

## **Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: autopercepción y correlación demográfica<sup>1</sup>**

Emotional Competences in Higher Education Students:  
Self-Perception and Demographic Correlation

Por: Adriana Mercedes Mórtigo Rubio<sup>1</sup> & Diego Armando Rincón Caballero<sup>2</sup>.

Recibido: enero de 2018 Revisado: febrero de 2018 Aceptado: mayo de 2018

<sup>1</sup>Lic. en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Especialista en mercadeo de servicios y Magister en Gestión de Organizaciones. Docente e Investigador de tiempo completo de la Universidad Militar Nueva Granada. Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-6269> Contacto: [adriana.mortigo@unimilitar.edu.co](mailto:adriana.mortigo@unimilitar.edu.co)

<sup>2</sup>Licenciado en Diseño Tecnológico y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente. catedrático de la Facultad de Ingeniería en la Universidad Militar Nueva Granada y de la Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de Ciencia y Tecnología. Asistente de Investigación en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5876-5378> Contacto: [dccaballero24@gmail.com](mailto:dccaballero24@gmail.com)

### **Resumen.**

El potencial de las emociones puede considerarse y ampliarse en la medida que se atiendan aspectos ambientales con repercusión en las emociones y sentimientos de los estudiantes. El proceso educativo no solamente se debe basar en los aspectos cognitivos y conductuales, sino además en la educación emocional a través de la conciencia, control y motivación como pilares para la vinculación social idónea, éstos nexos y redes permiten a los educandos fortalecer su desempeño educativo y los prepara 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.

**Palabras clave.** Competencia emocional; educación superior; estudiantes universitarios; inteligencia emocional.

### **Abstract.**

The potential of emotions can be considered and expanded as environmental aspects are addressed, which have an impact on students' emotions and feelings. The educational process should not only be based on cognitive and behavioral aspects, but also on emotional education through awareness, control, and motivation as pillars for suitable social bonds. These links and networks allow learners to strengthen their educational performance and to prepare them for professional performance in scenarios of cooperative work, decision-making, interdependence, and level of discernment, in situations, which link emotions of other subjects in a professional or a personal activity.

**Keywords.** Emotional Competence; Higher Education; University Students; and Emotional Intelligence.

## Introducción

En la Universidad Militar Nueva Granada los estudiantes se ven expuestos a conductas o actitudes asociadas a la conflictividad y el estrés. Así pues, el presente estudio articula un método cuantitativo no experimental de orden correlacional para estimar si algunas variables demográficas de los estudiantes de ciclos de fundamentación guardan alguna relación con la inteligencia emocional auto-percibida.

De lo anterior se tiene como principal resultado que existe una correlación entre algunas variables demográficas con factores emocionales, por lo tanto es importante generar estrategias de educación emocional para fomentar la competencia emocional.

La competencia es un concepto que actualmente cobra suma importancia y sobre el cual gran parte de los modelos educativos se centran para conformar su proceso curricular y formativo. De lo anterior, y según Goleman (1998) se puede entender por competencia “(...) como un haz coordinado de hábitos, lo que pensamos, sentimos y hacemos para llevar a cabo un determinado trabajo.” (p.269). En otra perspectiva, Sacristán (2008) menciona que el auge de las competencias subyace de la impronta de conectar lo que acontece en el sistema educativo con el económico, haciendo que los aprendizajes sean flexibles, eficaces y adaptativos en acopio a las demandas de diversos sectores productivos.

Esta versión crítica del discurso de las competencias que también apoya Díez (2009), ha supeditado el cambio de acepción lingüística utilizada por Noam Chomsky o Dell Hymes sobre el concepto de competencias y su rastreo genealógico a un contexto laboral que implica el desempeño y la innovación como pilares que atribuyen sustento al enfoque por competencias. Ante esta coyuntura, el discurso de las competencias se ha expandido de forma general a diferentes latitudes y a diferentes escalas educativas hasta permear la educación

superior. Por esta razón, se tienen hoy día diferentes clasificaciones de competencias y cada una de estas tipologías indica una habilidad bien sea intrapersonal o interpersonal.

En ese marco, la competencia se encuentra adscrita a rasgos que permiten desempeñar una labor con mayor idoneidad, lo cual se inserta en el mundo laboral en cuestiones de generar valor sobre el trabajo y el nivel de ejecución y especialización que se hace sobre el mismo (Goleman, 1998). Adicionalmente Martínez (2016) incurre en que las competencias son plausibles al momento de movilizar conocimiento, pero a la vez, emplaza actitudes que son importantes para ejercer actividades con ciertos niveles de complejidad.

Así pues, cuando se indaga por las competencias que debe adquirir un sujeto para llevar a cabo una labor, no solamente se recrean aquellas inherentes a un conocimiento, saber o práctica particular, sino aquellas adscritas a las emociones, toda vez como afirma Goleman (1998), las emociones están vinculadas con los pensamientos, por ende el control de las primeras hará más eficientes los segundos. De igual forma, las emociones poseen relación con los sentimientos (sin ser los mismos), logrando regular aspectos de los estados mentales que son más perdurables en los sentimientos en acopio a una situación o umbral de dolor o bienestar.

De lo anterior, las competencias en consecución con las emociones, adquieren una cualidad de capacidad que va de la mano con los aspectos cognitivos, por lo cual como expresa Goleman (1998) la “competencia emocional exige la capacidad de aprovechar las corrientes emocionales subyacentes sin verse arrastrado por ellas.” (p.188). Asimismo, Pertegal, Castejón & Martínez (2011) y De Souza (2009) manifiestan que el conjunto de capacidades y habilidades del control y referencia de las emociones permiten resolver problemas que quizá desde otra perspectiva más cognitiva no hubiese sido ideal. En esa medida, las emociones

contribuyen a activar conocimientos, actitudes y acciones para alcanzar ciertos objetivos y metas que incluyen a los demás en interacciones sociales reguladas por las propias emociones y orientar a los demás en dicho fin.

Por esta razón, la interacción y la regulación son principios de suma trascendencia cuando se integra el enfoque por competencias al referente emocional (Martínez, 2016), convirtiéndola en una habilidad particular que emerge del constructo de la inteligencia emocional para conseguir un propósito específico. Otro elemento que refleja la articulación de competencia-emoción radica en el carácter preventivo que oriente las dinámicas sociales, los aspectos comunicativos, la autoestima y los valores asociados al respecto y valoración del otro en su dimensión personal e intersubjetiva. En síntesis y como aclara De Souza (2009) las competencias emocionales contribuyen a un marco más general de competencias sociales encaminadas a indagar sobre cómo se actúa frente y con los demás para alcanzar objetivos personales y metas comunes, integrando aspectos de apoyo, comprensión y entendimiento basados en lo que otros puedan estar viviendo.

La competencia emocional per se permite el tránsito del potencial emocional al ámbito laboral y de desempeño (Goleman, 1998), cuya impronta, es reconocer las propias emociones y las de los demás en aras de propiciar alternativas de autocontrol, empatía y confianza para desarrollar actividades a través de lo colaborativo o cooperativo. De igual forma, la competencia emocional habla de la capacidad de manifestación; es aquí donde calan elementos de la coherencia y la efectividad discursiva para proponer ideas y convencer a los demás de posturas que se quieran transmitir dependiendo del contexto; incluso las salvedades culturales de cada grupo social, toda vez lo que es adecuado para determinados conglomerados es impropio para otros.

También la competencia emocional vela por el

cuidado que se pueda dar sobre uno mismo y sobre los demás por medio del control de la impulsividad y evitando ideaciones que entran en detrimento del bienestar y confort, tanto del sujeto, como de las personas a su alrededor. Estas competencias emocionales no son innatas, por lo tanto con los medios necesarios como asegura Goleman (1998) pueden ser apropiadas conforme se practique sobre ellas en situaciones que permitan la percepción, comprensión y regulación de dichas competencias emocionales. El tener esta habilidad y fomentarla desde la práctica en determinado sector, hace que la persona sea valorada y genere un plus en la competitividad laboral, reconociendo el diferencial que esto trae consigo frente a otros sujetos o profesionales que adolecen de dicha capacidad (Ortega et al., 2015).

No obstante, el enfoque de competencias si bien parece ambiguo o se percibe como una máscara de discurso economicista como aclara Díez (2009), también se traslada esta confusión al plano de las competencias emocionales; en primera instancia frente a la designación que como asegura Pertegal et al. (2011) por competencias socio-emocionales a competencias emocionales; y en segundo término, frente a la finalidad de articular el discurso de las competencias en lo inherente a las emociones para rentabilizar e incrementar el desempeño laboral en situaciones que incluyen proactividad, trabajo bajo presión o jornadas extensas de labor monitoreado. Sin embargo, las competencias emocionales derivadas de la perspectiva teórica de la inteligencia emocional, han dado cuenta desde diversos estudios (Bar-On, 1997; Goleman, 2009; Trujillo & Rivas, 2005) de su importancia en la actual sociedad de la información y el conocimiento para hacer de las emociones un potencial aspecto de valoración e incentivación para el mejoramiento en situaciones que implican la resolución de problemas o el fomento de aprendizajes por medio de motivación intrínseca.

**La inteligencia emocional y las competencias emocionales.**

El concepto de las competencias emocionales no debe ser confundido como sinónimo de la inteligencia emocional, toda vez las distinciones entre una y otra estriban de modelos y aplicaciones que determinan la diferencia entre cada constructo. Si bien, el referente de competencias emocionales como aclara Frago (2015) deriva del modelo mixto de inteligencias emocionales planteado por Daniel Goleman y Reuven Bar-On, se diferencia de la inteligencia emocional al perseguir un margen aplicativo en torno a un contexto de desarrollo profesional, organizativo o de gestión acorde a la implicación de las emociones para alcanzar objetivos de éxito o el crecimiento personal. No obstante, desde los aportes de Saarni (1997), el concepto de competencia emocional empezó a reclamar cierta autonomía frente a lo que adelantó la inteligencia emocional como base teórica para el estudio de las emociones en contexto. Esto llevó al planteamiento de nuevos modelos con independencia a los ya expuestos por la inteligencia emocional, lo cual permite una perspectiva dinámica y cambiante del contexto que involucra paradigmas de calidad, eficiencia, confianza y de adaptabilidad en situaciones no deterministas, sino más bien dinámicas o de aspectos en constante transformación, como lo son las instituciones, conglomerados y sociedades contemporáneas en un marco globalizante.

No obstante, la inteligencia emocional sigue contribuyendo a la consolidación del discurso de competencias emocionales a través de revisiones y limitaciones del constructo con base en la aplicabilidad a diferentes espacios y eventos en los que intervienen las emociones. En ese sentido, ambos conceptos se realimentan ofreciendo perspectivas de cambio por medio de investigaciones empíricas o de estados en cuestión para desentrañar novedades acerca de instrumentos, categorías, grupos o situaciones en los que se puede investigar la injerencia de la inteligencia emocional.

De lo anterior, la Organización para la Cooperación

y el Desarrollo Económico (OCDE) citada por Frago (2015), en el conjunto de competencias sustanciales para que una persona sea exitosa de forma responsable frente al entorno, sus semejantes y también en lo adscrito a lo ambiental, plantea una categoría de competencias que radica en la necesidad de indagar e introducir la inteligencia emocional como acervo de conocimientos relevante para el desarrollo de estas competencias clave. Así pues, dichas competencias clave se encumbran en la habilidad para trabajar con los demás de forma armónica, reconocimiento del otro frente a lo intersubjetivo, enfoque en metas comunes, liderazgo, adaptabilidad y la toma de decisiones como descriptores de lo que son las competencias emocionales necesarias para la sociedad actual. Al respecto valdría enunciar lo expuesto por Frago (2015) en relación a estos dos conceptos teniendo que “Abraham (2004) y Oberst et al. (2009), quienes concluyen que la inteligencia emocional es “potencialidad” que por sí sola es incapaz de determinar las competencias emocionales, ya que éstas dependen en gran medida de la estimulación del ambiente para manifestarse.” (p.122).

En complemento a lo enunciado anteriormente, para Goleman (2000) existen casos en los cuales las personas tienen dominio de su inteligencia emocional, sin embargo no tienen un exponente certero sobre las competencias emocionales, toda vez no poseen la capacidad de enfrentarse a situaciones cambiantes o entornos que demandan habilidades de adaptación. Por ello, si bien la inteligencia emocional ofrece un marco potencial sobre reconocimiento emocional, necesario para las competencias emocionales, no bastan en el sentido que debe practicarse este reconocimiento en entornos que deparen un desempeño emocional conmensurable a trasladar ese potencial de desarrollo emocional a situaciones contextuales que según Goleman (1998) se reconocen en acciones concretas de la cotidianidad para afrontar conflictos o dar respuesta por medio de la empatía a eventos inesperados con otros sujetos o dinámicas emergentes en diferentes aspectos sociales.

La inteligencia emocional aporta a las competencias emocionales en la medida que además de teorizarlas, permite establecer grupos de competencias en acopio al potencial que desarrolla cada una en contexto (Goleman, 1998). De esta forma la inteligencia emocional expresa por ejemplo la necesidad de fortalecer la motivación, confianza y compromiso que posteriormente con la implicación de las competencias emocionales se pueden traducir en acciones de influencia, conciencia política y trabajo cooperativo o empatía (Goleman, 1998). Es por esto que ambos conceptos se encuentran entrelazados, pero no pueden confundirse como uno solo, toda vez que, cada uno muestra un recurso intelectual y un margen aplicativo distinto, permitiendo establecer hasta dónde una persona alcanza una inteligencia emocional y en qué medida puede aplicarla en determinado espacio para resolver problemas o alcanzar objetivos de desempeño.

## **Método**

El enfoque que adopta la presente investigación es cuantitativo debido a que se analizó un aspecto de atención emocional por medio de la recolección de datos a través de un marco estadístico, considerando desde la auto-percepción de los estudiantes si hay reconocimiento de sus emociones y si éstas tienen relación con aspectos demográficos que determinen la capacidad emocional. En ese sentido y de acuerdo a Hernández et al. (2006), el enfoque cuantitativo se caracteriza por tratar de corroborar una hipótesis y establecer desde el marco de creencias y datos recolectados una explicación que permita dar certezas sobre el fenómeno indagado.

En coherencia con el enfoque cuantitativo se plantea el diseño no experimental, el cual según Hernández et al. (2006), analiza el objeto de estudio en la dimensión temporal dada sin realizar ningún tipo de manipulación sobre la población o muestra que se tenga, esto con la finalidad de tener resultados más cercanos a la realidad y considerar

la injerencia de variables demográficas sobre las emociones de cierta población (estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) de ciclo de fundamentación). Consecuentemente, este diseño no experimental es de tipo transversal, lo cual según se caracteriza porque “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.” (Hernández et al. 2006, p.208).

A raíz de este tipo de diseño se decanta el tipo transeccional correlacional, cuya finalidad es establecer algún tipo de relación entre dos aspectos o variables en determinado momento (Hernández et al., 2006). Dicha relación puede ser directamente o inversamente proporcional, sin la necesidad de determinar causas formales o indicios de causalidad, por lo tanto la impronta de estos diseños es evidenciar algún tipo de nexo más no aspectos de causa y efecto entre las variables a analizar. En esa medida, para el caso particular de este estudio se estableció la correlación entre la Inteligencia Emocional y aspectos demográficos como la edad, sexo, programa académico, semestre cursado, localidad de residencial y núcleo familiar.

## **Población y muestra**

La población de la presente investigación se circunscribe en los estudiantes de ciclo de fundamentación (de primer a tercer semestre) de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) en los diferentes programas presenciales de la sede principal con ubicación en Bogotá, Colombia. Lo anterior en determinación a que son estudiantes que están en la transición de cambio en actitudes y disposición frente a la vida universitaria asociadas a la exigencia académica, la necesidad de socializar, adaptarse con respecto a la autonomía, manejo de tiempo, presión social y otros factores que tienen implicación en la forma de afrontar los primeros semestres de la vida universitaria.

En acopio a lo descrito por Hernández et al.

(2006), se contempla un muestreo probabilístico que determina para una población total de 10.421 estudiantes adscritos al nivel presencial en la sede Calle 100 de la UMNG en el 2017; de los cuales 3020 son estudiantes en los diferentes programas presenciales de primero a tercer semestre. Por ello, para un margen de error del (10%) y un nivel de confianza del (95%) se tiene que la muestra poblacional necesaria para aplicar los instrumentos de recolección de datos es de (94) personas, sin embargo se logró la participación de (128) personas que al azar hicieron parte del presente estudio. De estas personas, 84 son mujeres (65,6%), 44 hombres (34,4%); el 3,9% (5 estudiantes) son menores de 17 años, el 72,7% (93 personas) tienen entre 17 y 19 años, 22,7% (29 personas) tienen edades entre 20 y 22 años, y el 0,8% (1 persona) con edades entre 23 y 25 años.

### **Técnica de recolección de datos**

En principio se usó el instrumento de cuestionario para acceder a los datos demográficos de la muestra de estudiantes ya descrita. Este formulario se diseñó y validó en consideración a lo enunciado por Hernández et al. (2006) acerca de la confiabilidad y la validez a través de dos procesos; el primero concerniente a un pilotaje aplicado en estudiantes de diferentes programas de la UMNG sede campus Cajicá; y posteriormente, con la revisión de un experto externo a la Universidad, el cual verificó la redacción y disposición de las preguntas de acuerdo a la pertinencia y coherencia para con el objeto de estudio. Asimismo las preguntas recogieron datos inherentes a la edad, programa académico, semestre cursado, localidad de residencia, conformación de núcleo familiar y de género como principales insumos en la caracterización del estudiante en ciclo de fundamentación y considerar luego la correlación existente con aspectos de la inteligencia emocional.

Consecuentemente, se diseñó en la plataforma Drive de Google el formulario basado en el test emocional de auto-informe adaptado por

Extremera y Fernández (2005) al lenguaje español, con base en el instrumento creado en el idioma inglés: Trait Meta MoodScale (TMMS) de Salovey, Goldman, Turvey & Palfai (1995). El TMMS incluye 24 aspectos categorizados en tres ejes: el de percepción, comprensión y regulación emocional, cada uno con ocho preguntas que indagan la inteligencia emocional percibida del sujeto. Este test ha sido usado en múltiples estudios (Cazalla y Molero, 2014; Caballero, Suárez y Bruges, 2015; De Avila, Amaya y Argota, 2011; Garrido, Pacheco y Rey, 2014; Gartzia et al., 2012; Ortega, Nuñez, Molero y Torres, 2015; Pertegal, Castejón y Martínez, 2011; Sánchez y Latorre, 2012 y Trigo, 2013). En cada uno de estos estudios el instrumento mostró una consistencia singular de sus ejes que pondera alrededor de  $\alpha = 0.90$  para percepción,  $\alpha = 0.90$  en comprensión y  $\alpha = 0.86$  para regulación.

En relación a la consistencia interna de la prueba TMMS-24 durante la presente investigación, el coeficiente Alfa de Cronbach para el factor atención es de 0.866, para el factor claridad es de 0.833, al igual que para el factor reparación, los cuales indican que hay una alta consistencia interna y fiabilidad del test.

### **Resultados**

En primera instancia se presentan los resultados por agrupamiento de los datos obtenidos acerca de la localidad de residencia y la conformación del núcleo familiar; en tanto servirán como aspecto comparativo con los resultados arrojados por el TMMS-24 en sus tres escalas (percepción, comprensión y regulación). De este modo se tiene que frente a la localidad la frecuencia se sitúa con mayor porcentaje en Municipios aledaños a Bogotá, en Suba y Usaquén (Ver Tabla 1):

**Tabla 1.** Localidad de residencia de los estudiantes del ciclo de fundamentación de la UMNG

| Localidad de residencia | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| Usaquén                 | 20         | 15.6       |
| Chapinero               | 3          | 2.3        |
| Santa Fe                | 3          | 2.3        |
| Usme                    | 2          | 1.6        |
| Tunjuelito              | 4          | 3.1        |
| Kennedy                 | 15         | 11.7       |
| Fontibón                | 5          | 3.9        |
| Engativá                | 10         | 7.8        |
| Suba                    | 28         | 21.9       |
| Barrios Unidos          | 1          | .8         |
| Los Mártires            | 1          | .8         |
| Puente Aranda           | 4          | 3.1        |
| La Candelaria           | 3          | 2.3        |
| Fuera de Bogotá         | 29         | 22.7       |
| Total                   | 128        | 100.0      |

**Fuente:** Autoría propia

Con respecto a la conformación del núcleo familiar los resultados se decantan por la configuración familiar de Madre, Padre y Hermanos cuyo porcentaje es de (38%), por lo que conformaciones familiares diferentes muestran una baja frecuencia, particularmente los que agrupan como integrante a un hijo del estudiante (1,6%). Este mínimo valor de frecuencia se ve reflejado en otras disposiciones familiares que incluyen la convivencia únicamente con tíos o padres; e incluso en aquellos casos en los que el estudiante vive solo.

En cuanto a la carrera que cursa el estudiante del ciclo de fundamentación, se tiene que el 51,6% (66 personas) son estudiantes de administración de empresas, el 26,6% (34 personas) pertenecen al

programa de ingeniería ambiental, el 9,4% (12 personas) estudiantes de ingeniería industrial, y el 12,5% (16 personas) pertenecientes al programa de derecho. Además, de la totalidad de la muestra se tiene que 64,8% (83 personas) son estudiantes de primer semestre, 25,8% (33 personas) cursan segundo semestre de sus respectivas carreras, 7,8% (11 personas) se encuentran en tercer semestre.

De otro lado, en lo concerniente al test TMMS-24 para el análisis de datos con respecto a la correlación de los factores emocionales y demográficos, se aplica la Prueba de independencia Chi-Cuadrado, cotejando cada pregunta con las diferentes variables demográficas. En primera instancia se cruza el factor de atención emocional que incluye las preguntas de la (1) hasta la (8) (Ver Tabla 2), cuya incidencia radica en conocer qué tanto los estudiantes dan cuenta de las emociones que exteriorizan y cómo las catalogan de acuerdo a los desencadenantes que llevan a producirlas.

**Tabla 2.** Correlación de factor de atención emocional y variables demográficas

## Pregunta

| V. Demográfica                          | 1     | 2     | 3      | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     |
|---|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Género</b>                           | 0.243 | 0.349 | 0.591  | 0.019 | 0.265 | 0.057 | 0.054 | 0.206 |
| <b>Rango de edad</b>                    | 0.402 | 0.759 | 0.028  | 0.625 | 0.343 | 0.430 | 0.140 | 0.372 |
| <b>Localidad de residencia</b>          | 0.016 | 0.224 | 0.0790 | 0.066 | 0.399 | 0.111 | 0.005 | 0.063 |
| <b>Conformación del núcleo familiar</b> | 0.213 | 0.261 | 0.044  | 0.082 | 0.025 | 0.208 | 0.093 | 0.143 |
| <b>Programa académico</b>               | 0.451 | 0.021 | 0.082  | 0.202 | 0.055 | 0.878 | 0.506 | 0.712 |
| <b>Semestre</b>                         | 0.279 | 0.463 | 0.644  | 0.282 | 0.103 | 0.270 | 0.001 | 0.001 |

P-valores correspondientes a la prueba de independencia Chi – cuadrado de Pearson, con significancia asintótica bilateral del 5%

La tabla anterior muestra una correlación entre varias preguntas del test y variables demográficas, haciendo hincapié en la pregunta (3) que versa sobre el tiempo que se dedica a pensar sobre las emociones en dependencia del lugar de residencia y la conformación del núcleo familiar. De igual modo, se presenta una correlación tanto de localidad de residencia, núcleo familiar y semestre cursado con diferentes preguntas que tienen por objeto la preocupación y pensamiento que existe

frente a las emociones vivenciadas.

Luego del factor de atención emocional, se cruza el factor de claridad emocional con las diferentes variables demográficas, obteniendo menor correlación que en el factor anterior, pero se acentúa dicha relación de claridad emocional (definición de emociones, conciencia emocional y comprensión emocional) con la variable de localidad de residencia (Ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Correlación de factor de claridad emocional y variables demográficas

## Pregunta

| V. Demográfica                          | 9     | 10    | 11    | 12    | 13    | 14    | 15    | 15    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Género</b>                           | 0.915 | 0.524 | 0.215 | 0.285 | 0.882 | 0.182 | 0.262 | 0.360 |
| <b>Rango de edad</b>                    | 0.259 | 0.340 | 0.010 | 0.734 | 0.486 | 0.837 | 0.847 | 0.618 |
| <b>Localidad de residencia</b>          | 0.690 | 0.043 | 0.024 | 0.487 | 0.164 | 0.176 | 0.116 | 0.048 |
| <b>Conformación del núcleo familiar</b> | 0.128 | 0.066 | 0.371 | 0.084 | 0.106 | 0.508 | 0.151 | 0.177 |
| <b>Programa académico</b>               | 0.276 | 0.018 | 0.117 | 0.466 | 0.094 | 0.643 | 0.258 | 0.286 |
| <b>Semestre</b>                         | 0.600 | 0.868 | 0.261 | 0.972 | 0.557 | 0.305 | 0.455 | 0.211 |

**Fuente:** Autoría propia

En el último factor, el de reparación de las emociones, se percibe una correlación marcada

entre la variable demográfica de género y gran parte del conjunto de preguntas de dicho factor



(Ver Tabla 4), por lo cual la diferencia que puede existir en la manera de regular las emociones por parte de los hombres y las mujeres, se da en la recurrencia a pensamientos positivos para

cambiar los negativos o presentando mayor calma ante situaciones que pueden ser complicadas o extenuantes.

**Tabla 4.** Correlación de factor de reparación de las emociones y variables demográficas

**Pregunta**

| V. Demográfica                          | 17    | 18    | 19    | 20    | 21    | 22    | 23    | 24    |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Género</b>                           | 0.001 | 0.025 | 0.000 | 0.004 | 0.004 | 0.089 | 0.840 | 0.010 |
| <b>Rango de edad</b>                    | 0.131 | 0.747 | 0.476 | 0.534 | 0.650 | 0.383 | 0.809 | 0.845 |
| <b>Localidad de residencia</b>          | 0.257 | 0.258 | 0.312 | 0.486 | 0.004 | 0.158 | 0.559 | 0.003 |
| <b>Conformación del núcleo familiar</b> | 0.252 | 0.395 | 0.383 | 0.152 | 0.437 | 0.011 | 0.904 | 0.127 |
| <b>Programa académico</b>               | 0.470 | 0.889 | 0.577 | 0.197 | 0.874 | 0.612 | 0.137 | 0.226 |
| <b>Semestre</b>                         | 0.783 | 0.972 | 0.506 | 0.593 | 0.770 | 0.835 | 0.428 | 0.789 |

**Fuente:** Autoría propia

Teniendo en cuenta lo analizado en cada factor a través de la Prueba de independencia Chi-Cuadrado, se tiene que de forma general como se aprecia en la Tabla 5, la reparación de las emociones encuentra mayor correlación con la variable demográfica de género y localidad de residencia. De otro modo, en lo concerniente a la

atención y claridad emocional se haya correlación con el rango de edad y el núcleo familiar respectivamente. Así pues, los resultados adquiridos se manejan con un porcentaje del (95%), cuyo hincapié se refleja en cuatro de los seis aspectos demográficos en consonancia con la mayoría de preguntas inscritas en el TMMS-24.

**Tabla 5.** Consolidado de Correlación de factor emociones y variables demográficas

**Pregunta**

| V. Demográfica                          | Atención emocional | Claridad emocional | Reparación de las emociones |
|---|--------------------|--------------------|-----------------------------|
| <b>Género</b>                           | 0.153              | 0.998              | 0.002                       |
| <b>Rango de edad</b>                    | 0.006              | 0.210              | 0.917                       |
| <b>Localidad de residencia</b>          | 0.108              | 0.325              | 0.005                       |
| <b>Conformación del núcleo familiar</b> | 0.258              | 0.000              | 0.161                       |
| <b>Programa académico</b>               | 0.176              | 0.323              | 0.658                       |
| <b>Semestre</b>                         | 0.164              | 0.341              | 0.519                       |

**Fuente:** Autoría propia

A continuación se presenta una descripción de las preguntas del TMMS-24 y las variables demográficas que tuvieron mayor correlación, especialmente aquellas en las cuales es menester establecer la forma de respuesta de acuerdo al rango de cada variable (género, localidad de residencia y rango de edad). En la tabla 6 se puede observar en la primera columna la relación de la variable demográfica y la pregunta del TMMS-24; posteriormente en la segunda columna se encuentra la significancia asintótica y un gráfico de barras a manera de recuento sobre los rangos de elección de la escala de acuerdo a las variables demográficas; y por último, en la tercera columna se aprecia la respectiva interpretación en términos de correlación directa proporcional o inversa para el caso presentado.

**Tabla 6.** Correlación entre variables demográficas y preguntas puntuales del TMMS-24

**Ítems del factor atención emocional y variables socio- demográficas**

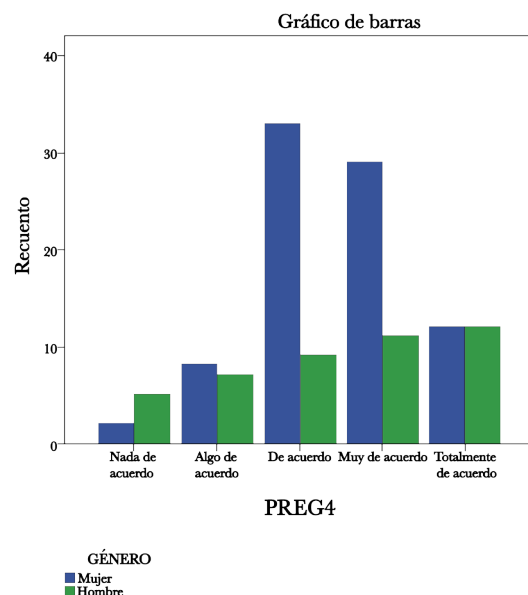
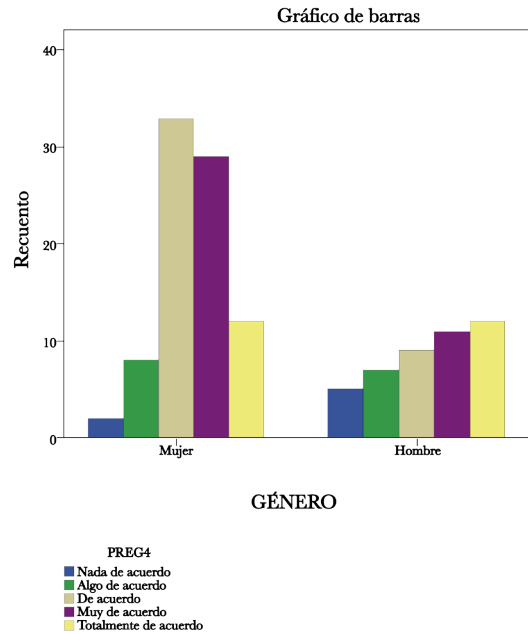
Género y pregunta 4: Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.

**Estadísticos**

|                         | Valor  | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|--------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11,821 | 0.019                       |
| Correlación de Pearson  | -0.034 |                             |
| N de casos válidos      | 128    |                             |
|                         |        |                             |

Con los valores obtenidos en las pruebas de asociación, y corroborando con las gráficas, se encuentra que el nivel de acuerdo con la pregunta

4 es mayor en los hombres que en las mujeres, es decir los hombres tienden más a pensar que merece la pena prestar atención a las emociones y estado de ánimo.

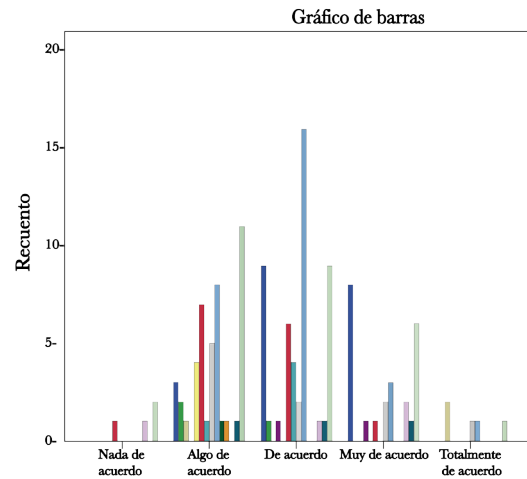


|        | PREGUNTA 4      |                 |            |                |                       | Total |
|--------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-----------------------|-------|
|        | Nada de acuerdo | Algo de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| GÉNERO |                 |                 |            |                |                       |       |
| MUJER  | 2               | 8               | 33         | 29             | 12                    | 84    |
| HOMBRE | 5               | 7               | 9          | 11             | 12                    | 44    |
| Total  | 7               | 15              | 42         | 40             | 24                    | 128   |

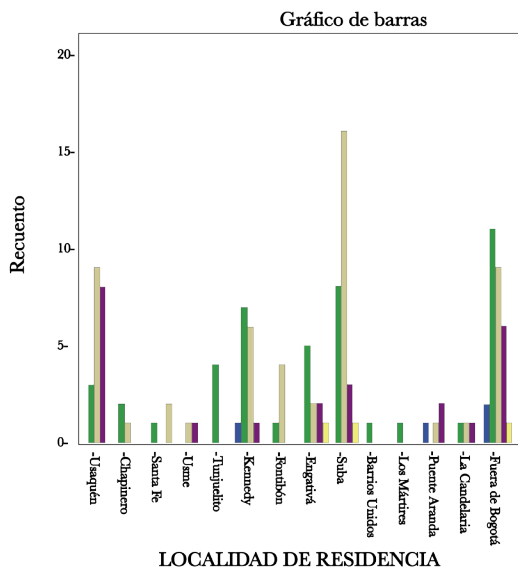
Localidad de residencia y pregunta 7: A menudo pienso en mis sentimientos.

|                         | Valor  | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|--------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 81,994 | 0.005                       |
| Correlación de Pearson  | -0,118 |                             |
| N de casos válidos      | 128    |                             |

Al igual que en el caso anterior, se tiene que la relación lineal de estas variables es negativa, es decir a medida que se avanza en el listado de localidades, según la disposición que se tiene, el nivel de acuerdo con la pregunta 7 disminuye



PREGUNTA 7



LOCALIDAD DE RESIDENCIA

Pregunta 7

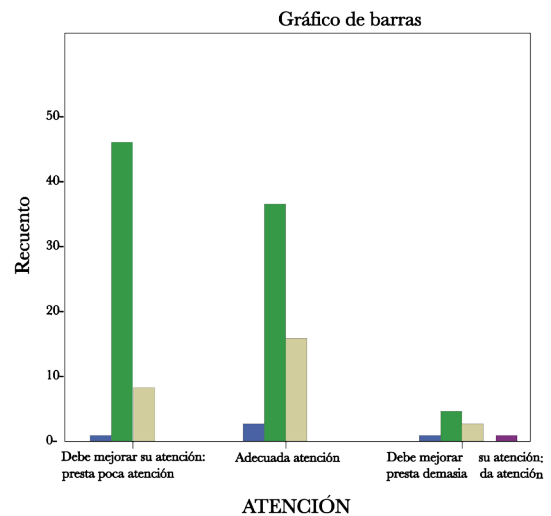
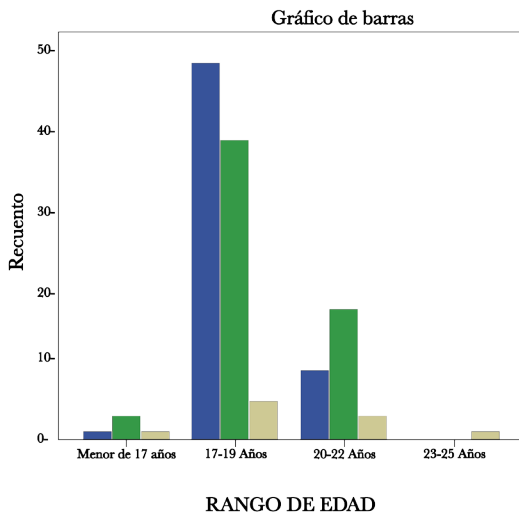
- Nada de acuerdo
- Algo de acuerdo
- De acuerdo
- Muy de acuerdo
- Totalmente de acuerdo

|                         |                 | PREGUNTA 7      |                 |            |                |                       | Total |
|-------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------|----------------|-----------------------|-------|
|                         |                 | Nada de acuerdo | Algo de acuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |       |
| LOCALIDAD DE RESIDENCIA | Usaquén         | 0               | 3               | 9          | 8              | 0                     | 20    |
|                         | Chapinero       | 0               | 2               | 1          | 0              | 0                     | 3     |
|                         | Santa Fe        | 0               | 1               | 0          | 0              | 2                     | 3     |
|                         | Usme            | 0               | 0               | 1          | 1              | 0                     | 2     |
|                         | Tunjuelito      | 0               | 4               | 0          | 0              | 0                     | 4     |
|                         | Kennedy         | 1               | 7               | 6          | 1              | 0                     | 15    |
|                         | Fontibón        | 0               | 1               | 4          | 0              | 0                     | 5     |
|                         | Engativá        | 0               | 5               | 2          | 2              | 1                     | 10    |
|                         | Suba            | 0               | 8               | 16         | 3              | 1                     | 28    |
|                         | Barrios Unidos  | 0               | 1               | 0          | 0              | 0                     | 1     |
|                         | Los Mártires    | 0               | 1               | 0          | 0              | 0                     | 1     |
|                         | Puente Aranda   | 1               | 0               | 1          | 2              | 0                     | 4     |
|                         | La Candalaria   | 0               | 1               | 1          | 1              | 0                     | 3     |
|                         | Fuera de Bogotá | 2               | 11              | 9          | 6              | 1                     | 29    |
| Total                   | 4               | 45              | 50              | 24         | 5              | 128                   |       |

### Factor atención emocional y rango de edad.

Se encuentra que el factor atención emocional va aumentando a medida que el estudiante tiene mayor edad.

|                         | Valor  | Sig. asintótica (bilateral) |
|-------------------------|--------|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 18,284 | 0.006                       |
| Correlación de Pearson  | 0.147  |                             |
| N de casos válidos      | 128    |                             |



ATENCIÓN

- Debe prestar atención: presta poca atención
- Adecuada atención
- Debe mejorar su atención: presta demasiada atención

RANGO DE EDAD

- Menor de 17 años
- 17-19 Años
- 20-22 Años
- 23-25 Años

|                  | ATENCIÓN                                       |                   |   | Total |
|------------------|--|-------------------|---|-------|
|                  | Debe mejorar su atención: presta poca atención | Adecuada atención | Debe mejorar su atención: presta demasiada atención |       |
| RANGO DE EDAD    |  |                   |   |       |
| Menor de 17 años | 1  | 3                 | 1   | 5     |
| 17-19 Años       | 49   | 39                | 5   | 93    |
| 20-22 Años       | 9  | 17                | 3   | 29    |
| 23-25 Años       | 0  | 0                 | 1   | 1     |
| Total            | 59   | 59                | 10  | 128   |

## Discusión

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009), en acopio a lo discutido en el Proyecto Tuning para Latinoamérica, la impronta de la educación superior debe ser consolidar un proceso de aprendizaje durante toda la vida, lo cual implica que los estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad educativa estén en

un constante des-aprendizaje y re-aprendizaje para adquirir nuevos conocimiento de forma más contextualizada. De igual Forma, estos aprendizajes se ven orientados por habilidades sociales que según el MEN (2009) van desde la concepción del medio socio-cultural hasta llevar a un compromiso ciudadano y ético para ser sujetos con capacidad crítica y reflexiva frente a las dinámicas sociales. De lo anterior, las emociones

juegan un papel sustancial, en la medida que como aclara Goleman (1998) éstas vehiculizan las acciones y pensamientos de los sujetos para regular y entender las acciones propias y de los demás. Por ello adquirir un reconocimiento y regulación de las emociones se vuelve sustancial en el marco de la educación en general.

Para Goleman (1998) y De Souza (2009) el control del acervo emocional implica la facultad de adaptabilidad, cuyo énfasis lo trae a colación el MEN (2009) en torno a “un capital cultural, en cuanto apuntan al desarrollo personal a lo largo de la vida; un capital social, ya que promueven la participación ciudadana, la inclusión y la democracia; y un capital humano, pues favorecen los aprendizajes que requiere el mundo laboral” (p.5); todo ello con base en el principio de cambio continuo y adaptación acordes a la flexibilidad y la resolución de problemas.

De lo anterior se propende por la premisa de que las emociones se convierten en un insumo para las diferentes competencias (básicas y profesionales), en tanto cada una estará medida por respuestas emocionales que permiten según el MEN (2009) desarrollar habilidades interpersonales acordes a la motivación, la toma de decisiones, trabajo cooperativo, creatividad y compromiso con las prácticas y actividades que se desarrollan de manera personal y académica para el caso de los educandos en las instituciones de educación superior. Lo anterior se refleja en los resultados obtenidos en la triangulación del instrumento de encuesta y el test TMMS-24, toda vez los estudiantes prestan atención a sus emociones y por ende están imbricadas en sus pensamientos.

En ese sentido, cuando las emociones toman importancia en el ámbito educativo, se puede promover un discurso o postura frente a la relevancia de la inteligencia emocional, siempre y cuando se cumpla lo expuesto por Garaigordobil y Peña (2014) sobre la necesidad de implementar planes educativos y programas de educación

emocional para desarrollar habilidades sociales que puedan ser recreadas más allá de los dominios de las instituciones de educación superior. En razón a esto, se puede observar en los resultados cómo los educandos tienen una fortaleza según el TMMS-24 en la atención a sus emociones, pero de igual forma poseen deficiencias en la parte de claridad emocional; por lo que, quizá atienden a las emociones que los embargan pero no saben comprenderlas en relación a cómo se categorizan, en qué momentos suelen ocurrir o que desencadenantes propician ese torrente de emociones a través de la interacción con otros o el estar en situaciones particulares. Esto se puede considerar en la educación emocional conforme se haga hincapié en la necesidad de articular la inteligencia emocional en los currículos a nivel de educación superior.

Así mismo, se puede interpretar que las diferencias obtenidas a nivel de género en la atención emocional, el pensamiento de las emociones en relación a los rangos de edad y la localidad de residencia pueden ser procesos contextuales para estimar la orientación emocional centrada en lo manifiesto por Frago (2015) con base en la trascendencia de lo ambiental. En esa perspectiva, la parte emocional de los estudiantes está supeditada al contexto en el que conviven, con quién habita el hogar y la singularidad de su género como construcción desde la parte masculina y/o femenina, sin tener en cuenta si biológicamente es hombre o mujer. De esta forma, cuando se introduce al educando y al docente en el reconocimiento de la inteligencia emocional, se mitigan las agresiones y discriminaciones que puedan existir en relación a estas singularidades de proveniencia y género.

Según lo presentado en la Tabla 5 de los resultados, los estudiantes de la muestra tienden a regular sus emociones en dependencia de su género y la localidad de residencia, por lo que ambas variables demográficas deben ser el epicentro de acciones conjuntas (educación formal e informal) dentro

de la inteligencia emocional para retribuir a la comunidad educativa lo asociado a claridad emocional, componente en el cual hay dificultad acerca de etiquetar las emociones y entender el porqué de su emergencia frente a situaciones o acciones que pueden ser contingentes y exponer la falta de control sobre el manejo de las emociones. Por ello, esto tiene afinidad con lo expuesto por Beranuy et al. (2009) en cuanto a que la inteligencia emocional permite de manera potencial hacer uso de las emociones, pero éstas no pueden ser propiamente competencias emocionales hasta que no haya una inclusión de factores ambientales característicos de los sujetos en formación, lo cual implica pensar en su dimensión ética, social y humana para determinar el cómo actuar antes estas situaciones y acciones que dificultan la comprensión emocional, tanto suya como de los demás.

Con el estudio se demuestra además, que las competencias emocionales están supeditadas al factor de inteligencia emocional; sobre la base de que en el rango de edad aquellos con menor edad presentan dificultad para prestar tiempo de atención a sus emociones. Esto en suposición de la elección de estudiantes de ciclos de fundamentación que poseen poca experiencia en la comprensión y regulación de sus emociones, siendo la población objeto en la cual debe hacerse énfasis en la educación emocional para que luego desarrollen competencias emocionales descritas por Goleman (2000) y el MEN (2009) conforme a la adaptación y el enfrentar situaciones cambiantes y de reticencia social.

En lo particular al modelo de competencias de Goleman (2000) y explícito en los estudios de Del Valle y Sastre (2010), las emociones adquieren un sentido práctico en torno a habilidades intrapersonales e interpersonales, por lo tanto el sujeto está en dependencia de factores culturales, comunicativos, sociales e incluso políticos y económicos. En razón a esto, no es posible sugerir un proceso de educación con base a las

competencias emocionales sin antes reconocer la facultad de potencialización de la inteligencia emocional. Así pues, los resultados obtenidos de forma correlacional con el test de inteligencia emocional, permiten entender de forma diagnóstica cómo los estudiantes atienden, comprenden y regulan las emociones, lo cual bajo los resultados de este estudio, están supeditados a elementos de género, localidad de residencia y núcleo familiar, el cual por lo general está conformado, según el cuestionario, por madre, padre y hermanos; aunque se encuentran grupos monoparentales y/o filiales que tienen diferentes conformaciones de lazos familiares con incidencia por ejemplo en el tiempo que se dedica a pensar en las emociones (significación asintónica de 0.044).

Cuando se prescribe la parte de inteligencia emocional, se puede dar paso a considerar las estrategias y mecanismos en diferentes fases que permitan indagar sobre las competencias emocionales. Estas competencias refuerzan las denominadas competencias básicas y profesionales a partir del núcleo de habilidades subjetivas e intersubjetivas para reconocer en primera instancia la autonomía y luego dar paso a las bondades de trabajar en equipo bajo ciertos valores y disposiciones que son encaminados por las emociones y la regulación de las mismas. Por ello, Goleman (1998) plantea la conciencia emocional como proceso de experiencias y memorias emocionales necesarias para desarrollar habilidades genuinas con base en las emociones. Esta conciencia es organizativa y predictiva sobre la adaptación, motivación e iniciativa como rasgos predominantes de la competencia emocional en aras de liderar procesos y emplear una comunicación acorde al contexto.

De los resultados y su asociación a la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales, como aspectos del modelo de competencias emocionales de Goleman (2000), se tiene que los resultados en las Tablas 2, 3 y 4 en relación al factor de atención, claridad y

reparación emocional, los estudiantes poseen una autoconciencia de las emociones, por lo tanto se convierte en un aspecto que implica desde la parte psicológica el tener presente cuándo se da una emoción y considerar que influye como desencadenante de la misma. Consecuentemente y en acopio a los resultados de la investigación no hay una correlación entre aspectos demográficos y lo concerniente al semestre que se cursa y el programa académico al cual se pertenece, por lo tanto los niveles académicos y los contenidos de cada campo de conocimiento no tendrían injerencia en la parte emocional, tanto a nivel de autoconciencia y autorregulación, no obstante se tendría que analizar con otros instrumentos si aspectos de empatía, motivación y destrezas sociales se ven asociados a estas dos variables académicas.

## **Conclusiones**

El potencial de las emociones puede considerarse y ampliarse en la medida que se atiendan aspectos ambientales con repercusión en las emociones y sentimientos de los estudiantes. Lo anterior en referencia a los resultados arrojados por la presente investigación, cuya correlación entre la conformación del núcleo familiar, género y localidad para con aspectos de atención y reparación emocional, lleva a considerar lo expuesto por Goleman (1998) y Del Valle y Sastre (2010) como manifestaciones sociales y personales que intervienen en el proceso educativo, el cual no solamente se debe basar en los aspectos cognitivos y conductuales, sino además en la educación emocional a través de la conciencia, control y motivación como pilares para la vinculación social idónea; toda vez estos nexos y redes permiten a los educandos fortalecer su desempeño educativo y los prepara 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.

Este estudio presenta un proceso de indagación a modo de auto-informe por parte de los estudiantes en el marco de la inteligencia emocional y aspectos necesarios para determinar cómo articular el componente de competencias emocionales en la educación superior, más exactamente en la UMNG.

No obstante, se presenta la limitación de no contar con una aplicación de instrumentos que abarquen la percepción de compañeros, familiares y/o personas allegadas que permitan triangular la comprensión emocional de los estudiantes del ciclo de fundamentación, por lo tanto se hace imperante desde la parte ambiental, validar los resultados obtenidos en este manuscrito con la aplicación del test en otros agentes que intervienen en el diario vivir de los estudiantes, particularmente en el factor de claridad emocional que genera correlación desde la conformación de un grupo familiar, en el cual de acuerdo a los resultados obtenidos, se encuentra que aunque la asociación lineal entre estas dos variables es baja, se tiene que éstas no son independientes, es decir el nivel de acuerdo con el tiempo dedicado al pensamiento de las emociones está relacionado con la conformación del núcleo familiar.

De otro lado, la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) (2013) posee un sistema de bienestar institucional universitario que está representado en la organización, planificación, ejecución y seguimiento de las rutinas de los actores educativos a nivel físico, mental y emocional, lo cual se refleja en acciones periódicas que permitan a dichos sujetos tener espacios y actividades que potencien la parte emocional.

No obstante, 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 la inteligencia emocional con el fin de adquirir competencias que le permitan llevar a la práctica aspectos de conciencia emocional, empatía, auto-control y



motivación. En razón a ello los resultados de este estudio pueden orientar estrategias de intervención asociadas a planes transversales de educación emocional y reconocimiento de la importancia de las competencias emocionales en el quehacer profesional y personal.

## Referencias bibliográficas

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Beranuy, M., Oberst, U., Carbonell, X., & Chamarro, A. (2009). Problematic Internet and mobile phone use and clinical symptoms in college students: The role of emotional intelligence. *Computers in Human Behavior*, 25, 1182–1187. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2096.pdf>
- Caballero, C., Suárez, Y. y Bruges, H. (2015). Características de inteligencia emocional en un grupo de universitarios con y sin ideación suicida. *Revista CES Psicología*, 8(2), 128-155. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417007.pdf>
- Cazalla, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y efectos en estudiantes universitarios. *REOP*, 25(3), 56-73. ISSN electrónico: 1989-7448.
- De Ávila, U., Amaya, A. y Argota, A. (2011). Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1834>
- Del Valle, I. y Sastre, M.A. (2010). Inteligencia emocional una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- De Souza, L. (2009). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula (Tesis Doctoral)*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Díez, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Universia*, 6(16), 110-125. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/1085/1514>
- Garaigordobil, M. y Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales efectos en la inteligencia emocional. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, (22)3, 551-567.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Barruerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

- Garrido, M., Pacheco, N. y Rey, L. (2014). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22(1), 69-79. Recuperado de <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/15-Pena2011Papel.pdf>
- Goleman, D. (2009). *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Madrid: Ediciones Aguilar.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de Investigación* (4ª Ed.). México, D.F.: MacGraw-Hill.
- Martínez, M. (2016). Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias. Hacia una resolución efectiva de conflictos en las aulas universitarias: Ejemplos a través del debate cooperativo. *Zona Próxima*, 24, 106-116. doi: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8724>
- Ministerio de Educación Nación (MEN). (2009). *Educación Superior*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles92779\\_archivo\\_pdf\\_Boletin13.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf)
- Ortega, F., Nuñez, E., Molero, D. y Torres, J. (2015). Diversidad emocional y satisfacción vital en futuros docentes. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 205-217. ISSN: 1889-4208.
- Pertegal, M.L., Castejón, J.L. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3566). Nueva York: Basic Books.
- Sacristan, G. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salovey, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M.T. y Latorre, J.M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 103-117.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos* (Tesis Doctoral). Universidad de León. España.
- Trujillo, M.M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR*, 15(25), 9-24. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) (2013). Desarrollo Social con Sentido Pedagógico. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/guest/Biblioteca%20de%20documentos/publicaciones/PDF/Plan%20de%20Bienestar%20Institucional.pdf>

Nota.

---

<sup>1</sup> Este artículo deriva del proyecto de investigación: El manejo de la Inteligencia Emocional como mecanismo para la resolución de conflictos en los estudiantes de la Universidad Militar Nueva Granada, con código HUM-2353, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada en el 2017.