actitudinal los estudiantes de estrato 2 presentan promedios “Muy Bajos” y los de estrato 5 “Muy Altos”; en la competencia procedimental los estudiantes de estrato 3 presentan promedios “Muy Bajos” y los de estrato 1 “Muy Altos”; y la competencia conceptual los estudiantes de estrato 1, 2 y 3 presentan promedios “Muy Bajos” y no se ve significancia en promedios altos. Elaboración propia.

Con relación a los resultados del ICSE con las competencias actitudinales, se encuentra que los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en los estratos 2 y 4, “Bajos” en los estratos 3, 5 y en los que viven en veredas o municipios cercanos a Popayán, “Altos” en los estratos 1, 2 y 6, y “Muy Altos” en estratos 4, 5 y 6 (Ver figura 61 y Tabla 46).

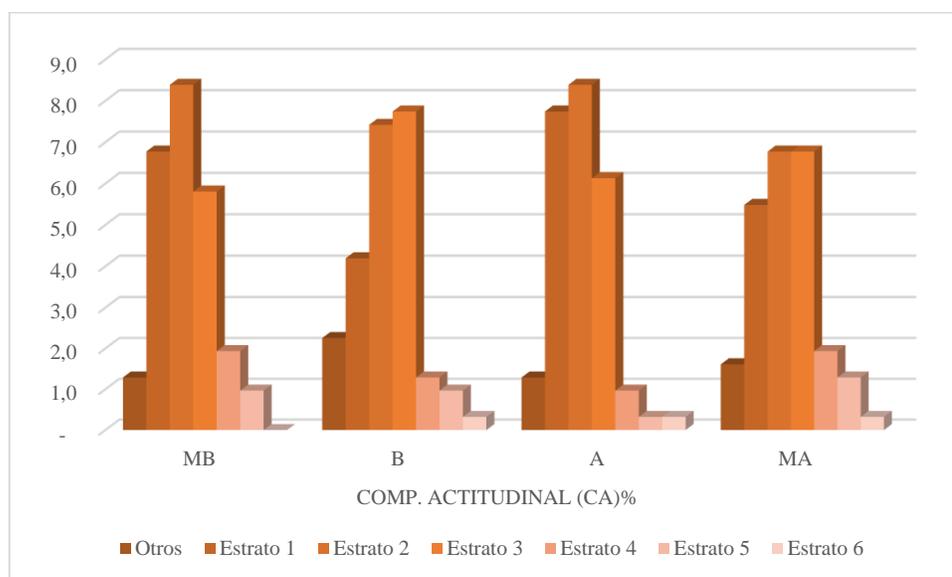


Figura 61. Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias actitudinales en el ICSE. La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en los estratos 2 y 4 y “Muy Altos” en estratos 4, 5 y 6 en las CE. Elaboración propia

Con relación a los resultados del ICSE con las competencias procedimentales, se encuentra que los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en el estrato 3 y 4, “Bajos” en el estrato 2, “Altos” en los estratos 5, 6 y en los que viven en veredas o municipios cercanos a Popayán, “Muy Altos” en los estratos 1 y 4 (Ver figura 62 y Tabla 46)

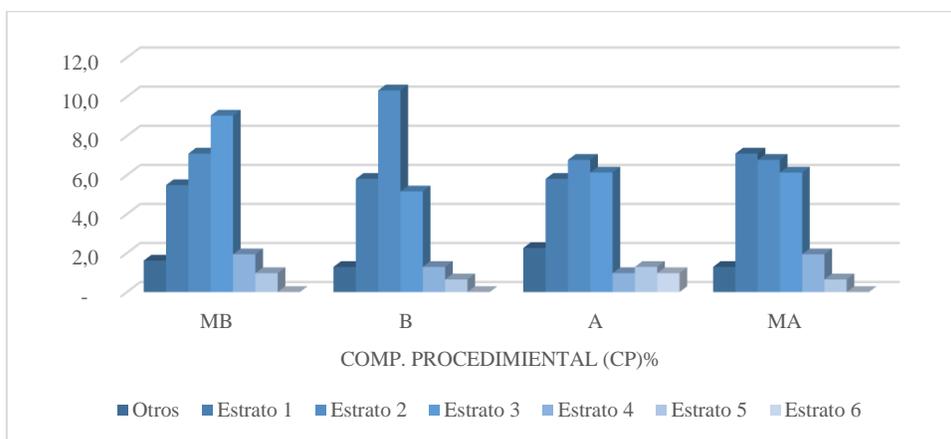


Figura 62. Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias procedimentales en el ICSE.

La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en el estrato 3 y “Muy Altos” en el estrato 1 en las CE desde lo procedimental. Elaboración propia

Con relación a los resultados del ICSE con las competencias conceptuales, se encuentra que los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en los estratos 1, 2, 3 y en los que viven en veredas o municipios cercanos a Popayán, “Bajos” en los estratos 2, 4, y 5, “Altos” en el estrato 5, y “Muy Altos” en el estrato 5 y ningún estrato y en los que viven en veredas o municipios cercanos a Popayán (Ver figura 63 y Tabla 46).

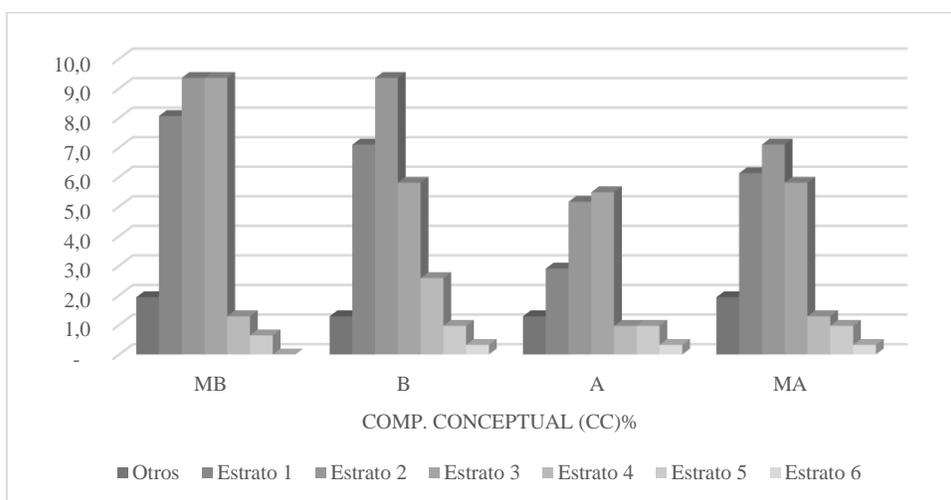


Figura 63. Relación del estrato socioeconómico y los resultados de las Competencias conceptuales en el ICSE
Nota: La explicación de las abreviaturas son: MA (Muy Alto), A (Alto), B (Bajo) y MB (Muy Bajo). Los estudiantes de licenciatura presentan promedios “Muy Bajos” en los estratos 3 y 4, “Muy Altos” en el estrato 2 en las CE desde lo conceptual. Elaboración propia

Capítulo V. Discusión de los Resultados

5.1 Pruebas de Hipótesis Correlacionales

Para analizar los datos en este estudio, se tiene en cuenta el coeficiente de correlación por jerarquías de Spearman (Rho de Spearman), que según Mondragón (2014) y Anderson, Sweeney, & Williams (2012) es la medida de asociación lineal que permite determinar la dependencia o independencia entre dos variables aleatorias. Se puntúa desde -1.0 hasta +1.0, indicando si existe una fuerte asociación entre las clasificaciones, porque a medida que aumenta un rango el otro también aumenta; donde los valores cercanos a -1.0 señalan que hay una fuerte asociación negativa entre las clasificaciones y cuando el valor es 0.0, no hay correlación (en la tabla 47.. se describen mas detalladamente), y la fórmula utilizada para determinar este coeficiente es:

$$r_s = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde:

n= la cantidad de sujetos que se clasifican

xi= el rango de sujetos i con respecto a una variable

yi= el rango de sujetos i con respecto a una segunda variable

di= xi- yi, (es la diferencia entre los rangos de X e Y)

Tabla 47

Grado de relación según el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman)

Rango	Relación
-0.91 a -1.00	Correlación negativa perfecta
-0.76 a -0.90	Correlación negativa muy fuerte
-.051 a -0.75	Correlación negativa considerable
-0.11 a -0.50	Correlación negativa media
-0.01 a -0.10	Correlación negativa débil
0.00	No existe correlación
+0.01 a +0.10	Correlación positiva débil
+0.11 a +0.50	Correlación positiva media
+0.51 a +0.75	Correlación positiva considerable

+0.76 a +0.90	Correlación positiva muy fuerte
+0.91 a +1.00	Correlación positiva perfecta

Nota: Recuperado de Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>.

Para determinar si la correlación entre las variables es significativa, se tiene en cuenta que según Minitab (2019), al comparar el valor ρ con su nivel de significancia, que por lo general es denotado como un *alfa* α de 5% (ó 0.05), se afirma que el valor ρ indica si el coeficiente de correlación es significativamente diferente de 0 (un coeficiente de 0 indica que no existe una relación lineal), donde:

Valor $\rho \leq \alpha$: La correlación es estadísticamente significativa

Si el valor ρ es menor que o igual al nivel de significancia, entonces usted puede concluir que la correlación es diferente de 0.

Valor $\rho > \alpha$: La correlación no es estadísticamente significativa

Si el valor ρ es mayor que el nivel de significancia, entonces usted no puede concluir que la correlación es diferente de 0.

5.1.1 Hipótesis 1

H1. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será el puntaje en Importancia de la Competencia Emocional (ICE).

$$\mathbf{H1 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow ICE}$$

Para comprobar esta hipótesis, se realiza el análisis de correlación de *Spearman* con los resultados totales de la población estudiada arrojados con el programa MatLab, evidenciando una correlación de 0.14, con un valor $\rho = 0.01$. Por tanto, de acuerdo con lo establecido por la hipótesis, para el caso de estas dos variables (ICSE - ICE), se rechaza la hipótesis nula (aceptando la del estudio) y la correlación se considera positiva media, pues según Mondragón, (2014), el Rho se encuentra en el rango de +0.11 a +0.50; y los coeficientes de correlación de las variables son estadísticamente significativos, según Minitab (2019) por tener un ρ que es menor o igual a 0.05.

Así mismo, se establece la relación de cada una de las variables de la competencia emocional con la importancia, encontrando que la autoeficacia, optimismo, asertividad, expresión, conciencia, empatía, regulación prosocialidad y autonomía (evaluadas con la ICSE), con cada una de las variables interpersonales, complementarias e intrapersonales (evaluadas en el EINFEM). El cruce se muestra en la siguiente tabla 48, la cual contiene los valores de correlación con cada una arrojada con el Test, donde se evidencia que en todo los casos de relación significativa, la asociación es muy débil.

Tabla 48

Correlación de Spearman entre las variables de la Importancia ICE y las ICSE.

Test de Correlación					
VARIABLES ICE	VARIABLES CE	Hipótesis Nula	Correlación	Valor ρ	Valor de Correlación
Interpersonales	Autoeficacia	Se valida	No	0,207	0,072
	Optimismo	Se valida	No	0,345	0,054
	Asertividad	Se valida	No	0,133	0,086
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,001	0,182
	Conciencia	Se valida	No	0,610	0,029
	Empatía	Se valida	No	0,088	0,097
	Regulación	Se valida	No	0,237	-0,067
	Prosocialidad	Se rechaza	Sí	0,005	0,160
Autonomía	Se valida	No	0,773	0,016	
Complementarias	Autoeficacia	Se valida	No	0,637	0,027
	Optimismo	Se valida	No	0,873	0,009
	Asertividad	Se valida	No	0,227	0,069
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,016	0,137
	Conciencia	Se valida	No	0,385	0,049
	Empatía	Se valida	No	0,569	0,032
	Regulación	Se valida	No	0,223	-0,069
	Prosocialidad	Se valida	No	0,055	0,109
Autonomía	Se valida	No	0,053	0,110	
Intrapersonales	Autoeficacia	Se valida	Sí	0,023	0,129
	Optimismo	Se valida	No	0,165	0,079
	Asertividad	Se valida	No	0,134	0,085
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,000	0,226
	Conciencia	Se rechaza	Sí	0,004	0,163
	Empatía	Se valida	No	0,177	0,077
	Regulación	Se valida	No	0,713	0,021
	Prosocialidad	Se rechaza	Sí	0,001	0,182
Autonomía	Se rechaza	Sí	0,024	0,129	

Nota: Test de Correlación de Spearman entre las variables de la Importancia ICE y todas las variables de la CE competencias emocionales dentro del ICSE. Se presentan tres tipos de correlación: i) entre la importancia que le otorgan a aprender las competencias interpersonales con la expresión y la prosocialidad; ii) entre la importancia que le otorgan a aprender competencias complementarias con la expresión; y iii) entre la importancia que le otorgan los estudiantes a aprender las competencias intrapersonales con la autoeficacia, expresión, conciencia, prosocialidad y autonomía. Datos arrojados a partir de los datos arrojados por el programa MATLAB.

5.1.2 Hipótesis 2

H2. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será el puntaje en Necesidad de la Competencia Emocional (NCE).

$$H2 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow NCE$$

En este caso desde el análisis de *Spearman*, se obtiene un valor de $\rho = 0.06$, y una correlación es de 0.11, evidenciando que estas dos variables (ICSE - NCE) presentan una correlación positiva media, al encontrarse entre el rango +0.11 a +0.50, según Mondragón, (2014). Sin embargo, existe evidencia no concluyente sobre la significancia de la asociación entre las variables (o no son estadísticamente significativas), puesto que según Minitab (2019) el valor ρ es mayor que el nivel de significancia. Llevando a concluir que la hipótesis nula puede llegar a ser rechazada, aceptando la del estudio.

Igualmente, se realiza análisis de los datos comparando cada una de las variables, encontrando que para la necesidad de aprender competencias interpersonales, complementarias e intrapersonales, se relacionan las competencias de expresión y prosocialidad, como se muestran en la siguiente tabla 48 los valores del test con cada correlación, sin embargo se debe tener en cuenta que la significancia encontrada en los valores de asociación son muy débiles (ver tabla 49).

Tabla 49

Correlación de Spearman entre las variables de la Necesidad NCE y variables del ICSE

Test de Correlación					
Variab ICE	Variab CE	Hipóte Nula	Correlación	Valor ρ	Valor de Correlación
Interpersonales	Autoeficacia	Se valida	No	0,518	0,037
	Optimismo	Se valida	No	0,576	0,032
	Asertividad	Se valida	No	0,974	0,002
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,002	0,177
	Conciencia	Se valida	No	0,777	0,016
	Empatía	Se valida	No	0,447	0,043
	Regulación	Se valida	No	0,483	-0,040
	Prosocialidad	Se rechaza	Sí	0,002	0,179
	Autonomía	Se valida	No	0,519	-0,037
Compl e	Autoeficacia	Se valida	No	0,331	0,055

	Optimismo	Se valida	No	0,355	0,053
	Asertividad	Se valida	No	0,300	0,059
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,004	0,165
	Conciencia	Se valida	No	0,291	0,060
	Empatía	Se valida	No	0,930	-0,005
	Regulación	Se valida	No	0,774	-0,016
	Prosocialidad	Se rechaza	Sí	0,007	0,154
	Autonomía	Se valida	No	0,546	0,034
Intrapersonales	Autoeficacia	Se valida	No	0,135	0,085
	Optimismo	Se valida	No	0,233	0,068
	Asertividad	Se valida	No	0,463	0,042
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,001	0,192
	Conciencia	Se valida	No	0,069	0,103
	Empatía	Se valida	No	0,258	0,064
	Regulación	Se valida	No	0,894	0,008
	Prosocialidad	Se rechaza	Sí	0,004	0,165
	Autonomía	Se valida	No	0,256	0,065

Nota: Test de Correlación de Spearman entre las variables de la Necesidad NCE y todas las variables de la CE competencias emocionales dentro del ICSE. Se presentan tres tipos de correlación: i) entre la necesidad para aprender las competencias interpersonales con la expresión y la prosocialidad; ii) entre la necesidad para aprender competencias complementarias con la expresión y la prosocialidad; y iii) entre la necesidad de aprender las competencias intrapersonales con la expresión y la prosocialidad. Datos obtenidos a partir de los datos arrojados por el programa MATLAB

5.1.3 Hipótesis 3

H3. A mayor puntaje en Competencia Emocional (CE), mayor será la Presencia de la Competencia Emocional (PCE) en la formación.

$$\mathbf{H3 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow PCE}$$

En este caso desde el análisis de *Spearman*, se obtiene un valor de $\rho = 0.03$, y una correlación es de 0.13, evidenciando que se rechaza la hipótesis nula (aceptando la del estudio) y la correlación se considera positiva media, al encontrarse entre el rango de +0.11 a +0.50, según Mondragón, (2014), y es significativa estadísticamente por tener un valor de ρ menor a 0.05, según Minitab (2019). En cuanto al análisis de las variables se encuentra que se presenta relación únicamente con la presencia de las competencias emocionales intrapersonales con la expresión, la empatía y la autonomía, como se puede apreciar en la tabla 50, sin embargo se debe tener en cuenta que la significancia encontrada en los valores de asociación son muy débiles.

Tabla 50

Correlación de Spearman entre las variables de la Presencia PCE y variables del ICSE

Test de Correlación					
Variables ICE	Variables CE	Hipótesis Nula	Correlación	Valor ρ	Valor de Correlación
Interpersonales	Autoeficacia	Se valida	No	0,092	0,096
	Optimismo	Se valida	No	0,154	0,081
	Asertividad	Se valida	No	0,088	0,097
	Expresión	Se valida	No	0,077	0,101
	Conciencia	Se valida	No	0,736	0,019
	Empatía	Se valida	No	0,083	0,099
	Regulación	Se valida	No	0,366	0,052
	Prosocialidad	Se valida	No	0,069	0,104
Autonomía	Se valida	No	0,053	-0,110	
Complementarias	Autoeficacia	Se valida	No	0,119	0,089
	Optimismo	Se valida	No	0,137	0,085
	Asertividad	Se valida	No	0,439	0,044
	Expresión	Se valida	No	0,123	0,088
	Conciencia	Se valida	No	0,951	-0,004
	Empatía	Se valida	No	0,174	0,077
	Regulación	Se valida	No	0,316	0,057
	Prosocialidad	Se valida	No	0,679	0,024
Autonomía	Se valida	No	0,283	-0,061	
Intrapersonales	Autoeficacia	Se valida	No	0,269	0,063
	Optimismo	Se valida	No	0,126	0,087
	Asertividad	Se valida	No	0,132	0,086
	Expresión	Se rechaza	Sí	0,005	0,158
	Conciencia	Se valida	No	0,654	-0,026
	Empatía	Se rechaza	Sí	0,022	0,130
	Regulación	Se valida	No	0,439	0,044
	Prosocialidad	Se valida	No	0,280	0,062
Autonomía	Se rechaza	Sí	0,006	-0,155	

Nota: Test de Correlación de Spearman entre las variables de la Presencia PCE y todas las variables de la CE competencias emocionales dentro del ICSE. Se presenta solamente un tipo de correlación entre las competencias intrapersonales con la expresión y la Autonomía; no se presenta correlación con las competencias interpersonales ni complementarias. Datos obtenidos a partir de los datos arrojados por el programa MatLab

5.1.4 Hipótesis 4

H4: Los estudiantes que consideran importante la formación en la Competencia Emocional, consideran que es aún más necesaria la formación en esta competencia.

$$H4 = \uparrow ICE \Rightarrow \uparrow NCE$$

En este caso desde el test de *Spearman*, se obtiene con ayuda del programa *MatLab*, arrojando un valor de $\rho = 0.00$ y de una correlación de 0.76. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula, aceptando la de la investigación. Entonces, se considera que hay correlación positiva muy fuerte al encontrarse según Mondragón, (2014) entre el rango de +0.76 a +0.90, y es estadísticamente significativa entre estas dos variables por tener un $\rho = 0.00$, según (Minitab, 2019). Llevando

a concluir entonces que a mayor importancia que le otorgan los estudiantes a aprender las competencias emocionales en su formación como licenciadas, mayor es la necesidad que creen ellos que requieren para ser profesores.

5.2 Pruebas de Hipótesis de comparación de grupos

El análisis por ANOVA clásico exige la normalidad de los datos (datos no pareados), situación que no cumple este estudio, por lo que se tomó como alternativa la prueba de *Kruskal-Wallis* o test H con la fórmula que aparece en la figura 64, y para determinarla llevando al análisis de varianza, que se realiza si más de dos grupos difieren entre sí de manera significativa en sus medias y varianzas.

Kruskal-Wallis Formula

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

Figura 64. Fórmula de la prueba de Kruskal-Wallis o test H. Obtenida de The MathWorks (2019)

Asimismo, para el análisis de estas hipótesis se tiene en cuenta la explicación estadística de The MathWorks (2019), donde cualquiera de las diferencias entre las medias es estadísticamente significativa, se compara el valor ρ con el nivel de significancia para evaluar la hipótesis nula. Según Hernández, Fernández, & Baptista (2014) la hipótesis de investigación propone que los grupos difieren significativamente entre sí y la hipótesis nula propone que los grupos no difieren significativamente.

Por lo general, un nivel de significancia (denotado como α o *alfa*) de 0.05 funciona adecuadamente, indicando un riesgo de 5% de concluir que existe una diferencia cuando no hay una diferencia real, donde:

- Valor $\rho \leq \alpha$: Las diferencias entre algunas de las medias son estadísticamente significativas. Si el valor ρ es menor que ó igual al nivel de significancia, usted rechaza

la hipótesis nula y concluye que no todas las medias de población son iguales (son diferentes).

- Valor $\rho > \alpha$: Las diferencias entre las medias no son estadísticamente significativas. Si el valor ρ es mayor que el nivel de significancia, usted no cuenta con suficiente evidencia para rechazar la hipótesis de que las medias de población son todas iguales (se acepta la hipótesis nula).

5.2.1 Hipótesis 5

H5: Los universitarios de pregrado que cursan último semestre y/o año (Grupo B) presentan más altas Competencias Emocionales (CE) desarrolladas que los de primer semestre y/o año (Grupo A).

$$H5 = \bar{X}_{CE(B)} > \bar{X}_{CE(A)}$$

Con ayuda del paquete estadístico de SPSS, se establece que la hipótesis nula se acepta, rechazando la hipótesis de investigación, obteniendo en el test de la prueba de *Kruskal-Wallis* una significancia baja de 0.053 (tabla 51) que es un poco mayor a 0.05. Lo que indica que la distribución de las medias para los dos grupos es similar, puesto que los estudiantes de licenciatura de último semestre y/o año (Grupo B) presentan iguales competencias emocionales (CE) desarrolladas que los de primer semestre y/o año (Grupo A).

Tabla 51

Prueba de Hipótesis teniendo en cuenta los grupos de semestre (A y B) en CE

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Media_ICSE es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,053	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas en las CE para los grupos según el semestre que cursa, A (Primer año o semestre) y B (Último año o semestre). Datos arrojados del paquete de datos SPSS

No obstante, a pesar de que se rechace la hipótesis de investigación, es importante resaltar que los rangos medios para los grupos A y B difieren de los estudiantes del Grupo A (S1) con

respecto al Grupo B (S10), como se aprecia en la figura 65 con el cruce de las medias en la línea vertical, pues el cruce entre éstas es muy poco. Esto muestra que existen diferencias entre las competencias de los estudiantes de primer semestre con respecto a los que cursan los últimos, lo cual puede deberse a las diferencia entre el grado de madurez y a la edad de los estudiantes de los dos grupos de licenciatura.

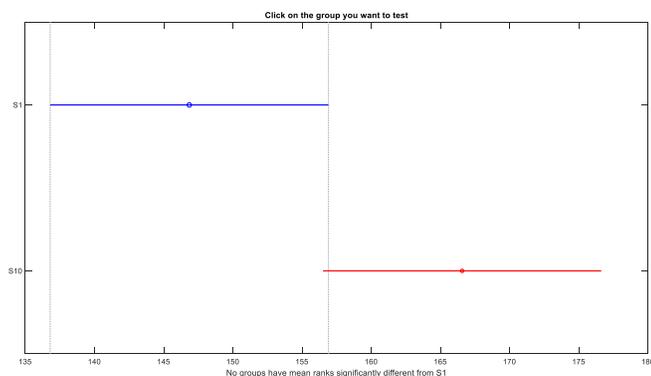


Figura 65. Comparación de medias en CE, según muestras independientes para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10).

Los rangos medios para los grupos A y B difieren de los estudiantes del Grupo A (S1) con respecto al Grupo B (S10) Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Por otro lado, al analizar las pruebas de las medias en los dos grupos, se encuentra que los estudiantes que adelantan sus estudios en primer año o semestre (Grupo A) presentan un promedio un poco más bajo en comparación a los que cursan último semestre o año (Grupo B), como se aprecia en la figura 66. Además, estas medias están distribuidas en un valor de 2.91 (catalogada como altas), indicando qué promedio los estudiantes presentan competencias emocionales desarrolladas en los dos grupos.

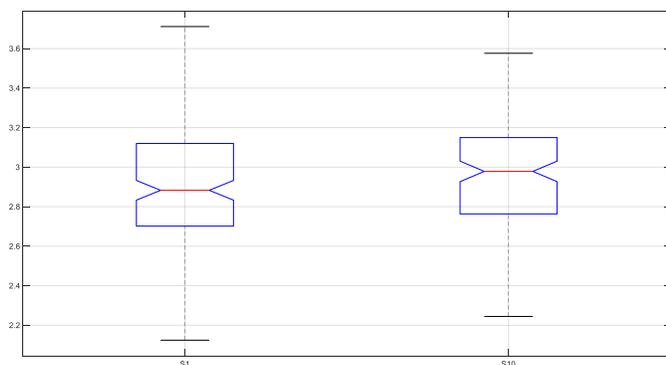


Figura 66. Gráfico de cajas y bigotes de las medias para CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10).

Los estudiantes que adelantan sus estudios en primer año o semestre (Grupo A) presentan un promedio un poco más bajo en comparación a los que cursan último semestre o año (Grupo B) Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

En cuanto al contraste grupal, se puede apreciar en la figura 67, que es casi igual para los dos grupos y el valor mínimo es 2.10 (es catalogado como bajo) y máximo es 3.73 (catalogado como muy alto), con una media de 2.92 y una desviación típica de 0.31 para los dos grupos.

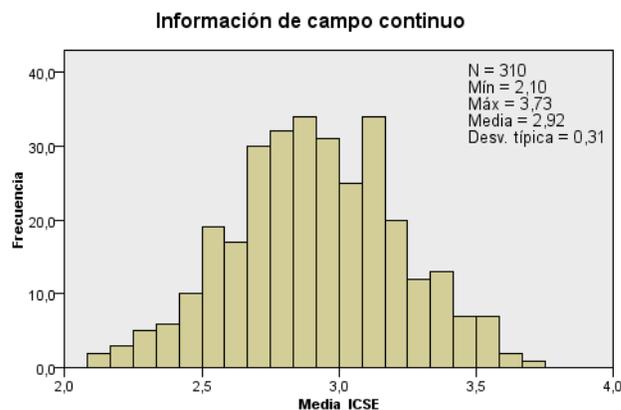


Figura 67. Contraste Grupal para los grupos A (primer año o semestre y B último año o semestre), según CE. N es 310, valor mínimo es 2.10, valor máximo es 3.73, media 2.92 y DT. 031. Gráfica arrojada del programa MatLab

Por otro lado, al realizar la prueba de la hipótesis para cada una de las variables que se evalúan en la ICSE, se encuentra que la hipótesis nula se rechaza en las dimensiones de autoeficacia, expresión y autonomía, aceptando entonces la hipótesis de investigación para estas variables, como se aprecia en la siguiente figura 52.

Tabla 52.

Prueba de Hipótesis teniendo en cuenta cada una de las variables evaluadas en las CE, para los grupos A y B (semestre)

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Media_Autoeficacia son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,069	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Media_Autoeficacia es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,016	Rechazar la hipótesis nula.
3	Las medianas de Media_Optimismo son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,324	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de Media_Optimismo es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,219	Retener la hipótesis nula.
5	Las medianas de Media_Asertividad son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,187	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de Media_Asertividad es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,254	Retener la hipótesis nula.
7	Las medianas de Media_Expresión son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,056	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Media_Expresión es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,022	Rechazar la hipótesis nula.
9	Las medianas de Media_Conciencia son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,071	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Media_Conciencia es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,191	Retener la hipótesis nula.
11	Las medianas de Media_Empatía son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,509	Retener la hipótesis nula.

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
12	La distribución de Media_Ematía es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,866	Retener la hipótesis nula.
13	Las medianas de Media_Regulación son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,972	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de Media_Regulación es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,618	Retener la hipótesis nula.
15	Las medianas de Media_Prosocialidad son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,393	Retener la hipótesis nula.
16	La distribución de Media_Prosocialidad es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,666	Retener la hipótesis nula.
17	Las medianas de Media_Autonomía son las mismas entre las categorías de Semestre.	Prueba de medianas de muestras independientes	,036	Rechazar la hipótesis nula.
18	La distribución de Media_Autonomía es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,204	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asíntóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: la hipótesis nula se rechaza en la autoeficacia, expresión y autonomía, aceptando entonces la hipótesis de investigación. Datos arrojados del paquete de datos SPSS

5.2.2 Hipótesis 6

H6: Es mayor el nivel de puntuación en la Competencia Emocional de los estudiantes de licenciatura que cursan en la universidad pública (Grupo C) que los que estudian universidad privada (Grupo D)

$$H6 = \bar{X}_{CE(C)} > \bar{X}_{CE(D)}$$

Para esta hipótesis se realiza análisis con ayuda del paquete SPSS y en los resultados se arroja que la hipótesis nula es aceptada, rechazando la de investigación, lo cual indica que la distribución de la medias de las respuestas obtenidas en la ICSE de CE es muy parecidas en los

dos tipos de universidad (pública y privada), obteniendo 0.934 en el test de la prueba de *Kruskal-Wallis*, con una significancia mayor a 0.5, como se aprecia en la tabla 53.

Tabla 53

Prueba de Hipótesis teniendo en cuenta los grupos de universidad C y D, según CE

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Media_ICSE es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,934	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas en las CE, para los grupos según el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada). Datos arrojados del paquete de datos SPSS

En cuanto a los rangos medios de los grupos C y D, los valores son casi idénticos para los dos grupos como se aprecia en la figura 68 con el cruce de las medias en la línea vertical, evidenciando que el tipo de universidad no afecta las CE, pues no existe mucha diferencia entre los resultados de las competencias de los estudiantes de licenciatura de la universidad pública respecto a las universidades privadas.

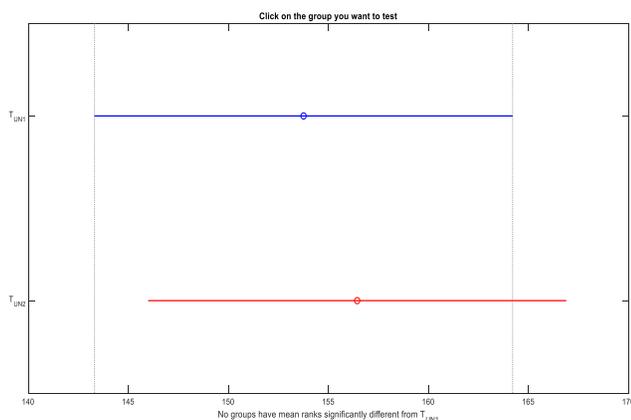


Figura 68. Comparación de medias de CE en muestras independientes para los grupos de universidad pública (C) y universidad privada (D).

No se presenta diferencia entre los resultados de las competencias de los estudiantes de licenciatura de universidad pública respecto a la privada. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Los datos de las pruebas de la media, obteniendo 2.91, catalogada como alta, es decir que los estudiantes presentan competencias emocionales desarrolladas para los grupos C (universidad pública) y D (universidad privada, y también los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos como se aprecia en la figura 69.

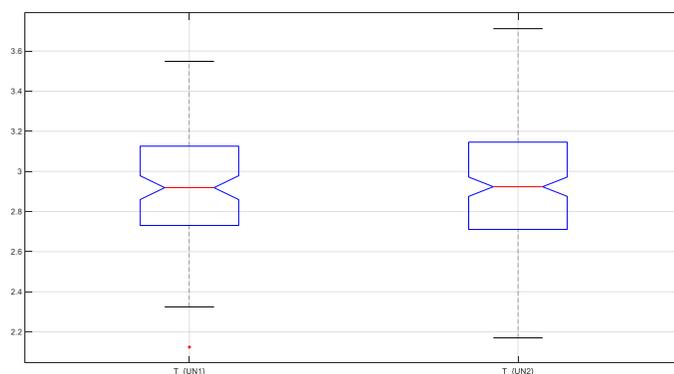


Figura 69. Gráfico de cajas y bigotes de las medias de CE en los grupos de estudiantes que cursan su carrera en universidad pública (C) y los que cursan su carrera en universidad privada (D). Los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos de privada y pública. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Al realizar la prueba de la hipótesis para cada una de las variables que evalúa la ICSE, se encuentra que la hipótesis nula se rechaza únicamente en la dimensión de autonomía como se aprecia en la siguiente tabla 54, lo cual evidencia que para el tipo de universidad sí influye únicamente en la competencia de la autonomía que presentan los estudiantes, mostrando que ésta se encuentra más alta en la universidad pública que en la privada.

Tabla 54

Prueba teniendo en cuenta cada una de las variables evaluadas en las CE, para los grupos C y D (tipo de universidad)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	Las medianas de Media_Autoeficacia son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,695	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de Media_Autoeficacia es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,468	Retener la hipótesis nula.
3	Las medianas de Media_Optimismo son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,227	Retener la hipótesis nula.
4	La distribución de Media_Optimismo es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,305	Retener la hipótesis nula.
5	Las medianas de Media_Asertividad son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,882	Retener la hipótesis nula.
6	La distribución de Media_Asertividad es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,940	Retener la hipótesis nula.
7	Las medianas de Media_Expresión son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,333	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de Media_Expresión es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,244	Retener la hipótesis nula.
9	Las medianas de Media_Conciencia son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,300	Retener la hipótesis nula.
10	La distribución de Media_Conciencia es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,278	Retener la hipótesis nula.
11	Las medianas de Media_Empatía son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,770	Retener la hipótesis nula.

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
12	La distribución de Media_Empatía es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,785	Retener la hipótesis nula.
13	Las medianas de Media_Regulación son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,860	Retener la hipótesis nula.
14	La distribución de Media_Regulación es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,890	Retener la hipótesis nula.
15	Las medianas de Media_Prosocialidad son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,752	Retener la hipótesis nula.
16	La distribución de Media_Prosocialidad es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,494	Retener la hipótesis nula.
17	Las medianas de Media_Autonomía son las mismas entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba de medianas de muestras independientes	,272	Retener la hipótesis nula.
18	La distribución de Media_Autonomía es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,020	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Datos arrojados del paquete de datos SPSS. La hipótesis nula se rechaza únicamente en la autonomía.

Por otro lado, se analiza cada universidad, encontrando ciertas diferencias como se muestra en la figura 70, pues los rangos medios en la Universidad uno Autónoma difieren con respecto a las otras universidades, lo mismo para la Universidad cuatro USC, esto muestra que existen diferencias entre las CE de los estudiantes. Igualmente es importante resaltar que las universidades U1 y U4 se muestran sus medias en posiciones contrarias, siendo la U1 privada ubicada en Popayán y la U4 pública en Santander de Quilichao.

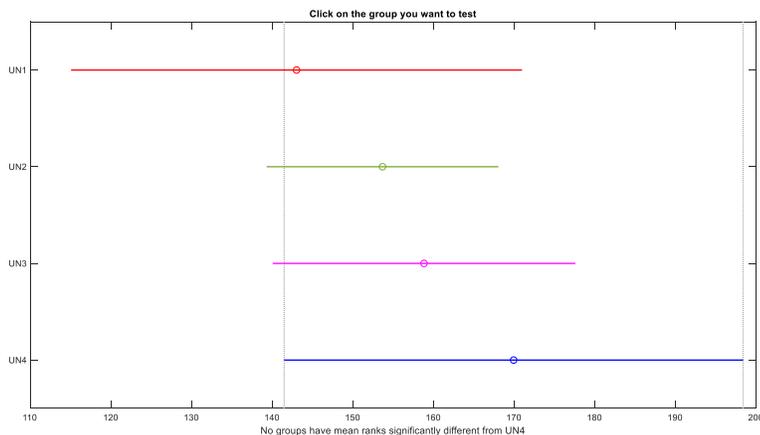


Figura 70. Comparación de medias de las CE en muestras independientes para los tipos de universidad. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Quilichao (4). Existe un alto grado de diferencias muy altos en las medias de cada uno de los contextos universitarios. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

Por otro lado, al analizar las pruebas de las medias en los cuatro grupos se encuentra que los estudiantes que cursan su carrera en la Unicauca Santander de Q (U4) presentan un promedio más alto en comparación a las demás universidades, como se puede ver en la figura 71.

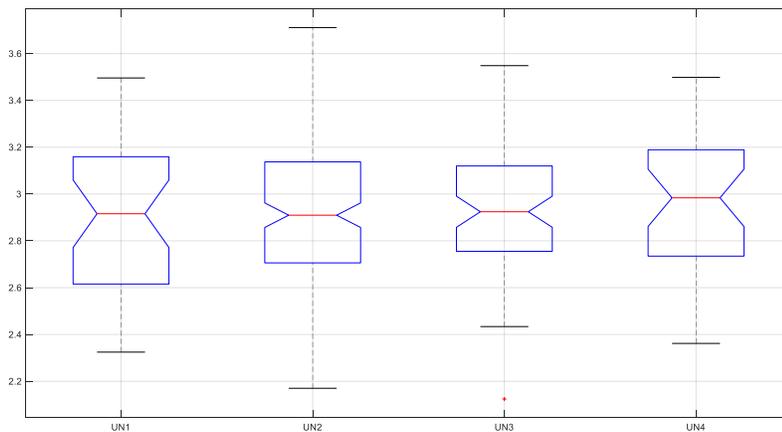


Figura 71. Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas en los estudiantes de las CE en las diferentes universidades. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4). La Unicauca Santander de Q (U4) presenta un promedio más alto en comparación a las demás universidades. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Es importante tener en cuenta que en la hipótesis cinco se rechaza la hipótesis nula, es decir que los estudiantes de últimos semestres presentan más altos promedios en la competencia emocional que los de primero, llevando a inferir que los estudiantes de últimos semestres presentan mayor facilidad en conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes básicas para la vida y esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Pues ellos tienen habilidades en comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, dando lugar a un desempeño asertivo en todos los campos de la vida, especialmente el laboral.

En las hipótesis cinco y seis, la competencia autonomía rechaza la hipótesis nula, llevando a deducir que tanto para los últimos semestres, como para los que estudian en universidad pública se presentan más alta competencia de autonomía. Es decir, que estos estudiantes presentan más características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre ellos, la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

5.1.7. Hipótesis 7

H7: Es mayor el nivel de puntuación en la importancia de las competencias emocionales (ICE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciaturas.

$$H7 = \bar{X}_{ICE(B)} > \bar{X}_{ICE(A)}$$

Para este caso, la hipótesis nula se rechaza, aceptando la de investigación, pues teniendo en cuenta los datos arrojados por el paquete estadístico SPSS, se obtiene un valor de 0.006 en el test de la prueba de Kruskal-Wallis, que es menor al valor de significancia de 0.05 (ver tabla). Por lo que se infiere que los universitarios que estudian licenciaturas de último semestre y/o año (Grupo B) le otorgan mayor importancia a aprender las competencias emocionales (ICE) de que los que cursan primer semestre y/o año (Grupo A), como se aprecia en la (ver tabla 55).

Tabla 55

Prueba de hipótesis de variables evaluadas según Importancia para aprender las CE, en los grupos A y B (semestre)

Resumen de prueba de hipótesis			
Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1 La distribución de Suma_ICE es la misma entre las categorías de Semestre.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,006	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas en Importancia de aprender las CE, a partir de la en la EINFEM, para los grupos según el semestre cursado, A (Primer año o semestre) y B (Último año o semestre). Datos arrojados del paquete de datos SPSS

Con relación a los rangos medios de los grupos A y B, los valores son completamente diferentes para los dos grupos, como se aprecia en la figura 72 que no presentan cruce de las medias en las líneas verticales, evidenciando que el semestre en el que estudian los estudiantes de licenciatura si afecta la importancia que le otorgan a aprender estas CE.

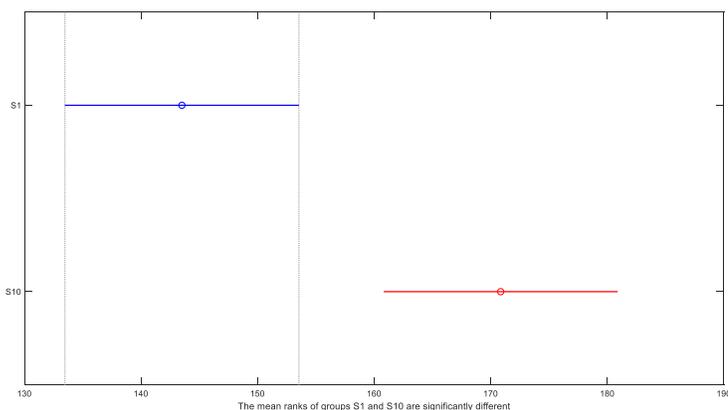


Figura 72. Comparación de medias de la importancia que le otorgan al aprendizaje de las CE para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10).

No presentan cruce de las medias en las líneas verticales, se difiere esta relación. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

Además las medias presentadas en la importancia para aprender las CE en los dos grupos muestran diferentes valores, pues son más altos en los estudiantes de último semestre o año que los de primero como se aprecia en la figura 73.

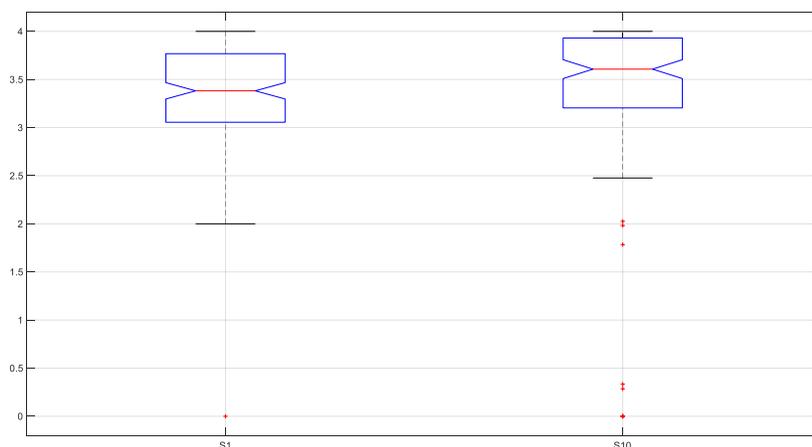


Figura 73. Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas según la importancia para aprender las CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10). Son más altos en los estudiantes de último semestre o año que los de primero Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

En cuanto al contraste grupal, se puede apreciar en la figura 74 el valor mínimo es 0.00 (es catalogado como muy bajo), un valor máximo de 4.0 (catalogado como muy alto) y una media de 3.36 (catalogada como Alta).

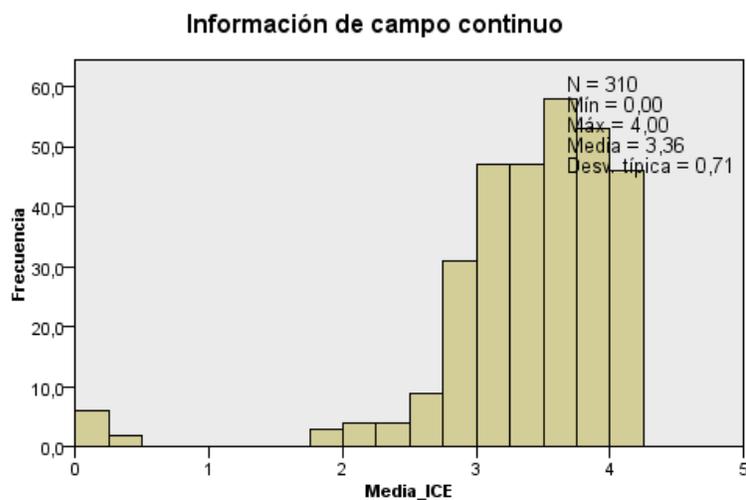


Figura 74. Contraste Grupal para los grupos A y B, según la importancia para aprender las CE. N es 310, El valor mínimo es 0.00, el valor máximo es 4.00, la media es 3.336 y las DT.71. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

5.2.3. Hipótesis 8

H8: Es mayor el nivel de puntuación en la Necesidad de las Competencias Emocionales (NCE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciaturas.

$$H8 = \bar{X}NCE(B) > \bar{X}NCE(A)$$

La hipótesis nula se acepta y la de investigación se rechaza, pues los datos arrojados por el paquete estadístico SPSS, se obtiene un valor de 0.081 en el test de la prueba de *Kruskal-Wallis*, que es mayor al valor de significancia de 0.05 (ver tabla 56). Por lo que se infiere que dos grupos de universitarios (los que estudian licenciaturas de último semestre y/o año - Grupo B y los que cursan primer semestre y/o año - Grupo A) creen que es importante aprender las CE en su proceso de formación de maestros.

Tabla 56

Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Importancia para aprender las CE, en los grupos A y B (semestre)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Media_ICE es la misma entre las categorías de Universidad.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,081	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas en Importancia de aprender las CE, a partir de la EINFEM, para los grupos según el semestre cursado, A (Primer año o semestre) y B (Último año o semestre). Datos arrojados del paquete de datos SPSS

Con relación a los rangos medios de los grupos A y B, los valores son parecidos para los dos grupos, como se aprecia en la figura 75, pues presentan cruce en las líneas verticales de las medias analizadas, evidenciando que el semestre en el que estudian los estudiantes de licenciatura no afecta la necesidad que le otorgan para aprender estas CE.

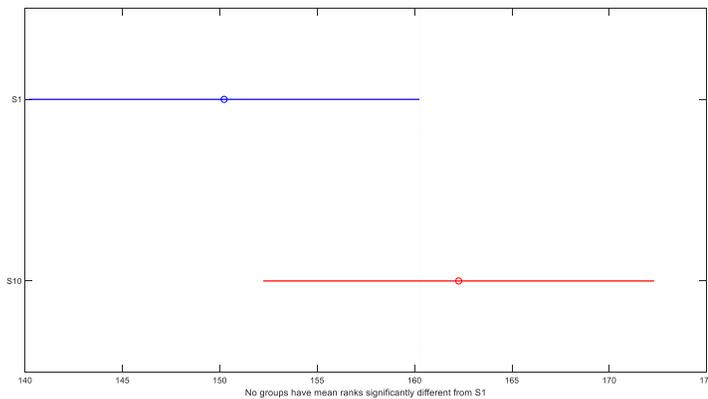


Figura 75. Comparación de medias de la necesidad que le otorgan al aprendizaje de las CE para los grupos Primer año o semestre (A o S1) y último semestre o año (B o S10). Los valores son parecidos para los dos grupos Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

En cuanto a las medias presentadas en la necesidad para aprender las CE en los dos grupos, contrariamente si muestran una diferencia de valores, pues son más altas las medias en los estudiantes de último semestre o año que los de primero y la distribución de los datos se encuentra para ambos grupos por debajo de la media como se aprecia en la figura 76.

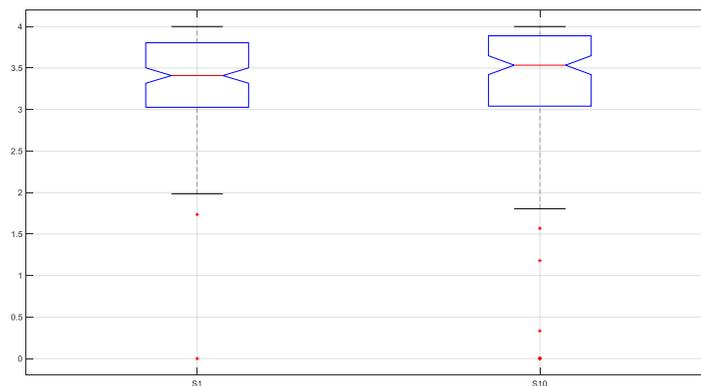


Figura 76. Gráfico de cajas y bigotes de las medias obtenidas según la necesidad para aprender las CE en los grupos de Primer año o semestre (A o Semestre 1) y último semestre o año (B o Semestre 10). Se presentan más altas las medias en los estudiantes de último semestre o año que los de primero y la distribución de los datos se encuentra para ambos grupos por debajo de la media Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

5.2.4. Hipótesis 9

H9: Es mayor el nivel de puntuación en la Importancia que le otorgan a aprender las Competencias Emocionales (NCE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D).

$$H9 = \bar{X}NCE(C) > \bar{X}NCE(D)$$

En este caso la hipótesis nula se acepta, rechazando la hipótesis de investigación, pues teniendo en cuenta los datos arrojados por el paquete estadístico SPSS, se obtiene un valor de 0.378 en el test de la prueba de *Kruskal-Wallis*, que es mayor al valor de significancia de 0.05 (ver tabla 57). Por lo que se infiere que el tipo de universidad no influye en la necesidad que se tiene por aprender las CE, pues tanto los universitarios que estudian licenciaturas en universidades públicas (Grupo C) como los que cursan en universidades privadas (Grupo D), creen necesario aprender las competencias emocionales (NCE).

Tabla 57

Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Necesidad para aprender las CE, en los grupos C y D (tipo de universidad)

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Media_NCE es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,378	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas según la necesidad de aprender CE, para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada). Datos arrojados del paquete de datos SPSS

En cuanto a los rangos medios de los grupos C y D, los valores son algo parecidos para los dos grupos como se aprecia en la figura 77 con el cruce de las medias en la línea vertical, evidenciando que el tipo de universidad no afecta en la necesidad de aprender las CE, pues no existe mucha diferencia entre los resultados de las competencias de los estudiantes de licenciatura de la universidad pública respecto a las universidades privadas.

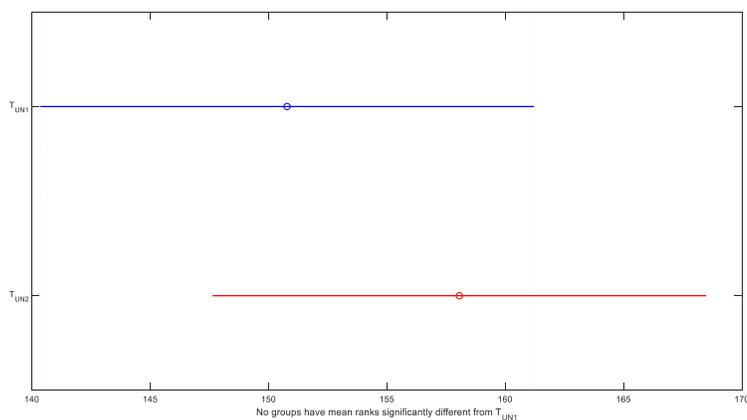


Figura 77. Comparación de medias de la necesidad de aprender las CE en muestras independientes para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada). Los valores son algo parecidos para los dos grupos. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

En la figura 78 se muestran los datos de las pruebas de la media, obteniendo el valor de 2.91 para los dos grupos, catalogada como alta, es decir que los estudiantes presentan CE desarrolladas para los grupos C y D, y también los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos.

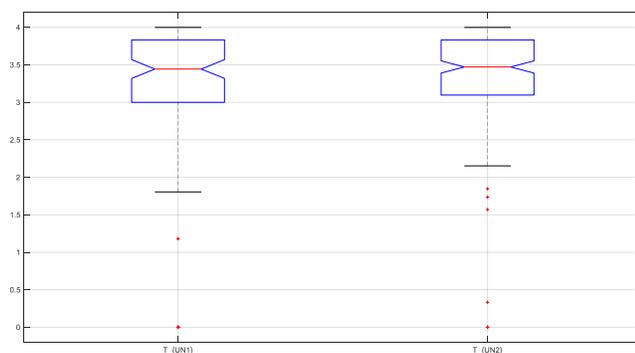


Figura 78. Gráfico de cajas - bigotes de la necesidad que le otorgan los estudiantes para aprender CE. En los grupos de estudiantes que cursan su carrera en universidad pública (C) y los que cursan su carrera en universidad privada (D). Los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Por otro lado, se analiza los resultados de cada universidad, encontrando diferencias entre los grupos como se muestra en la figura 79, pues los rangos medios para la necesidad de formarse en CE en la Autónoma (U1) Autónoma y los de la Unicauca Popayán (U2) difieren

con respecto a los datos obtenidos en las otras universidades, USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (U4). Esto muestra que existen diferencias de la necesidad que le dan para aprender las CE de los estudiantes de las universidades ubicadas en el Cauca, con relación a las ubicadas en el Valle del Cauca.

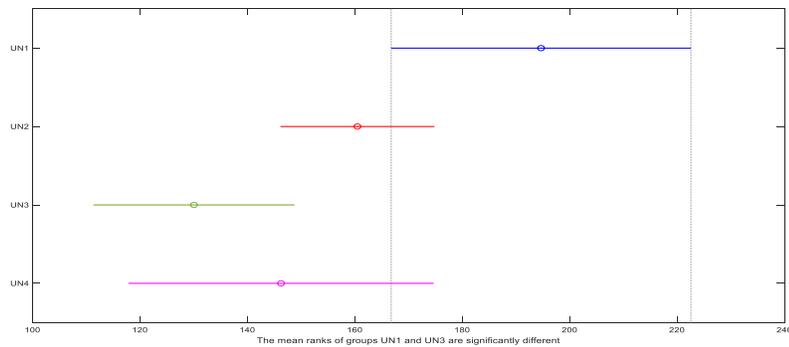


Figura 79. Comparación de medias de la necesidad de aprender CE de acuerdo con el tipo de universidad. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4). Los rangos medios para la necesidad de formarse en CE en la Autónoma (U1) Autónoma y los de la Unicauca Popayán (U2) difieren con respecto a los datos obtenidos en las otras universidades. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Por otro lado, al analizar las pruebas de las medias en los cuatro grupos se encuentra que los estudiantes que cursan su carrera en la Autónoma (U1) y los de Unicauca Santander de Q (U4) presentan un promedio más alto de necesidad para aprender las CE, como se puede ver en la figura 80.

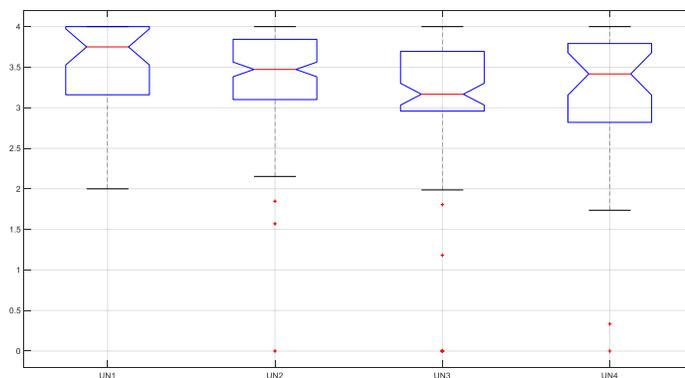


Figura 80. Gráfico de cajas y bigotes de la importancia para aprender las CE en las diferentes universidades. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4).

Todos los contextos presentan un promedio más alto de necesidad para aprender las CE. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

5.2.5. Hipótesis 10

H10: Es mayor el nivel de puntuación en la Importancia que le otorgan a aprender las Competencias Emocionales (ICE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D).

$$H10 = \bar{X}ICE(C) > \bar{X}ICE(D)$$

En este caso la hipótesis nula se acepta, rechazando la hipótesis de investigación, pues teniendo en cuenta los datos arrojados por el paquete estadístico SPSS, se obtiene un valor de 0.290 en el test de la prueba de *Kruskal-Wallis*, que es mayor al valor de significancia de 0.05 (ver tabla 58). Por lo que se infiere que el tipo de universidad no influye en la importancia que se tiene por aprender las CE, pues tanto los universitarios que estudian licenciaturas en universidades públicas (Grupo C) como los que cursan en universidades privadas (Grupo D), creen necesario aprender las competencias emocionales (NCE).

Tabla 58

Prueba de hipótesis de variables evaluadas según la Importancia para aprender las CE, en los grupos C y D (tipo de universidad)

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Media_ICE es la misma entre las categorías de TIPO_UNIVERSIDAD.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,290	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Nota: Prueba de hipótesis de Kruskal Wallis, teniendo en cuenta las variables evaluadas según la importancia de aprender CE, para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada). Datos arrojados del paquete de datos SPSS.

En cuanto a los rangos medios de los grupos C y D, los valores son algo parecidos para los dos grupos como se aprecia en la figura 81 con el cruce de las medias en la línea vertical, evidenciando que el tipo de universidad no afecta en la importancia de aprender las CE, pues no existe mucha diferencia entre los resultados de las competencias de los estudiantes de licenciatura de la universidad pública respecto a las universidades privadas.

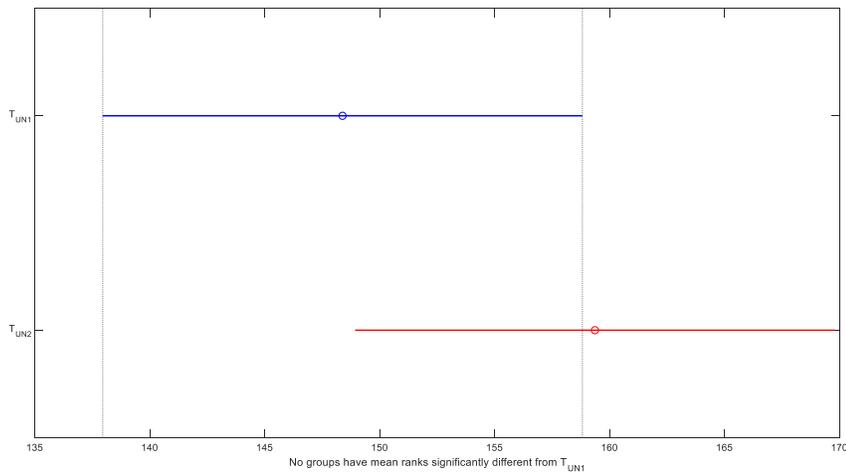


Figura 81. Comparación de medias de la importancia de aprender las CE en muestras independientes para los grupos teniendo en cuenta el tipo de universidad, C (Pública) y D (Privada). Los valores son algo parecidos para los dos grupos Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

En la figura 82 se muestran los datos de las pruebas de la media, obteniendo el valor de 2.91 para los dos grupos, catalogada como alta, es decir que los estudiantes presentan competencias emocionales desarrolladas para los grupos C y D, y también los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos.

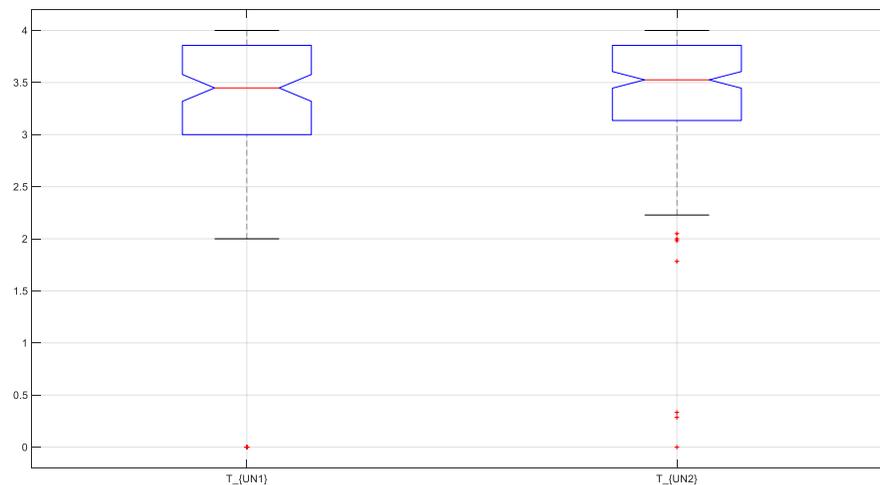


Figura 82. Gráfico de cajas y bigotes de las medias de la importancia que le dan a aprender CE en los grupos de estudiantes que cursan su carrera en universidad pública (C) y los que cursan su carrera en universidad privada (D).

Los promedios están distribuidos casi iguales para los dos grupos. Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Por otro lado, se analiza los resultados de cada universidad, encontrando diferencias entre los grupos como se muestra en la figura 83, pues los rangos medios en la Autónoma (U1) Autónoma y los de la Unicauca Popayán (U2) difieren con respecto a las los datos obtenidos en las los datos obtenidos en las otras universidades, USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (U4), siendo esta universidad la que presenta diferencias más marcadas en la distribución de los datos. Lo cual significa que existen diferencias de la importancia que le dan para aprender las CE de los estudiantes de las universidades ubicadas en el Cauca, con relación a las ubicadas en el Valle del Cauca.

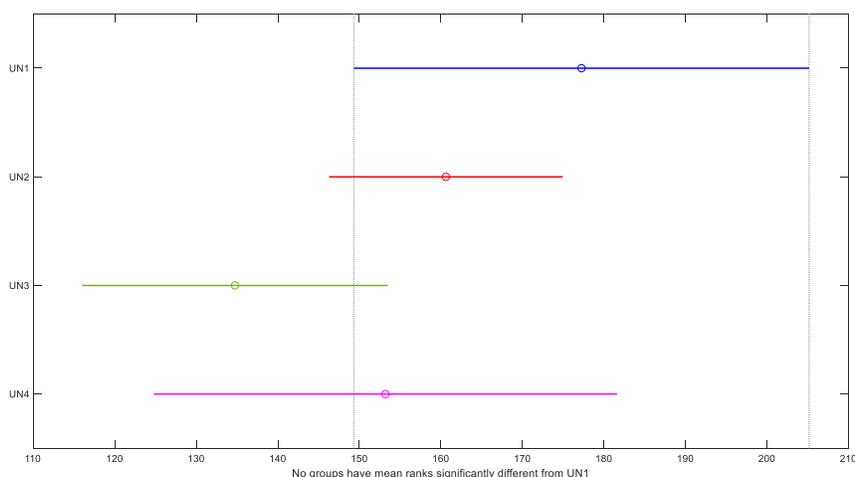


Figura 83. Comparación de medias de la importancia de aprender CE en muestras independientes para los tipos de universidad, Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4). Los rangos medios en la Autónoma (U1) Autónoma y los de la Unicauca Popayán (U2) difieren con respecto a las los datos obtenidos en las otras universidades, USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (U4). Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab

Por otro lado, al analizar las pruebas de las medias en los cuatro grupos se encuentra que los estudiantes que cursan su carrera en la Autónoma (U1) y los de Unicauca Santander de Quilichao (U4) presentan un promedio más alto de importancia para aprender las CE, como se puede ver en la figura 84.

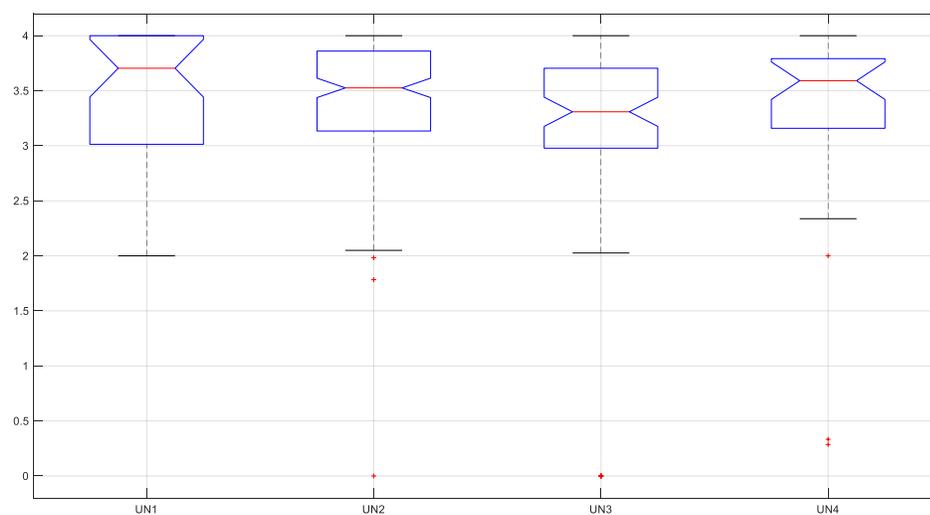


Figura 84. Gráfico de cajas y bigotes de la importancia de aprender las CE en las diferentes universidades. Autónoma (U1), Unicauca Popayán (U2), USC (U3) y Unicauca Santander de Q. (4). Los de Unicauca Santander de Quilichao (U4) presentan un promedio más alto de importancia para aprender la CE Gráfica arrojada del paquete del programa MatLab.

5.3 Contrastación de los resultados con los referentes teóricos

En primera medida al retomar la historia de la educación superior en Colombia, se destaca que inició en el Siglo XVI – XVII, con el surgimiento de las Instituciones de Educación Superior, luego en el Siglo XX, se promueve la libertad de enseñanza para mejorar la calidad educativa, con un aumento en el flujo de recursos para su financiamiento, apareciendo las IES Privadas, finalizando esta etapa con el grande aporte de la creación de la Constitución Política de Colombia (Melo et al. (2014). Al yuxtaponer las IES en paralelo, se encuentran divergencias en tres criterios: 1) según su origen de financiamiento, denominadas públicas y privadas; 2) según su naturaleza de bienes, llamadas de “educación pública” a aquellas que producen bienes públicos y “educación privada” a las que producen bienes privados; aunque esto puede variar en algunos casos que pueden llegar a ser mixtas; y 3) formas de gestión, a partir del modo en que son administrados y gobernados los establecimientos educativos, por estado o por personas particulares (Silveira, 2016).

Además las IES según Ley 30 de 1992, son clasificadas según la naturaleza y duración de los programas como instituciones técnicas profesionales (ITP), instituciones tecnológicas (IT) e instituciones universitarias (IU). Presentando una yuxtaposición de correspondencias que buscan formar a los ciudadanos después de terminados sus estudios de educación secundaria. Además, la mayoría de las universidades están ubicadas en el sur-occidente del país, destacándose que existen 32 (36%) universidades públicas, 51 (62%) no oficiales o privadas y 1 (1%) con régimen especial, que para esta investigación la Autónoma, la Unicauca y la USC se ubican en este sector.

Los resultados de esta investigación muestran que ningún contexto universitario presenta los promedios de CE muy altos y solamente la Unicauca Santander (3.55%) presenta estas competencias altas. Por tanto, es urgente trabajar en todas las universidades la formación en estas competencias, que según Pérez-Escoda, Filella, Alegre, & Bisquerra (2012), son las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para que los estudiantes comprendan, expresen y regulen sus emociones de forma apropiada. Especialmente en la Unicauca Popayán (14.52%), la Autónoma (3.87%), en los programas de programas LLM-IF (3.55%), LEB-LCI (5.16%) y LEPI(3.87%), al presentar promedios muy bajos. Teniendo en cuenta que los licenciados o profesionales de la docencia requieren un proceso de formación que permita un mejor desempeño escolar - profesional, bienestar psicológico - físico y mejores relaciones interpersonales tanto con sus estudiantes como con las personas que los rodean (Mikulic, Radusky, & Yanina, 2018).

Estos resultados también confirman lo encontrado por Pacheco-Salazar (2017), cuando refiere que existe analfabetismo emocional, al atender conductas y no emociones de los estudiantes en el aula, llevando a la importancia de llevar programas que eduquen integralmente. Además es necesario estudiar las CE desde cuatro aspectos: 1) un marco teórico que se centre en la disminución de los factores de riesgo y en la potenciación de los factores protectores; 2) un programa que incida en múltiples aspectos o comportamientos problemáticos; 3) incluir intervenciones centradas no solo en el individuo, sino también en los contextos en los que se participa (familia, pares, la escuela y comunidad); y 4) desarrollo de programas comprensivos de acuerdo a las necesidades (Bisquerra, 2003).

Teniendo en cuenta la relación que se hace de las CE con las evaluadas por el MEN de Colombia, según Delors (1996), aprender a ser (competencia actitudinal), aprender a hacer (competencia procedimental) y aprender a conocer (competencia conceptual), se destaca:

1. En la competencia actitudinal (formación en el ser), el manejo que hacen los estudiantes de las CE, se encuentra que la Unicauca (2.58%) es la universidad que presenta promedios Muy Altos, indicando que estos jóvenes muestran mayor predominio en aspectos relacionados con la forma de su percepción, comprensión y sensibilidad (Unigarro, 2017), en la capacidad de controlar sus emociones.
2. En la competencia procedimental de las CE, se encuentra una relación directa con la forma como el estudiante maneja sus emociones, pues esta área corresponde a la dimensión de la ética, costumbres, hábitos, modos de actuar y llevar a cabo acciones humanas (Unigarro, 2017). La Unicauca Santander es la única institución que presenta promedios altos en este aspecto de sus estudiantes (3.55%).
3. Desde la relación que se tiene de las CE con el manejo cognitivo que se hace por parte de los estudiantes, se encuentra que la Autónoma (2.9%) se destaca con promedios altos, es decir que los estudiantes de esta Institución presenta saberes, conciencia de la dimensión lógica y razonable (Unigarro, 2017) del manejo de las emociones.

Lo anterior lleva a determinar que ninguna universidad presenta el desarrollo de las tres competencias (ser, proceder y saber), frente al manejo de las emociones. Razón por la cual se genera la importancia de abordar un aprendizaje integral, que sea completo en el desarrollo del ser, hacer y conocer. Además, este tipo de resultados no se encuentra en otros estudios desde la literatura investigada; haciendo importante que estos resultados permitan una propuesta innovadora en la educación de las emociones de los estudiantes de las IES estudiadas.

Las CE son necesarias para comprender, expresar y regular los fenómenos tanto emocionales como sociales, pues la formación de estas competencias en los estudiantes ejerce una función preventiva en el ausentismo, abandono y el bullying, llevando a una mejor adaptación de la persona en el contexto, favorece el aprendizaje, solución de problemas, desempeño laboral y profesional (García, Paredes, Collao, Gajardo, & Tabilo, 2017). Además las CE tienen una

afectación en el ser humano al encontrar que estas se relacionan con distintos estímulos, situaciones del entorno, estados de ánimo, creencias y la motivación que influye en cómo se perciben las situaciones, interviniendo de manera directa en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las personas (García et al., 2018).

En las hipótesis 1 ($H1 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow ICE$), la hipótesis 2 ($H2 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow NCE$) y la hipótesis 3 ($H3 = \uparrow CE \Rightarrow \uparrow PCE$) se presentan correlaciones positivas media, la H1 y H3 son estadísticamente significativas, mientras que la H2 no lo es (valores de $\rho = 0.01$, $\rho = 0.06$ y $\rho = 0.03$ consecutivamente), indicando que el hecho de tener competencias emocionales, no es del todo directamente proporcional con la importancia y necesidad que le otorgan los estudiantes de licenciaturas para aprender este tipo de competencias. Mientras que en la H4 ($H4 = \uparrow ICE \Rightarrow \uparrow NCE$) se evidencia una correlación positiva fuerte ($Rho = 0.76$) con un valor de significancia de $\rho = 0.00$, mostrando entonces que el hecho de que para un estudiante entre mas importante es también más necesaria la formación de la competencia emocional, la cual es una capacidad para expresar emociones y sentimientos, y las habilidades de comprender el estado emocional interno y externo, y la de saber qué nombre darle a las emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

Al analizar la correlación entre las subescalas ICSE y el ENFEM, se encuentra que en el aspecto interpersonal (EINFEM) se correlaciona la con la expresión (ICSE) en las hipótesis 1 y 2; entonces (según los conceptos) los estudiantes presentan una relación entre la facilidad de identificar sus estados emocionales y los de los demás (Pérez & Castejón, 2006) con habilidad de dar nombre a las emociones y con la habilidad de comprender que el estado emocional interno (que no necesita corresponder con la expresión externa), tanto en uno mismo como en los demás (Bisquerra & Pérez, 2007). En la subescala de competencia complementaria (EINFEM), además de correlacionarse con la expresión, también lo hace con la prosocialidad (ICSE), permitiendo mostrar cómo el proceso de adaptabilidad a los cambios, la gestión del estrés, el fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás, la automotivación, el control de la impulsividad y las habilidades sociales de las personas, se relaciona con la habilidad de identificar las emociones y con la prosocialidad que son las acciones voluntarias que tienen como intención beneficiar a otro y/o otros, no se refiere exclusivamente al nivel conductual,

sino que supone una disposición cognitiva y afectiva que se asocia con la empatía (Berger et al., 2016).

En lo intrapersonal (EINFEM) se encuentra correlación con la autoeficacia, expresión, conciencia, empatía, regulación, autonomía y prosocialidad. Lo cual indica que la identificación y reconocimiento de las propias emociones, comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015) se correlaciona con: 1) La Autoeficacia entendida como la capacidad de activar procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos, que son importantes al hacer parte de la vida de las personas (Covarrubias & Mendoza, 2013); 2) La conciencia es la capacidad que tienen las personas para tomar conocer o percibir las propias emociones y las de otros, también se relaciona con la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado o específico (Pérez-Escoda et al., 2012); 3) La autonomía que el conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre ellos se tienen: autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevila, 2010). Esta habilidad evidencia en los resultados del estudio de Chacón-Cuberos, Olmedo-Moreno, Lara-Sánchez, Zurita-Ortega, & Castro-Sánchez (2019) que presenta una relación positiva entre la necesidad de autonomía y dos dimensiones de la regulación emocional (reevaluación cognitiva con un valor de $p < .005$; $b = 0.129$ y la supresión expresiva con un valor de $p < .005$; $b = 0.134$).

Al compararse con el estudio realizado en otros contextos, como el de Buenos Aires (Argentina), se puede relacionar con la variable autonomía, que se presenta con mayor puntuación, pues en ese estudio los adultos mayores presentan mayor optimismo, asertividad, regulación emocional y autonomía, respecto a los jóvenes adultos (Mikulic et al., 2017). En otro estudio realizado por Santoya et al. (2018), se encontró que la diferencia en adolescentes y jóvenes que estudian en universidades privadas presenta promedios inferiores o más bajos (media = 2.17, desviación = 0.80) que los estudiantes de universidades públicas (media = 3.04,

desviación = 0.72), especialmente en los factores de estrategias de afrontamiento y tolerancia a la frustración que se evalúan en los promedios de autorregulación.

Por otro lado, en la hipótesis cuatro (H4) se valida con una correlación es positiva fuerte (Rho: 0.76) y es estadísticamente significativa (Valor $p = 0.000$), es decir la importancia es proporcional a la necesidad de aprender competencias emocionales en los licenciados. Señalando también como en el estudio realizado por Mikulic, Caballero, Vixioli, & Hurtado (2017), se afirma que la Educación emocional es importante en las distintas etapas vitales; reportando que en algunas poblaciones a nivel internacional se presentan mayor y en otras menor puntuación en este tipo de competencias. Por ejemplo, en el Reino Unido los adultos mayores reportaron que en la vejez se aumentan las dificultades vinculadas a la conciencia emocional, mientras que en Estados Unidos, los adultos mayores reportan menor cantidad de experiencias emocionales negativas y una mejor regulación emocional.

Esta importancia juega un papel fundamental en la vida de las personas, por esta razón se puede decir que para los estudiantes de licenciatura es necesaria esta formación, pues en algunos estudios se encuentra que las competencias como el autoconocimiento emocional presenta una estrecha relación con la capacidad auto reguladora de la conducta, llevando a afirmar que las personas que son sinceras y auténticas o capaces de hablar abiertamente de sus emociones, presentan capacidad de reconocer señales emocionales internas y de identificar sus sentimientos teniendo claro los valores que sigue su comportamiento. Además de que las personas con autorregulación afrontan hechos estresantes de manera proactiva y resiliente, contrariamente la ausencia lleva a sufrir depresión, problemas de conducta y bajo rendimiento (Santoya et al., 2018).

Así mismo, en otro estudio adelantado por Santoya et al. (2018), se encuentra que la edad de adultez temprana presenta mayor nivel de autoconocimiento emocional que las personas que se encuentran en la etapa de adolescencia temprana y tardía. Encontrando además diferencias en la variable sexo, donde las mujeres con mayor capacidad de autoconocimiento de las emociones que los hombres.

Frente a lo anterior, se retoma a Cejudo et al. (2015), afirman que algunos datos empíricos demuestran que la IE y las CE son requisito indispensable para el ejercicio docente, partiendo de dos razones, porque las aulas son un modelo de enseñanza y aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para el estudiante; y la segunda porque las investigaciones han demostrado que los adecuados niveles de IE ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral.

En cuanto a las hipótesis de comparación de grupo, es importante señalar que para los dos grupos de estudiantes de primeros y últimos semestres se refleja la necesidad de formarse en CE, en este sentido, Cejudo et al. (2015) afirman que existen varios estudios que ponen de manifiesto que el profesorado el estar concienciado de la necesidad de trabajar en la educación emocional dentro del aula; encontrando que no se dispone de la formación ni de los recursos para desarrollarla, llevando a la necesidad de crear instrumentos que permitan esta formación.

Se destaca en el estudio de Cejudo et al. (2015), quienes en sus investigaciones encuentran que se le concede una mayor importancia en el siguiente orden a formar altamente competente a los maestros: primero en competencias complementarias, segundo competencias interpersonales y por último competencias intrapersonales, encontrando que la mayoría de los estudiantes encuestados afirman la no existencia de ningún área formativa emocional en su plan de estudios universitarios. Y en el estudio de Kuk, Guskowska, & Gala-Kwiatkowska (2019) la importancia de brindar espacios como talleres psicológicos para mejorar la inteligencia emocional en universitario que se preparan para ser profesores de educación físico.

En este sentido, Vega (2019) después de su estudio concluye que algunos comentarios de lo aprendido en el ámbito emocional, fue gracias a que ciertos docentes lo implementan voluntariamente y frente a su inexistencia en el pensum de los programas se sugieren asignaturas específicas que aborden directamente el concepto de educación emocional, donde se implementen habilidades significativas para su futuro ejercicio profesional.

El estudio realizado por Buitrago, Avila, & Cárdenas (2017), se concluye que es necesario la formación inicial del profesorado es un momento fundamental para el desarrollo de las

competencias emocionales y debe ser un proceso de formación continuada, logrando mejores niveles de bienestar y éxito laboral. Se relaciona con los resultados encontrados en esta investigación, puesto que al igual que los licenciados en la investigación se afirma que el profesorado reconoce que las emociones juegan un papel fundamental en el desarrollo personal y profesional, dando diversos significados a las emociones con la función del desarrollo intrapersonal, destacándose la interpersonal y los estados emocionales, los cuales repercuten de manera negativa o positiva en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Igualmente, Mórtigo & Rincón (2018) evidenció también como en esta investigación que a nivel curricular, no se evidencia una articulación de las emociones en términos de educar a los estudiantes sobre el cómo adquirir competencias emocionales que le permitan llevar a la práctica aspectos de conciencia emocional, empatía, auto-control y motivación, dando surgimiento a la necesidad de formular estrategias de intervención asociadas a planes transversales de educación emocional. Se pueden incluir estrategias pedagógicas como: a) Aprendizaje basado en proyectos ABP, que ayuda con la resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades de comunicación y desarrollo de actitudes y valores; 2) aprendizaje servicio, donde se adquieren conocimientos para desarrollar la responsabilidad cívica; 3) aprendizaje cooperativo, donde se potencie el aprendizaje, la inclusión y la participación activa propendiendo por unas relaciones equilibradas y positivas; y 4) estudio de casos, para mejorar las habilidades en la gestión y evaluación de la información, comunicando y participando activamente.

La relación entre las competencias socioemocionales en los docentes y el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje es develado en el estudio realizado por Llorent, Zych, & Varo-Millán (2020), donde se afirma que los docentes o profesores son agentes imprescindibles en el momento de promover las competencias socioemocionales de los estudiantes, pues los programas implementados por profesores presentan mayor efectividad que los presentados por personal no académico y pese a su importancia, todavía se sabe muy poco al respecto.

Conclusiones

En el proceso los instrumentos aplicados se llevaron a cabo en un orden intencional, el primer denominado “Cuestionario sociodemográficos para estudiantes universitarios”. El segundo que mide las competencias emocionales evalúa nueve dimensiones que plantean Mikulic, Crespi, & Radusky (2015), como son: conciencia, empatía, regulación, expresión, autoeficacia, prosocialidad, asertividad, autonomía y optimismo; que se analizan como aporte teórico desde el contenido de competencia según sea actitudinal, procedimental o conceptual, a partir del tipo de saber según los pilares de la educación saber ser o saber estar, saber hacer y saber conocer (Delors, 1996). Y el tercero, la Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM), elaborada por Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015) con el fin de determinar la importancia, la necesidad y presencia de formar en competencias emocionales desde la perspectiva de los estudiantes de licenciaturas.

Es importante resaltar que la formación de licenciados en Colombia está tomando una gran importancia, llevando a que el CNA decida que todos los programas ofrecidos tanto en IES públicas como privadas se acrediten, favoreciendo de esta forma la calidad educativa de estos profesionales que serán formadores.

Los factores académicos que más prevalecen en esta investigación son el interés de la mayoría por estudiar licenciaturas relacionadas con la primera infancia (LEPI y LEI), muy pocos provienen de colegios pedagógicos en sus estudios de secundaria; y ellos eligen hacerlo porque consideran tener habilidades - aptitudes, a pesar que muy pocos han aplicado procesos de orientación vocacional y profesional.

Con relación a las variables Individuales, se encuentra que son jóvenes entre 22 a 24 (teniendo en cuenta el estudio se realiza con estudiantes de primer y último semestre), existiendo un gran número de población indígena y afrocolombiana, haciendo que los docentes al egresar tengan una interculturalidad importante para el contexto de la región (suroccidente colombiano).

En cuanto a los factores sociodemográficos en esta investigación se tiene en cuenta la Dinámica y estructura de la población de los estudiantes universitarios, así como aspectos relacionados con la vivienda, el saneamiento ambiental, la salud, la educación, el trabajo y las condiciones de vida; evidenciando estos factores trascendentales para realizar un análisis correlacional con las competencias emocionales y su importancia en la formación como licenciados.

Es pertinente reconocer que la mayoría de los estudiantes viven con sus padres que provienen de zonas cercanas a su lugar de estudios, encontrando que su último nivel de estudios es de secundaria y pocos tienen niveles de educación superior. A pesar de lo anterior, ellos se realizan grandes esfuerzos para solventar los gastos requeridos para los estudios de sus hijos, especialmente en las IES que son privadas, ya que la mayoría presentan el pago de contado como forma de matrícula para sus hijos.

La población estudiada es de tres contextos universitarios (64.8% de sector público y 35.2% de sector privado) y siete programas que hacen parte de las licenciaturas, encontrando que las CE con mayor puntuación son las presentadas por los estudiantes que pertenecen a la universidad USC ubicada en el Valle del Cauca, en comparación con las ubicadas en el departamento de Cauca (Colombia), Autónoma y Unicauca Popayán donde se presentan puntajes más bajos, destacándose que el único programa que presenta CE muy altas es el de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales LEB-CN. En cuanto al valor de puntuación que se repite con mayor frecuencia es el de las puntuaciones 2.10 y 2.37, puntajes que prevalecen positivamente de manera general (entre alto y muy alto), existiendo una dispersión de datos uniforme para toda la población, pues su desviación típica está sobre 0.8 y .010.

En el análisis que se realiza de las CE y las competencias desde lo procedimental, actitudinal y conceptual, (abordadas por el MEN de Colombia), se destaca que ninguna universidad presenta promedios muy altos y los promedios más bajos se presentan para toda la población en lo conceptual (aprender a conocer), permitiendo explicar que los estudiantes requieren de conocimientos sobre las CE, en comparación al proceder (aprender a hacer) o en el llevar a la

práctica lo que saben de estas CE y en el actitudinal (aprender a ser) , donde los datos para todas estas variables son algo uniformes (oscilan entre 0.30 y 0.53).

En cuanto a los resultados de la importancia y necesidad de formarse como licenciados en las CE, prevalece la necesidad sobre la importancia en la mayoría de las IES, teniendo en cuenta las medidas de tendencia central como media y en la moda se presentan media alta y muy alta (valor de 4.0 la calificación que más se repite en todos los casos). Sin embargo la universidad que presenta promedios más bajos tanto para necesidad como para importancia es la USC (información que se corrobora al encontrarse que esta es la Institución que presenta los promedios más altos en la ICSE, es decir que no cree tan necesaria esta formación), contrariamente a la Unicauca que consideran que es importante como necesaria esta formación.

En el estudio se realizan hipótesis usando la correlación de *Spearman*, donde se rechazan las nulas, aceptando las del estudio en los siguientes casos: la H1, A mayor puntaje en competencia emocional (CE), mayor será el puntaje en importancia de la competencia emocional (ICE); la H2, A mayor puntaje en competencia emocional (CE), mayor será el puntaje en necesidad de la competencia emocional (NCE); y la H3. A mayor puntaje en competencia emocional (CE), mayor será la presencia de la competencia emocional (PCE) en la formación, obteniendo la Rho correlación positiva media, siendo estadísticamente significativas en los casos de H1 y H3. Se acepta las hipótesis H4, Los estudiantes que consideran importante la formación en la competencia emocional, consideran que es aún más necesaria la formación en esta competencia con una correlación positiva fuerte, siendo significativa estadísticamente.

En cuanto a las hipótesis de comparación de grupos, en el estudio se utiliza el análisis de *Kruskal-Wallis* o test H, como alternativa al tener datos no pareados, donde se rechazan las hipótesis nulas, aceptando las del estudio únicamente en el caso de la H7 que dice “Es mayor el nivel de puntuación en la importancia de las competencias emocionales (ICE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciaturas”.

Contrariamente, a la anterior conclusión se encontró que las demás hipótesis de comparación de grupos, se aceptan las hipótesis nulas, rechazando las del estudio en los siguientes casos:

H5: Los universitarios de pregrado que cursan último semestre y/o año (Grupo B) presentan más altas competencias emocionales (CE) desarrolladas que los de primer semestre y/o año (Grupo A); H6: Es mayor el nivel de puntuación en la competencia emocional de los estudiantes de licenciatura que cursan en la universidad pública (Grupo C) que los que estudian universidad privada (Grupo D); H8: Es mayor el nivel de puntuación en la necesidad de las competencias emocionales (NCE) de los universitarios de último semestre y/o año (Grupo B) que los de primer semestre y/o año (Grupo A) que estudian licenciatura; H9: Es mayor el nivel de puntuación en la importancia que le otorgan a aprender las competencias emocionales (NCE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D); H10: Es mayor el nivel de puntuación en la importancia que le otorgan a aprender las competencias emocionales (ICE) de los estudiantes de licenciatura de universidades públicas (Grupo C) que los estudiantes de universidades privadas (Grupo D).

Recomendaciones

Es importante destacar que los objetivos de progreso para la educación superior tienen como propósito establecer referentes regionales integrales para determinar su progreso, diseñar instrumentos que permitan definir políticas educativas basadas en los buenos rendimientos y lograr una participación más activa de los gobiernos locales en la estructuración de estrategias para el acceso, la calidad y la permanencia en la educación superior, teniendo en cuenta que existe gran diferencia en las regiones: caribe, central y pacífico. En este caso el estudio permite generar las siguientes líneas de investigación:

Análisis en la Formación de las Competencias Emocionales, pues con los datos obtenidos en primer semestre (o año), se puede realizar un estudio experimental de diseño longitudinal en los tres contextos universitarios que permitan evaluar cómo se lleva a cabo la formación en las CE. En este caso se requiere aplicar nuevamente la evaluación a mitad y al finalizar la formación de su carrera profesional.

El impacto social que generan los resultados obtenidos en esta investigación, llevan a la posibilidad de realizar procesos de Innovación educativa con el diseño de una Ruta de formación en CE, con los datos obtenidos de los estudiantes de último semestre, que permita mejorar los procesos de calidad en la formación integral (CE) de los contextos universitarios analizados, utilizando además el estado de arte realizado en el marco teórico de este estudio. Igualmente, se puede iniciar la implementación de formación en CE, con los estudiantes de primer semestre para fortalecer las competencias que tuvieron los puntajes más bajos.

La propuesta conlleva a la Generación de Políticas públicas en Colombia en las Competencias Emocionales, aplicando el estudio en otras regiones (pacífica, caribe, andina, amazónica) para comparar y analizar cómo cada IES forman en este país las CE. Abordando otros ciclos escolares (secundario y tecnológico) que aportan una mejor calidad educativa con todos y para todos. Así, permitiendo que exista en el pensum de los programas, asignaturas específicas que aborden directamente el concepto de educación emocional, incluyendo el desarrollo de competencias y habilidades significativas que son requeridas para su futuro ejercicio profesional.

Este proceso investigativo presenta impacto social y educativo a plantear fortalezas como: i) poder realizar la caracterización en competencias emocionales CE de estudiantes en tres contextos universitarios; ii) el poder aplicar este estudio en varios contextos de una misma región de Colombia (sur occidente). iii) se inició un proceso de investigación que tendrá continuidad al hacer parte del grupo de investigación interdisciplinar de Ciencias Sociales y Humanas (GICSH) avalado en por Colciencias en categoría B (Colombia) y al ser coordinadora del Semillero de investigación Desarrollo de habilidades socio afectivas (DHASA) que alimenta a este grupo. iv) El estudio aporta en gran medida porque son pocas las investigaciones encontradas a nivel local y nacional.

En cuanto a las debilidades se encuentran las siguientes: i) el estudio está encaminado con solamente los programas de licenciaturas en Educación Superior. ii) al ser un tema que poco se ha estudiado en el contexto se requiere de otros estudios que permitan ampliar cada vez más este avance del conocimiento en este tema. iii) El estudio fue analizado desde una perspectiva

psicológica y educativa, pudiéndose analizar desde otras disciplinas como la antropología, sociología, filosofía, entre otros. iv) En la literatura no se encuentran muchos estudios recientes que estén en las revistas avaladas desde la métrica que se pondera en función de su prestigio Ranking de Revistas (SJR- SCimago Journal Rank), lo cual llevó a tener en cuenta citas anteriores a cinco años, especialmente investigaciones realizadas en Colombia.

Bibliografía

- Abero, L., Berardi, L., García, S., & Rojas, S. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo - Uruguay: CLASCO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento Complejo y Competencias Educativas*. Ginebra, Suiza: UNESCO Oficina Internacional de Educación. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf
- Aguirre, E. (2016). Prácticas de crianza, comportamiento prosocial y adolescencia. *Diálogos 5 Discusiones En La Psicología Contemporánea*, 5(Julio). Retrieved from <https://www.aacademica.org/eduardo.aguirre/11.pdf>
- Alves, M., & Teixeira, W. (2014). Experiência empática: da neurociência à espiritualidade/Empathic Experience: from the Neuroscience to Spirituality/Experiência Empática: de la Neurociencia a la Espiritualidad. *Artigo-Revisores Críticas de Literatura*, 20(1), 51–60. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100007
- Amaya, J., & Prado, E. (2006). *Estrategias de Aprendizaje para Universitarios. Un Enfoque Constructivista*. México: Trillas.
- Anderson, D., Sweeney, D., & Williams, T. (2012). *Estadística para negocios y economía* (11a ed.). México: Cengage Learning.
- Andrés, L. M., Florencia, S., Vernucci, S., Canet, L., Galli, J. I., & Navarro, J. I. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 47, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.07.001>
- Aragón, L. E. (2015). *Evaluación psicológica: historia fundamentos teórico-conceptuales y psicometría* (2a. ed.). México: Manual Moderno.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación Introducción a la metodología científica 6a*

Edición. Venezuela: Editorial Episteme, C.A.

- Arnold, K., Connelly, C., Walsh, M., & Martin, K. (2015). Leadership Styles , Emotion Regulation , and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 481–490. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/274570486_Leadership_Styles_Emotion_Regulation_and_Burnout
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia Emocional*. España: Editorial Elearning, S.L. Retrieved from <https://books.google.es/books?id=bp18DwAAQBAJ>
- Auné, S., Abad, J. P., & Attorresi, H. F. (2015). Antagonismos entre concepciones de empatía y su relación con la conducta prosocial. *Revista de Psicología*, 17(2), 137–149. <https://doi.org/10.18050/revpsi.v17n2a7.2015>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=109102087&site=ehost-live>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269–290.
- Batthyány, K., & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) de la Universidad de la República.
- Beltrán, C., & Rebolledo, I. (2014). Programa de Intervención psicosocial en la prevención de la Deserción en la Comunidad Estudiantil de La Universidad del Cauca. *Memorias IV Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2014): S. p. Web. 1 Nov14.
- Berger, C., Cuadros, O., Rasse, C., & Rojas, N. (2016). Diseño y Validación de la Escala de Creencias Normativas Sobre la Prosocialidad en Adolescentes Chilenos/Design and Validation of the Normative Beliefs About Prosociality Scale in Chilean Adolescents.

- Psykhē*, 25(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.692>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicología de las Emociones*. España: Editorial Síntesis. Retrieved from <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/375>
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula*.
- Bisquerra, R. (2019). <http://www.rafaelbisquerra.com>. Retrieved from <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/conciencia-emocional.html>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las Competencias Emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: propuestas para educadores y familias. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación En España. Avances En Supervisión Educativa*, 16(Mayo), 1–11.
- Briones, G. (2002). *Epistemología de las ciencias sociales. Memoria.Fahce.Unlp.Edu.Ar*. Bogotá: ICFES. Retrieved from <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.6721/pp.6721.pdf>
- Buelga, S. (2014). La empatía: entenderla para entender a los demás. *Pensamiento Psicológico*, 12(2), 129–130. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/271064195_La_empatia_Entenderla_para_entender_a_los_demas
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psiopedagogía*. España: Mc Graw Hill.
- Buitrago, R., Avila, A., & Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las

emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista de Educación Contextos Educativos*, 20(4), 79–94. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5835210><https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/487/451>

Cabanach, R., Souto-Gestal, A., González, L., & Corrás, T. (2018). Afrontamiento y regulación emocional en estudiantes de fisioterapia/Coping and Emotional Regulation among Physiotherapy Undergraduates. *Universitas Psychologica*, 7(2), 1–13. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/328872342_Coping_and_Emotional_Regulation_among_Physiotherapy_Undergraduates

Caicedo, M. I., & Jiménez, M. D. C. (2012). Dimensiones psicopatológicas en Estudiantes Universitarios. Psychopathological dimensions in college students. *Revista CES Psicología*, 5(1), 65–76.

Carlo, G., Knight, G., Mcginley, M., & Hayes, R. (2011). The Roles of Parental Inductions , Moral Emotions , and Moral Cognitions in Prosocial Tendencies Among Mexican American and European American Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 31(6), 757–781. <https://doi.org/10.1177/0272431610373100>

Castellano, E., Muñoz-Navarro, R., Toledo, M. S., Spontón, C., & Medrano, L. A. (2019). Cognitive processes of emotional regulation, burnout and work engagement. *Psicothema*, 31(1), 73–80. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.228>

Castro, F., & Chávez, N. (2014). La familia como mediador sociocultural en el rendimiento académico de los estudiantes de la preparatoria No. 2 de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *Memorias IV Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2014): S. p. Web. 3 Nov 2014, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *RIE: Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241–258. <https://doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>

- Ceballos, M. A. (2017). Abandono de los Estudios Superiores en Estudiantes de Primer Semestre del Programa de Psicología de la Fundación Universitaria de Popayán. *Memorias VII Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2017): S. p. Web. 1 Jul. 2017. Retrieved from <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1667>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., & Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. Retrieved from <https://www.culturaydeporte.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario-n8.html>
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2019). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 45(12), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1686610>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emoción: El proceso emocional*. España: Universidad de Valencia. Retrieved from www.uv.es/=cholz
- CNA. (2013). *Lineamientos para la Acreditación de Programas de Pregrado por Consejo Nacional de Acreditación*. Bogotá, Colombia: Sistema Nacional de Acreditación.
- Coll, P., Palacios, J., & Marchesi, A. (1992). Teoría Social del Aprendizaje: Implicaciones Educativas. In *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza. Retrieved from http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf
- Colpsic. (2016). *Deontología y bioética del ejercicio de la psicología en Colombia*. Colombia: Manual Moderno.

- Covacevich, C. (2014). *Cómo seleccionar un instrumento para evaluar aprendizajes estudiantiles*. México: BID Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/IDB-TN-738>
- Covarrubias, C., & Mendoza, M. (2013). Self-Efficacy Theory and Teaching Performance: The Chilean Case. *Hemispheric & Polar Studies Journal*, 2(Abrl-Junio), 107–123. Retrieved from <http://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/articulos/048-Covarrubias Lira-Autoeficacia Desempeno Docente Chile.pdf>
- Crespo, M. (2011). *Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico (Compendio de conceptos esenciales y aplicaciones)*. Caracas: Eumed.net. Retrieved from http://abacoenred.com/IMG/pdf/guia_de_diseno_de_proyectos_sociales_comunitarios_bajo_el_enfoque_del_marco_logico___compt._y_revisado_nov._2011.pdf%5Cnhttp://www.eumed.net/libros-gratis/2009c/575/indice.htm
- Criollo, M., Romero, M., & Fontaines-Ruiz, T. (2017). Autoeficacia para el aprendizaje de la investigación en estudiantes universitarios. *Psicología Educativa*, 23(1), 63–72. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.09.002>
- CUAC. Propuesta de Reforma al Proyecto Educativo de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca (2016). Popayán - Colombia.
- Darwin, C. R. (1900). *La expresión de las emociones en el hombre y en los animales / Carlos R. Darwin ; traducción de Eusebio Heras (1809-1882)*. Valencia: Prometeo Sociedad Editorial.
- De la fuente, J., Franco, C., & Mañas, I. (2010). Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios Results of a Program on Mindfulness on the Emotional Situation of University Students. *Estudios Sobre Educación*, 19, 31–32. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3347429>
- De Luca, C. (2009). Implicaciones de la Formación en la Autonomía del Estudiante Universitario. *Electronic Journal o Research in Education Psychology*, 7(2), 901–922.

Retrieved from <http://www.redalyc.org:9081/home.oe?cid=2142428>

Decreto 3963/2009 (2009). El Presidente de la República. (14 de octubre de 2009) . Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior: Diario Oficial 46502.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *Informe a La UNESCO de La Comisión Internacional Sobre La Educación Para El Siglo XXI*, 1–9.

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Delors, J., Isao, A. M., Chung, F., Gorham, W., Suhr, W., & Nanzhao, Z. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco. Retrieved from

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572–577. Retrieved from

<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>

Durán, P. (2013). *Adaptación y validación del cuestionario de inteligencia emocional “Trait Meta-Mood Scale 48” (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), en estudiantes de pregrado de la Facultad de Educación y Humanidades y de la Facultad de Ciencias d*. Chillán: Facultad de Educación y Humanidades Departamento de Ciencias Sociales. Retrieved from

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/267/3/Durán_Cofré_Pedro.pdf

Eisenberg, N., & Eggum, N. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression , and Intergroup Relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143–180. Retrieved from

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3017348/>

Ekman, P. (2007). *Emotion Revealed, 2a Edition. Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. Estados Unidos: Paperback.

Ekman, P., & Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. *Annual Review of*

Psychology, 30, 527–554. Retrieved from
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65835.pdf%0A>

Errasti, J. M., Vázquez, I. A., Villadangos, M., & Morís, J. (2018). Differences between individualist and collectivist cultures in emotional Facebook usage : relationship with empathy , self-esteem, and narcissism. *Psicothema*, 30(4), 376–381.
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.101>

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(332), 97–116. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre332/re3320611443.pdf?documentId=0901e72b81256ae3>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 139–153. Retrieved from http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf53Inteligencia_Emocional_en_Espana.pdf

Fernández, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 31–39. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=108800638&site=ehost-live>

Fernández, M. E. (2015). *Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://doi.org/ISBN:978-84-693-1123-3>

Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2017). Efectos de una intervención de educación emocional en alumnos de un programa universitario para mayores. *Universitas Psychologica*, 16(1), 198–208. Retrieved from <http://10.0.43.136/Javeriana.upsy16-1.eiee>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en

educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿ un mismo concepto ? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Gaeta, L., & Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: Un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 14(2), 403–425. <https://doi.org/10.1080/02109395.1983.10821343>

García-Sancho, E., Dhont, K., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). The personality basis of aggression: The mediating role of anger and the moderating role of emotional intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58(4), 333–340. <https://doi.org/10.1111/sjop.12367>

García-Silva, J., Caballo, V. E., Peralta-Ramírez, M. I., Lucena-Santos, P., & Navarrete, N. N. (2017). Cuestionario de asertividad centrado en el estilo de vida (CACEV) en pacientes con síndrome metabólico: Desarrollo y validación. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*.

García, C. (2001). Lo público y lo privado en la educación superior. Algunos elementos para el análisis del caso latinoamericano. *Revista de La Educación Superior*, 30(119), 1–14. Retrieved from <http://publicaciones.anuias.mx/revista/119/1/1/es/los-bonos-educativos-en-contexto-otro-debate-sobre-la-educacion>

García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D., & Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/330260167_La_gestion_de_las_emociones_una_necesidad_en_el_contexto_educativo_y_en_la_formacion_profesional

García, V., Paredes, A., Collao, F., Gajardo, P., & Tabilo, F. (2017). Relación entre Compromiso Igualitario y Competencias Socioemocionales en estudiantes de la Universidad de la Serena. *Revista Científica de Psicología Eureka*, 14(2), 199–212.

Retrieved from <http://www.psicoeureka.com.py/publicacion/14-2/articulo/10>

- Gargurevich, R. (2008). La autoregulación de la emoción y el rendimiento académico en el aula : El rol del docente /Emotional self-regulation and academic achievement in the classroom : the professor's role. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 4(1), 1–13. Retrieved from <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/10/156>
- Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso*, 28, 9–23. <https://doi.org/10.3109/00206090109073098>
- Giraldo, B. (2013). La deserción estudiantil en una región en crisis: una estrategia de afrontamiento desde la pontificia universidad javeriana Cali. *Memorias III Congreso CLABES [En Línea]*, 0 (2013): S. p. Web. 1 Nov13. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326755019_Alta_permanencia_de_estudiantes_en_un_programa_de_educacion_superior
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones Gránica.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional. Psicolibro* (Vol. 1). Editorial Kairós S. A.
- González, C., Guevara, Y., Jiménez, D., & Alcázar, R. (2018). Relación entre asertividad, rendimiento académico y ansiedad en una muestra de estudiantes mexicanos de secundaria. *Acta Colombiana de Psicología*, 21(1), 116–127. <https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.1.6>
- González, M., Ramírez, G., Brajin, M. del M., & Londoño, C. (2017). Estrategias cognitivas de control, evitación y regulación emocional: el papel diferencial en pensamientos repetitivos negativos e intrusivos. *Ansiedad y Estrés*, 23, 84–90. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.09.005>
- González, Ó., & Schmal, R. (2005). Descripción del sistema universitario de Colombia y Chile: Una relación comparativa. *Cuaderno de Administración Bogotá*, 18(30), 221–240. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v18n30/v18n30a10.pdf>

- Grau, A., Toran, P., Zamora, A., Quesada, M., Carrion, C., Vilert, E., ... Cordon, F. (2017). Evaluación de la empatía en estudiantes de Medicina. *Educación Médica*, 18(2), 114–120. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.04.001>
- Gross, J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. In *Handbook of Emotion Regulation, Second Edition* (pp. 3–24). New York: Guilford Press. Retrieved from <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>
- Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation : Past , Present , Future. *Cognition & Emotion ISSN:*, 13(5), 551–573. <https://doi.org/10.1080/026999399379186>
- Gutiérrez, G., Fontanil, Y., & Paz, D. (2017). Patología alimentaria en adolescentes : efecto del apego y de la regulación emocional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(2), 209–220. Retrieved from <https://www.ijpsy.com/volumen17/num2/468/patologia-alimentaria-en-adolescentes-efecto-ES.pdf>
- Guzmán-González, M., Carrasco, N., Figueroa, P., Trabucco, C., & Vilca, D. (2016). Estilos de Apego y Dificultades de Regulación Emocional en Estudiantes Universitarios /Attachment Styles and Emotional Regulation Difficulties Among University Students. *Psykhe*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.1.706>
- Hernández, G. (2014). *La educación superior pública y privada en América Latina y el Caribe. Contexto de la internacionalización y proyecciones de políticas públicas*. Brasil: IESALC Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta). México: Mc Graw Hill.
- Hong, J.-C., Hwang, M., Tsai, C., Kai-Hsin, T., & Wu, Y.-F. (2019). The Effect of Social Dilemma on Flow Experience : Prosociality Relevant to Collective Efficacy and Goal Achievement Motivation. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 3–20. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10763-019-09958-3>

- IBM. (2011). *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 20*. Estados Unidos: Copyright IBM Corporation. <https://doi.org/10.1111/j.1445-2197.2008.04825.x>
- Icfes. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11°*. Colombia: Mineducación - Icfes.
- Icfes. (2017). Boletín prensa. Según el índice de Calidad Educativa. Bogotá, 10 de mayo de 2017. Retrieved from <http://www.icfes.gov.co/en/docman/institucional/noticias/boletines-de-prensa-2017/3469-boletin-segun-indice-de-calidad-educativa-la-calidad-de-la-educacion-del-pais-continua-mejorando/file?force-download=1>.
- ICFES. (2017). *Guía de Orientación Saber Pro Competencias Específicas*. Colombia: Mineducación - Icfes - Todos por un nuevo País.
- Jack, R., Garrod, O. G. B., Yu, H., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). *Facial expressions of emotion are not culturally universal. Psychological and cognitive sciences*. Estados Unidos: PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of American. <https://doi.org/10.1073/pnas.1200155109>
- Jiménez, A. (2017). *Inteligencia emocional. Actualización en Pediatría*. Madrid: Lúa Ediciones. Retrieved from [http://cursosaeap.exlibrisediciones.com/files/49-196-fichero/10_curso_Inteligencia emocional_jimenez_jimenez.pdf](http://cursosaeap.exlibrisediciones.com/files/49-196-fichero/10_curso_Inteligencia%20emocional_jimenez_jimenez.pdf)
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105–117. <https://doi.org/10.1174/021347411794078417>
- Kline, R., Bankert, A., & Kraft, P. (2017). Personality and Prosocial Behavior : A Multilevel Meta-Analysis. *Political Science Research and Methods*, 7(1), 125–142. <https://doi.org/10.1017/psrm.2017.14>
- Kuk, A., Guskowska, M., & Gala-Kwiatkowska, A. (2019). Changes in emotional intelligence of university students participating in psychological workshops and their predictors. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.), Enero*. Retrieved from

<https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-018-0115-1>

- Lafrancesco, G. (2011). Algunas problemáticas de la investigación en educación y pedagogía en Colombia: estrategias para enfrentarlas y resolverlas. *Revista Investigación, Desarrollo Y Innovación*, 1(2), 7–16.
- Ley 1090 (2006). Congreso de la República (6 de septiembre de 2006), Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones.: Diario Oficial No. 46.383. Retrieved from <http://colpsic.org/quienes-somos/ley-1090-de-2006/182>
- Ley 115 (1994). Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación: Diario Oficial: 41.214. Retrieved from http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 30 (1992). Congreso de Colombia (28 de diciembre). Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior: Diario Oficial: 40.700 de 29 de diciembre de 1992. Retrieved from http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104539_archivo_pdf.pdf
- Llacuna, J., & Pujol, L. (2004). *NTP 667: La conducta asertiva como habilidad social. Notas Técnicas de Prevención Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo de España*. España. <https://doi.org/211-04-023-X>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario de España. *Educacion XXI*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- López-Fernández, V., Arias-Castro, C., González, K., & García, K. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1133–1149. Retrieved from http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/R_PSI/article/view/666
- Martí-Vilar, M., Serrano-Pastor, L., & González, F. (2019). Emotional , cultural and cognitive variables of prosocial behaviour, (1997). Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s12144-019-0168-9>0AEmotional,

- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A., & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de spearman caracterizacion. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Retrieved from <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v8n2/rhcm17209.pdf>
- Mateu, C., Campillo, C., González, R., & Gómez, O. (2010). La Empatía psicoterapéutica y su evaluación: Una Revisión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 15(1), 1–18. Retrieved from www.redalyc.org/html/2819/281922823003/index.html
- Matsumoto, D. (2004). Paul Ekman and the legacy of universals. *Journal of Research in Personality*, 38(2004), 45–51. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2003.09.005>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290. Retrieved from <http://basesbiblioteca.uexternado.edu.co:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=118802168&lang=es&site=eds-live>
- Mcgrath, M., & Brown, B. (2008). Development Developmental Differences in Prosocial Motives and Behavior in Children From Low-Socioeconomic Status Families. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 169(1), 5–25. <https://doi.org/10.3200/GNTP.169.1.5-20>
- Medrano, A., Muñoz-Navarro, R., & Cano-Vindel, A. (2016). Procesos cognitivos y regulación emocional: aportes desde una aproximación psicoevolucionista. *Ansiedad y Estrés*, 22, 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2016.11.001>
- Melo, L., Ramos, J., & Hernández, P. (2014). *Borradores de Economía: La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia*. Bogotá Colombia: Banco de la República.
- MEN. (2008). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_diagnostico_desercion.pdf
- MEN. (2009a). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de*

- seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- MEN. (2009b). *Deserción Estudiantil en la Educación Superior Colombiana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Retrieved from https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-254702_libro_desercion.pdf
- MEN. (2017). Mineducación.gov.co. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/snies/>
- MEN, M. de E. N. (2014). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Colombia: Revolución Educativa Colombia Aprende. Retrieved from www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html
- Mena, I., Romagnoli, C., & Valdes, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Publicada Por El Instituto de Investigación En Educación Universidad de Costa Rica*, 9(3), 1–21. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713064006.pdf>
- Mestre, J., Pérez, N., Gonzáles de la Torre, G., Nuñez, J., & Guil, R. (2017). El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Optimización de las Capacidades Cognitivas a través de la Educación Obligatoria. *Contextos Educativos*, 20(2017), 57–75. Retrieved from <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3023>
- Mikulic, I., Crespi, M., Caruso, A., Radusky, P., Ceccato, V., García, L., & Paolo, A. (2013). Competencias Socioemocionales: El desafío de diseñar, construir y validar un instrumento de evaluación psicológica. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (pp. 77–78). Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015). Construcción y validación del Inventario de

- Competencias socioemocionales para adultos (SECI). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307–330.
- Mikulic, I. M., Caballero, R., Vixioli, N., & Hurtado, G. (2017). Estudio de las competencias socioemocionales en diferentes etapas vitales. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología*, 3, 374–382. Retrieved from <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/18112>
- Mikulic, I. M., Radusky, P., & Yanina, R. (2018). Evaluación de las Competencias Socioemocionales en Contexto. *Revista Electrónica de La Facultad de Psicología*, 8(28). Retrieved from http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=384:evaluacion-de-las-competencias-socioemocionales-en-contexto&catid=9:perspectivas&Itemid=29
- Mineducación. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Colombia: OECD - Mineducación. <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Minitab. (2019). <https://support.minitab.com/>. Retrieved from <https://support.minitab.com/es-mx/minitab/18/help-and-how-to/statistics/basic-statistics/how-to/correlation/interpret-the-results/key-results/>
- Mondragón, M. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5156978>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa, Guía didáctica*. Neiva - Colombia: Universidad Sur Colombia.
- Montoya, D. M., Lubert, C. D., De la Rosa, J., & Hernández, J. S. (2015). Autoconcepto en una muestra de Estudiantes Universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Archivos de Medicina*, 15(1), 57–66. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=110256813&site=ehost-live>

- Mora, J., & Gómez, M. (2015). Colombia hacia un Proceso Educativo Emocionalmente Inteligente: Reto y necesidad. *Repositorio Universidad de Libertadores, Educación*. Retrieved from <http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/11371/92/1/JohnMaierMoraEspinoza.pdf>
- Mórtigo, A., & Rincón, D. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de Educación Superior: Autopercepción y Correlación demográfica. *KAVILANDO Journal*, 10(2), 430–448. Retrieved from <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/271>
- Nogales, J. R., Medina, A., & Nogueira, D. (2009). El Enfoque de Marco Lógico como Herramienta de Diagnóstico y Formulación del Problema Científico. *The Logical Framework Approach as a Diagnostic and Formulative Tool of the Scientific Problem.*, 30(2), 1–6. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=60258546&site=ehost-live>
- OCDE La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Estudios económicos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE de Colombia*. Organización para la cooperación y el desarrollo económico OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264227682-es>
- Oliva, A., & Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3). <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Omar, A., Salessi, S., Urteaga, F., & Vaamonde, J. D. (2014). Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. *Perspectiva Psicológica*, 10(2), 261–274. Retrieved from <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/2067/2226>
- Ordóñez, A., Prado-Gascó, V., Villanueva, L., & González, R. (2016). Propiedades psicométricas del Cuestionario de conciencia emocional en población infantil española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.012>

- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-apablaza, C., & Molina-López, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45–53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Pacheco-Salazar, B. (2016). Emotional education in teachers training: a key for school improvement. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 107–113.
- Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación Emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104–110. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=124235332&site=eds-live>
- Palomero, J., Teruel, M. P., & Fernández, M. R. (2009). El poder del optimismo. *Revista Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 23(3), 15–22. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419066002.pdf>
- Pereyra, A. (2017). *Boletín No. 8. La fragmentación de la oferta educativa: la educación pública vs la educación privada*. España: UNESCO, OEI, IPE. Retrieved from [www,siteal.iipe-oei.org](http://www.siteal.iipe-oei.org)
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2,2 Cuatrimestre), 367–379. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11539>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal o Research in Education Psychology*, 10(3), 1183–1208.
- Pérez-Fuentes, M., Simón-Márquez, M., Molero-Jurado, M., Barragán-Martín, A., Martos-Martínez, Á., & Gázquez-Linares, J. (2018). Inteligencia emocional y empatía como predictores de la autoeficacia en Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(2), 75–83. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6502130>

- Pérez, A. (2012). *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario*. Tesis Doctoral. Las Palmas de Gran Canaria. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10553/9776>
- Pérez, J., & Gardey, A. (2009). <https://definicion.de/conciencia/>. Retrieved from <https://definicion.de/conciencia/>
- Pérez, L., Muñoz, I., López, A., Erazo, A., Valencia, A., Rojas, V., ... Avellana, P. (2018). Alta permanencia de estudiantes en un programa de Educación Superior. *Sophia*, *14*(2), 24–34. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326755019_Alta_permanencia_de_estudiantes_en_un_programa_de_educacion_superior
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, *9*(22), 1–27.
- Pineda, D., Valiente, R., Chorot, P., Antonio, J., & Sandín, B. (2018). Invarianza factorial y temporal del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *23*, 109–120. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.23.num.2.2018.21823>
- Pulido, F., & Herrera, F. (2017). Propiedades psicométricas de un instrumento en construcción para evaluar la inteligencia emocional en alumnos de secundaria y la universidad. *Revista Diversitas*, *13*(1), 27–39. Retrieved from <http://10.0.59.228/s1794-9998.2017.0001.03>
- Radusky, P., & Mikulic, I. (2018). Impacto emocional del diagnóstico de VIH en personas residentes en Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, *25*(1), 107–116. Retrieved from <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuinv/article/view/14073/45454575768341>
- Ramos, J. L., Moreno, J. L., Almanza, C., Picón, C., & Rodríguez, G. (2012). *Universidades Públicas en Colombia: Una Perspectiva de la eficiencia productiva y la capacidad científica y Tecnológica*. Colombia: Editorial Universidad del Norte. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Redacción-vivir. (2018, June 8). La propuesta para financiar la educación universitaria y

- modificar parte de la Ley 30. *Educación*. Retrieved from <https://www.elespectador.com/noticias/educacion/la-propuesta-para-financiar-la-educacion-universitaria-y-modificar-parte-de-la-ley-30-articulo-793223>
- Redes. (2016). *Expresión Emocional - Ekman Paul*. España: TVE. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=6pigcdUIUd4>
- Redondo, A., & Madruga, I. (2010). *Desarrollo Socioafectivo. Grado superior. (Técnico superior en educación infantil)*. España: Mc Graw Hill.
- Remor, E., Amorós, M., & Carrobbles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología*, 22(1), 37–44. Retrieved from <https://www.redalyc.org/html/167/16722105/>
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las Emociones Positivas y la Empatía como Promotores de las Conductas Prosociales e Inhibidores de las conductas agresivas /Positive emotions and empathy as promoters of prosocial behavior and inhibitors of aggressive behavior. *Acción Psicológica*, 13(2), 31–42. Retrieved from <http://scielo.isciii.es/pdf/acp/v13n2/1578-908X-acp-13-02-00031.pdf>
- Romero, S., Rubio-Quintanilla, F., Baset, M., Serrano, R., & Pastor, C. (2015). Influencia cultural y universalidad en la expresión de las emociones. Una revisión sistemática de estudios recientes. *Ágora de Salud*, 1(May), 97–112. <https://doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.7>
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., & Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 33(1), 31–43.
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., ... Gaeta, M. L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: Una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781–798. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>

- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumen Humanitas.
- Salas, W. (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(9), 1–9. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2660166>
- Saldaña, G., Contreras, M., & Albornoz, J. (2017). Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrell y Richey en Estudiantes Universitarios Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(43), 33–43. https://doi.org/10.21865/RIDEP43_33
- Santoya, Y., Garcés, M., & Tezón, M. (2018). Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422–439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>
- Silva, M. (2013). Habilidades Blandas, Fundamentales para el Desarrollo Personal. *Evaluación y Evaluaciones*, 22–23.
- Silveira, P. (2016). ¿Qué hay de público y qué hay de privado en la educación? *Revista Colombiana de Educación*, 70(enero-junio), 201–219.
- Soldevilla, A., Filelia, G., Ribes, R., & Agullo, J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria A proposal of contents to develop emotional awareness and emotional. *Cultura y Educación*, 19(1), 47–59. Retrieved from <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Una-propuesta-de-contenidos-para-desarrollar-la-conciencia.pdf>
- Souto, M. (2013). *Desarrollo de competencias emocionales en Educación Superior*. Universidad Rovira i Virgili. Retrieved from <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suárez, Y., Guzman, K., Medina, L., & Ceballos, G. (2012). Características de Inteligencia Emocional y Género en Estudiantes de Psicología y Administración de Empresas en una

- Universidad Pública de Santa Marta, Colombia: Un Estudio Piloto. *Environmental Research*, 9(2), 132–139. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156306004>
- Suárez, Y., & Wilches, C. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Revista de Educación Humanismo*, 17(28), 119–132. Retrieved from <http://10.0.66.185/eduhum.17.28.1170>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. Retrieved from <https://www.yyy.files.wordpress.com/2014/09/cc3b3mo-validar-un-instrumento-de-josc3a9-supo.pdf>
- Supo, J. (2016). *Cómo validar un instrumento*. Perú: YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=9D9PWIFsGhc>
- Taibo, T., Rivera, E., & Merillas del Castillo, A. (2019). *Psicología Positiva*. Retrieved from <http://www.psicologia-positiva.es>
- Tapia, A. (2015). *Personalidad eficaz e Inteligencia Emocional en Contextos Universitarios Chilenos*. Universidad de Burgos.
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social : Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/801/80100510.pdf>
- The MathWorks, I. (2019). www.mathworks.com. Retrieved from <https://www.mathworks.com/help/matlab/ref/corrcoef.html>
- The R Foundation. (2018). The R Project for Statistical Computing Getting Started. Retrieved from <https://www.r-project.org/>
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16(Enero), 14–28. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968540.pdf%0A>

- Torres, I. S. (2018). "Estudio Longitudinal Permanencia y abandono en universitarios (2015-2019)." *Memorias VIII Congreso CLABES [En Línea], 0 (2014): S. p. Web. 1 Nov14.* Retrieved from <https://rida2.utp.ac.pa/handle/123456789/5528>
- Tur-porcar, A., Mestre, V., & Del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés, 10(1), 75–88.* Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/285650926>
- Uniandes. (2014). *Determinantes de la Deserción.* Colombia: Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico CEDE. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-4979-8>
- Unigarro, M. (2017b). *Un Modelo Educativo Crítico con Enfoque de Competencias.* Colombia: Green Papers. Retrieved from <https://www.ucc.edu.co/academia/Paginas/modelo-educativo-critico-con-enfoque-de-competencias.aspx>
- Universidad-Antioquia, & Universidad-Pontificia-Bolivariana. (2015). *Análisis sociodemográfico - autopistas para la prosperidad. Proyecto Análisis de las implicaciones sociales y económicas de las Autopistas para la Prosperidad en el departamento de Antioquia.* Medellín: Sistema General de Regalías.
- Universidad-Nacional-de-Rosario. (2017). Observatorio Económico Social UNR. Retrieved from <http://www.observatorio.unr.edu.ar/indicadores-sociodemograficos/>
- Vaello, J., & Vaello, O. (2018). Competencias socioemocionales del profesorado. *Participación Educativa, 5(8), 95–104.* <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Vega, C. (2019). Metodologías Ciencias de la Educación. In *Baena, Antonio* (p. 113 a 121). España: Editorial Wanceulen. Retrieved from [https://books.google.com.co/books?id=YY2ODwAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=cristina+vega+diaz&source=bl&ots=rVyubQ_JGf&sig=ACfU3U0y8kbHxVss42ByTBLbfYi4Ltl6iQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjn8bKw3Y3kAhUQxVkKHf3cBu0Q6AEwBnoECAkQAQ#v=onepage&q=cristina vega diaz&f=false](https://books.google.com.co/books?id=YY2ODwAAQBAJ&pg=PA1&lpg=PA1&dq=cristina+vega+diaz&source=bl&ots=rVyubQ_JGf&sig=ACfU3U0y8kbHxVss42ByTBLbfYi4Ltl6iQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwjn8bKw3Y3kAhUQxVkKHf3cBu0Q6AEwBnoECAkQAQ#v=onepage&q=cristina%20vega%20diaz&f=false)

- Velasco, G. (2019). [www.gerryvelasco](http://www.gerryvelasco.com). Retrieved from <https://gerryvelasco.wordpress.com/2017/02/23/optimismo/>
- Vera-Villarreal, P., Córdoba-Rubio, N., & Celis-Atenas, K. (2009). Evaluación del optimismo: un análisis preliminar del Life Orientation Test versión revisada (LOT-R) en población chilena. *Universitas Psychologica*, 8(1), 61–67. Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000100005
- Vera-Villarreal, P., Urzúa, A., Beyle, C., Contreras, D., Lillo, S., Oyarzo, F., & Sanín-Posada, A. (2017). Relación entre optimismo y salud bajo la influencia de las creencias religiosas en dos muestras latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 213–221. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.002>
- Villanueva, L., Prado-gascó, V., & González, R. (2014). Conciencia emocional , estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772–780. Retrieved from http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000200040
- Villanueva, L., Prado-gascó, V., & González, R. (2016). Emotion awareness , mood and personality as predictors of somatic complaints in children and adults. *Psicothema*, 28(4), 383–388. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.265>

Anexos

Anexo 1. Cronograma

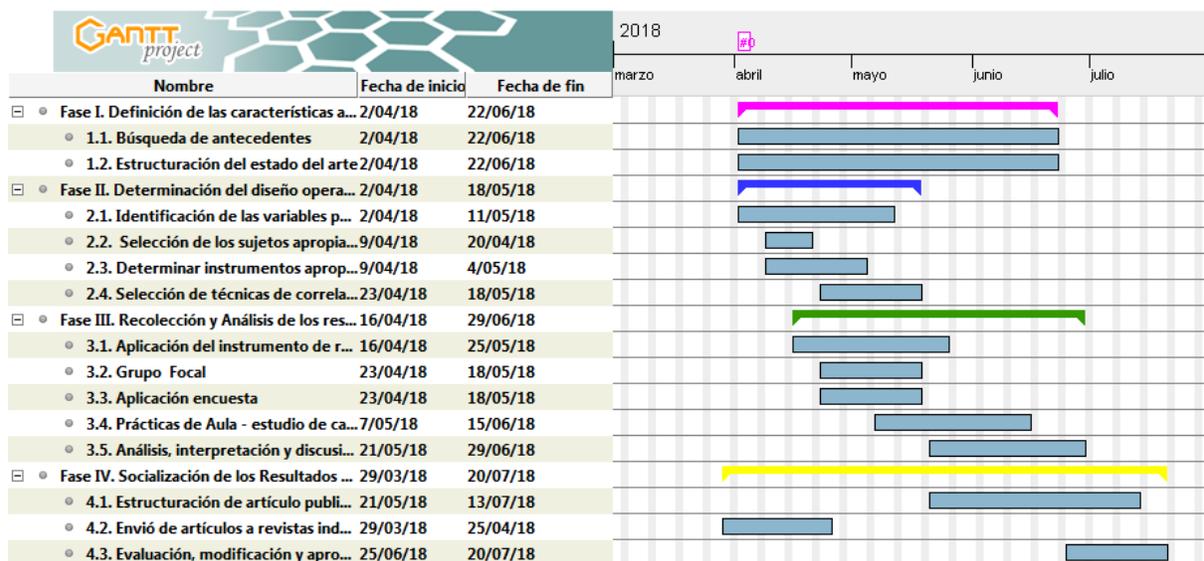
CRONOGRAMA 1

29-mar-2018

Tarea

2

Nombre	Fecha de inicio	Fecha de fin
Fase I. Definición de las características a describir	2/04/18	22/06/18
1.1. Búsqueda de antecedentes	2/04/18	22/06/18
1.2. Estructuración del estado del arte	2/04/18	22/06/18
Fase II. Determinación del diseño operacional.	2/04/18	18/05/18
2.1. Identificación de las variables pertinentes	2/04/18	11/05/18
2.2. Selección de los sujetos apropiados	9/04/18	20/04/18
2.3. Determinar instrumentos apropiados para obtener los datos	9/04/18	4/05/18
2.4. Selección de técnicas de correlación estadísticas	23/04/18	18/05/18
Fase III. Recolección y Análisis de los resultados	16/04/18	29/06/18
3.1. Aplicación del instrumento de recolección de información sobre habilidades socio afectivas	16/04/18	25/05/18
3.2. Grupo Focal	23/04/18	18/05/18
3.3. Aplicación encuesta	23/04/18	18/05/18
3.4. Prácticas de Aula - estudio de caso	7/05/18	15/06/18
3.5. Análisis, interpretación y discusión de resultados	21/05/18	29/06/18
Fase IV. Socialización de los Resultados y aprobación de informe final.	29/03/18	20/07/18
4.1. Estructuración de artículo publicable de revisión y artículo original	21/05/18	13/07/18
4.2. Envío de artículos a revistas indexadas y/o participación en ponencia nacional	29/03/18	25/04/18
4.3. Evaluación, modificación y aprobación del informe final.	25/06/18	20/07/18



Anexo 2. Cuestionario sociodemográfico para estudiantes universitarios

CUESTIONARIO SOCIODEMográfico PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

El siguiente cuestionario tiene como finalidad conocer aspectos sociales y demográficos de los estudiantes de licenciatura. La información será procesada y se mantendrá en anonimato, no será divulgada a terceros, se usará para actividades de docencia e investigación. Agradecemos su disposición y sinceridad al diligenciarlo!

1. Nombre: _____ # Doc. Identidad _____
2. Nombre de la Institución donde estudia: _____
3. Nombre del programa que estudia: _____ 4. Semestre: _____
4. Edad: _____
5. Género del encuestado/a
 1. Masculino 2. Femenino 3. Otro. ¿Cuál? _____
6. Lugar de nacimiento
 Ciudad _____ Departamento _____ Si es en el extranjero, ¿en qué país? _____
7. Estado civil
 1. Soltero(a) 3. Divorciado(a)/Separado(a) 5. Unión libre
 2. Casado(a) 4. Viudo(a)
8. Ubicación vivienda actual:
 Barrio _____ Estrato _____ Ciudad _____
9. El tipo de vivienda en el que habita es:
 1. Propia 2. Alquilada 3. Compartida con otras familias
10. Señale los servicios con los que cuenta en el lugar que habita normalmente
 1. Agua potable 3. Internet 5. Gas
 2. Luz 4. Teléfono fijo 6. Televisión
11. ¿A qué se dedica en el tiempo libre?
 1. Trabajar 3. Deporte 5. Ver televisión
 2. Labores domésticas 4. Otros estudios 6. Otro. ¿Cuál? _____
12. ¿Cómo se identifica según su cultura y costumbres?
 1. Indígena (especifique etnia: _____) 3. Mestizo(a)
 2. Afrocolombiano(a)/afrodescendiente 4. Blanco(a) 5. Otro(a), ¿Cuál? _____
13. ¿Le han diagnosticado algún tipo de enfermedad?
 1. No 2. Si, ¿Cuál? _____
14. ¿Tiene usted una discapacidad permanente?
 1. No 2. Si. ¿Cuál? _____
15. ¿Ud. fuma?
 1. No 2. Si, ¿Cuál es el promedio de cigarrillos diarios? _____
16. ¿Consume bebidas alcohólicas?
 1. No 2. Si, Frecuencia: Semanal _____ Mensual _____ Quincenal _____ Ocasional _____
17. ¿Utiliza usted algún crédito para financiar la carrera?
 1. No 2. Si, ¿cuál? _____
18. ¿Es beneficiario de algún tipo de beca o subsidio?
 1. No 2. Si, ¿cuál? _____
19. ¿Quién es el principal proveedor de los recursos económicos en su hogar?
 1. Compartidos 3. Su pareja 5. Padres
 2. Usted 4. Familiares 6. Otros ¿Quién? _____

20. ¿Tiene usted hijo(a)s, ¿cuánto(a)s?
 1. No (pase a la pregunta 22) 3. Dos hijos
 2. Un hijo 4. Tres o más hijos
21. ¿A qué edad tuvo su primer hijo(a)? _____
22. ¿Con quién vive Ud.?
 1. Solo(a) 3. Con su pareja 5. Hermanos(as)
 2. Padres 4. Otros Familiares 6. Otros ¿Quién? _____
23. ¿Trabaja Ud. actualmente?
 1. No 2. Sí. En donde y que cargo desempeña: _____
24. En caso que tenga actividad remunerada, ¿cuál es su salario o renta media?
 1. Menor a \$782.000 (menor a 1 SMMV) 2. \$783.000 (1 SMMV)
 2. Entre \$783.000 y \$1.564.000 (1 a 2 SMMV) 3. Mayor a \$1.564.001 (mayor a 2 SMMV)
25. La modalidad del colegio del que se graduó de bachillerato fue:
 1. Académico 2. Pedagógico 3. Industrial 4. Otro. ¿Cuál? _____
26. Último nivel educativo alcanzado por su Padre
 1 Ningún diploma 6 Pregrado incompleto
 2 Primaria incompleta 7 Pregrado completo, precisar _____
 3 Primaria 8 Postgrado incompleto
 4 Secundaria incompleta 9 Posgrado completo, precisar _____
 5 Secundaria 10 Otro título: _____
27. ¿Cuál es la ocupación /actividad del padre?
 1. Desempleado 2. Pensionado 3. Empleado. En donde y que cargo desempeña: _____
28. Último Nivel educativo alcanzado por su Madre
 1 Ningún diploma 6 Pregrado incompleto
 2 Primaria incompleta 7 Pregrado completo, precisar _____
 3 Primaria 8 Postgrado incompleto
 4 Secundaria incompleta 9 Posgrado completo, precisar: _____
 5 Secundaria 10 Otro título: _____
29. ¿Cuál es la ocupación /actividad de la madre?
 1. Ama de casa 2. Pensionada 3. Empleada. En donde y que cargo desempeña: _____
30. Marque una de las siguientes afirmaciones, indicando la principal razón que tuvo para ingresar a la carrera que está cursando
 1. Influencia de familiares y/o amigos
 2. Considera que esta carrera genera buenos ingresos económicos
 3. Considera que esta carrera tiene reconocimiento social
 4. Considera que tiene las habilidades necesarias para desempeñarse bien en ella
 5. Por el servicio social que presta la carrera
 6. Resultado de la orientación profesional y vocacional
 7. Otro. ¿Cuál? _____
31. Indique las herramientas más utilizadas para desarrollar sus labores académicas
 1. Computador 3. Cuarto de estudio 5. Biblioteca
 2. Acceso a bases de datos 4. Celular 6. Tablet
32. Indique el grado de satisfacción que tiene en cuando a la universidad
 1. Excelente 2. Medio 3. Bajo
- Justifique su respuesta o describa porque: _____

Por favor antes de entregar verifique que haya diligenciado todo
 ¡Muchas Gracias!

Anexo 3. Test de Mikulic, I., Crespi, M., & Radusky, P. (2015) que evalúa las competencias Socioemocionales en adultos (ICSE)

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta

1	2	3	4
Nunca	Algunas veces	Usualmente	Siempre

Ítem	1	2	3	4
1.- Soy de decir las cosas que me molestan.				
2.- Me cuesta expresar mis sentimientos hacia los demás.				
3.- Me doy cuenta cuando estoy feliz.				
4.- Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar.				
5.- Me cuesta disfrutar de la vida.				
6.- Soy de ayudar a otros incluso cuando no me lo piden.				
7.- Puedo manejar mis emociones.				
8.- Cuando tengo un problema me cuesta resolverlo.				
9.- Me cuesta decir que estoy en desacuerdo con algo.				
10.- Si estoy decidido/a por algo, no me dejo influenciar por otros				
11.- Me resulta fácil decir a otras personas cuánto valen para mí.				
12.- Conozco mis sentimientos.				
13.- Los problemas de los demás poco me afectan.				
14.- Puedo centrarme en los aspectos positivos de la vida.				
15.- Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro.				
16.- Me resulta difícil actuar con calma cuando algo me pone muy nervioso/a.				
17.- Me pone muy incómodo/a decir que algo me molesta.				
18.- Dudo de mi capacidad para cumplir los objetivos que me propongo.				
19.-Tomo decisiones importantes sin consultar a otros.				
20.- Digo claramente lo que me pasa a los demás.				
21.- Me resulta difícil darme cuenta cuando cambia mi estado de ánimo.				

22.- Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo.					
23.- Ante situaciones difíciles de la vida confío que todo saldrá bien.					
24.- Soy de ayudar a las personas que están en problemas.					
25.- Me resulta difícil controlar mis emociones.					
26.- Digo lo que pienso aunque los demás no estén de acuerdo.					
27.- Cuando me propongo un objetivo lo cumplo.					
28.- Dicen que soy muy dependiente de mi familia.					
29.-Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos.					
30.- Me cuesta diferenciar mis estados de ánimo					
31.- Me cuesta ayudar a otras personas.					
32.- Tengo una actitud positiva ante la vida.					
33.-Soy de perder el control cuando algo me enoja.					
34.- Soy bueno/a para resolver los problemas que tengo.					
35.- Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta.					
36.- Tengo poca confianza en mí mismo/a para lograr lo que me propongo.					
37.- Soy de consultar todo el tiempo a mi familia.					
38.- Puedo expresar fácilmente lo que estoy sintiendo.					
39.- Sé diferenciar mis sentimientos.					
40.- Me cuesta aceptar que otro piense diferente.					
41.- Me resulta más fácil hacer cosas que me beneficien más a mí que a otros.					
42.- Me cuesta poner límites a las personas.					
43.- Me siento seguro/a de mí mismo/a en la mayoría de las situaciones.					
44.- Dependo de los demás para tomar decisiones					
45.- Las personas que me conocen dicen que me expreso bien.					
46.- Me cuesta darme cuenta qué es lo que estoy sintiendo					
47.- Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar.					
48.- Me desaliento fácilmente ante las dificultades de la vida.					
49.- Cuando sé que algo solo beneficia a otros, dudo en hacerlo.					
50.- Tengo dificultades para cumplir los objetivos que me propongo.					
51.- Me cuesta mucho decir que "No".					
52.- Me siento seguro/a tomando decisiones por mi cuenta					
53.- Me conecto poco con mis sentimientos.					
54.- Me cuesta pensar que las cosas saldrán bien.					
55.- Expreso mis opiniones con facilidad.					
56.- Creo que a los demás las cosas le salen más fácil que a mí.					
57.- Cuando estoy enojado/a sale lo peor de mí.					
58.- Me resulta difícil expresar lo que me pasa.					
59.- Me cuesta reconocer mis emociones.					
60.- Soy de ver el lado bueno de las cosas.					

61.- Me pongo muy nervioso/a si tengo que contradecir a alguien.					
62.- Miro al futuro con esperanza.					
63.- Ante un problema me cuesta pensar con claridad.					
64.- Soy capaz de expresar mis emociones cuando hablo con otros.					
65.- Me cuesta terminar lo que empiezo.					
66.- Aunque tenga razón prefiero callarme antes que discutir					
67.- Cuando me siento triste me cuesta saber por qué.					
68.- Cuando tengo muchas dificultades, me cuesta pensar en positivo.					
69.- Cuando alguien me ofende soy capaz de mantenerme tranquilo/a.					
70.- Me resulta difícil decir a otros cuánto significan para mí.					
71.- Me cuesta darme cuenta de los sentimientos de los demás.					
72.- Si hay complicaciones, me cuesta seguir para adelante					

Por favor antes de entregar verifique que haya diligenciado todo

¡Muchas Gracias!

Anexo 4. Escala de Importancia y Necesidades Formativas en Educación Emocional (EINFEM) de Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre (2015)

El cual tiene como finalidad de determinar la importancia y la necesidad de formar en competencias emocionales desde la perspectiva de los estudiantes de licenciaturas.

Instrucciones: A continuación aparecen una serie de áreas formativas sobre educación emocional. Por favor, indique teniendo en cuenta: 1=muy baja; 2= baja; 3= alta; 4= muy alta:

IMPORTANCIA, el valor, interés o influencia que tiene para Ud. formar a los maestros(as) altamente competente

NECESIDAD, lo indispensable que es para Ud., contar con este tipo de formación en cada una de las áreas

PRESENCIA, indique si cree que en los semestres que ha cursado SI existe o NO existe, este tipo de formación mencionada

	I					N					P	
Identificación y reconocimiento de nuestras propias emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Comprensión de las relaciones existentes entre las emociones y las situaciones que las provocan.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Regulación de nuestras emociones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Conocimiento de la influencia de las emociones propias en la toma de decisiones.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Reconocimiento de las transiciones de unas emociones a otras en uno mismo.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Comprensión de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Comprensión de las causas generadoras de nuestro estado anímico y sus consecuencias.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Regulación de las emociones de los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Fomento de emociones positivas tales como el optimismo o la felicidad en los demás.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Identificación y reconocimiento de las emociones en otros.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Gestión del estrés.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Adaptabilidad a los cambios.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Automotivación.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Asertividad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Habilidades sociales.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Empatía.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Habilidades de relación interpersonal.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Control de la impulsividad.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO
Fomento de la autoestima en uno mismo y en los demás	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	SI	NO

Por favor antes de entregar verifique que haya diligenciado todo

¡Muchas gracias!

