



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**Centro Interdisciplinario de Posgrados e Investigación**

Competencias emocionales y rendimiento académico en los  
estudiantes de pre Medicina de la UPAEP

**Proyecto Recepcional que para obtener el grado de  
Maestría en Desarrollo Humano y Educativo**

Presenta:

**Cristina López García**

Puebla, Pue.

Mayo, 2013.



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este documento recepcional fue presentado ante el comité revisor conformado por los maestros.

Dra. Martha Leticia Gaeta González (Directora de tesis)

Profesor- Investigador

Doctorado en Pedagogía

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Dra. María Eugenia Cíofalo Lagos

Coordinadora Académica de

Maestría en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones

Maestría en Desarrollo Humano y Capital Intelectual

Maestría en Desarrollo Humano y Educativo

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: mariaeugenia.ciofalo@upaep.mx

Mtra. Emma Verónica Santana Valencia

Profesor- Investigador

Maestría en Pedagogía

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

Correo electrónico: emmaveronica.santana@upaep.mx

## **DEDICATORIA**

**Dedico este trabajo a mi hija VALERIA,  
quien es mi mayor motivación y  
la fuente de inspiración de mi vida.**

## **AGRADECIMIENTOS**

**Agradezco en primera instancia a mis padres, pues su apoyo incondicional me ha permitido lograr y hacer grandes cosas en mi vida.**

**Agradezco la ayuda oportuna, guía y asesoría en todo momento de la Dra. Leti, que me ha permitido concluir satisfactoriamente este trabajo.**

**Agradezco a la Mtra. María Eugenia Ciófalo Lagos, coordinadora de la Maestría en Desarrollo Humano y Educativo, por su motivación a inscribirme en la misma.**

**Finalmente agradezco a mis compañeros y amigos de la maestría que hicieron de los cursos toda una grata experiencia.**

**¡MUCHAS GRACIAS A TODOS!**

# ÍNDICE GENERAL

## RESUMEN

## CAPÍTULO 1. PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

### 1.1 Introducción

### 1.2 Pregunta de investigación

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Objetivo general

#### 1.3.2 Objetivos específicos

### 1.4 Justificación

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Las competencias en la educación

### 2.2 Competencias emocionales

### 2.3 Dimensión de las competencias emocionales

### 2.4 Educación emocional

### 2.5 Inteligencia emocional y competencias emocionales

### 2.6 Evaluación de las competencias emocionales

### 2.7 Rendimiento académico

### 2.8 Implicación de las competencias emocionales en el rendimiento académico

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

### 3.1 Diseño

### 3.2 Sujetos

### 3.3 Instrumentos

### 3.4 Procedimiento

## CAPÍTULO 4. RESULTADOS

### 4.1 Análisis de fiabilidad de los instrumentos

#### 4.1.1 Instrumento de evaluación intrapersonal

#### 4.1.2 Instrumento de evaluación interpersonal

### 4.2 Análisis comparativo entre sexos

### 4.3 Análisis de correlación entre las competencias emocionales y el rendimiento académico

## CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

## ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de competencias intrapersonales

Anexo 2: Cuestionario de competencias interpersonales

## **INDICE DE TABLAS Y FIGURAS**

TABLA 1: Estructura factorial del cuestionario intrapersonal

TABLA 2: Estructura factorial del cuestionario interpersonal

TABLA3: Comparación por sexos de las competencias emocionales  
Intrapersonales e interpersonales

TABLA 4: Baremación del TMMS-24

TABLA5: Baremación del cuestionario de habilidades sociales de Gismero  
Comparación con las propias

TABLA 6: Correlación del promedio académico de ingreso con las variables  
Intrapersonales e interpersonales

TABLA 7: Correlación del promedio esperado con las variables  
Intrapersonales e interpersonales

## RESUMEN

La educación emocional busca el desarrollo de competencias emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, que den respuesta a las necesidades sociales no atendidas por la educación formal. Lo cual favorece el desarrollo de la inteligencia emocional, contribuyendo a un mayor bienestar personal y social. De ahí que es relevante enfatizar en los procesos psico-cognitivos-afectivos de los estudiantes, que permitan conocer sus características emocionales y generar en ellos el desarrollo de competencias emocionales para un mejor desempeño académico. En este proyecto se investigaron las competencias emocionales de los estudiantes de pre Medicina, de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), que ingresaron al programa en otoño 2012; un total de 101 estudiantes (51.49% hombres y 48.51% mujeres) entre 17 y 22 años de edad (Media= 18.81, D.T.=1.2); así como, la relación de las mismas con su rendimiento académico. La medición se realizó a través de cuestionarios estandarizados, que se adaptaron al contexto mexicano a través de un análisis de fiabilidad y consistencia interna. Estos son: el Trait Meta-Mood Scale modificado (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y Extremera (1999) y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000). El TMMS-24 presentó un alpha de Cronbach mayor a 0.8 para los tres rubros (precepción, comprensión y regulación). La escala de habilidades sociales se dividió en cinco rubros (Decir no y cortar interacciones  $\alpha=0.867$ , Autoexpresión y reconocimiento  $\alpha=0.753$ , Interacciones sociales  $\alpha=.0804$ , Confianza en sí mismo ante los demás  $\alpha=0.762$  y Hacer peticiones  $\alpha=0.588$ ), diferentes al instrumento original. Se realizó un análisis comparativo entre sexos mediante una t de Student, no encontrándose diferencias significativas en ningún rubro. En ambos sexos se observó una adecuada percepción y comprensión de las emociones, no siendo así para la regulación. Se observaron puntuaciones medias obtenidas por debajo de la baremación teórica en autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones. Sin embargo se obtuvieron puntuaciones altas en decir no y cortar interacciones (poner límites) y en interacciones sociales. Así mismo, se encontró una correlación negativa significativa entre las interacciones sociales y el rendimiento académico medido a través del promedio de ingreso, ( $r=-.274$ ,  $p<.01$ ). Estos resultados nos muestran la importancia de generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones para los estudiantes que inician la carrera de Medicina, con la finalidad de contribuir a un mayor bienestar y equilibrio emocional.

# CAPÍTULO 1

## PROPÓSITO Y ORGANIZACIÓN

### 1.1 INTRODUCCIÓN

La inteligencia es aquello que permite tener éxito en la escuela y, por consiguiente, en la vida (Chabot, 2009). En 1995 Gardner distingue siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente en 2011 añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal las que tienen que ver con la inteligencia emocional (Bisquerra, 2007). Hace más de una década Daniel Goleman (1996), publicó el artículo acerca de la inteligencia emocional y el liderazgo. Apoyándose en la definición dada por Salovey y Mayer en 1990, Goleman definió la inteligencia emocional como: “La capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los otros, de motivarnos nosotros mismo y de administrar bien las emociones en sí mismos y en las relaciones con el prójimo.”

Los estudios organizacionales documentan este fenómeno en distintos contextos que varían desde evaluaciones de desempeño, hasta las interacciones personales cotidianas que ayudan a un líder a retener el mejor talento (Goleman, 1996). De acuerdo con Chabot (2009), la inteligencia emocional es un conjunto de competencias que permiten:

- **Identificar las propias emociones y las de los otros:** Para identificar las emociones, entran en juego cinco componentes principales: las expresiones no verbales (faciales y corporales), los cambios fisiológicos, los comportamientos que surgen para “adaptarse”, los pensamientos llamados “evaluaciones cognitivas” concernientes a la situación de vida, así como los sentimientos afectivos. La capacidad de identificar las emociones propias y las de los otros aparece muy temprano en la etapa del desarrollo.

- **Expresar correctamente las emociones propias y ayudar a otros a expresar las suyas:** La competencia emocional de la expresión de las emociones contempla dos aspectos: el hecho de expresar las emociones propias y la circunstancia de ayudar a otros a expresar las suyas. La expresión de la emoción no es posible si, previamente ésta, no se ha identificado. Muchas personas tienen dificultad para reconocer sus emociones y por ende para expresarlas. Estos impedimentos tienen consecuencias sobre la capacidad de administrar las emociones y así mismo, la no verbalización está relacionada con problemas de salud. Para una comunicación efectiva también se requiere, de la competencia emocional, de la empatía, es decir, del poder reconocer en el otro sus emociones.
  
- **Comprender las propias emociones y las de los otros:** La comprensión de las emociones abarca, por su parte, muchos aspectos desde el comprender de una emoción todas las variantes importantes, por ejemplo la duda, el temor, el pánico son todas emociones comprendidas en el registro del miedo pero su connotación puede variar de una persona a otra. También es importante comprender la relación entre emoción y desencadenante, por ejemplo la tristeza está ligada a una pérdida, el miedo a una amenaza, la cólera a un obstáculo, etc. Las emociones son variables y cambiantes, por lo tanto es importante también comprender que una emoción puede transitar, modularse o cambiar de tonalidad y de forma.
  
- **Administrar las emociones propias y adaptarse a las de los otros:** La administración de las emociones es muy importante para la inteligencia emocional y como en el caso de las otras competencias, contempla una dimensión interpersonal (gestión de las propias emociones) y una dimensión intrapersonal (ayudar a los otros a administrar sus emociones).
  - a) **Dimensión intrapersonal:** administración de emociones propias. Requiere de una mínima identificación y comprensión del estado emocional, que puede tener también lugar si está implicada una relación de ayuda.  
 La administración de la emoción sólo es posible cuando a su vez se administran las expresiones no verbales, los componentes fisiológicos, las reacciones del comportamiento, las cogniciones y los sentimientos afectivos.

- b) Dimensión interpersonal: Ayudar a otros y administrar emociones propias. Todo lo anterior puede aplicarse en el marco de una relación destinada a ayudar a alguien con el manejo de las emociones que tiene dificultad de administrar.
- **Utilizar las emociones y habilidades propias de la inteligencia emocional en las diferentes esferas de actividad**, en particular, para comunicar bien, tomar buenas decisiones, administrar prioridades, motivarse y motivar a otros, mantener buenas relaciones interpersonales, etc.

Las emociones pueden afectar las facultades intelectuales y las funciones cognoscitivas, pueden mejorar la capacidad de aprendizaje y volverlo más eficaz y agradable. Por lo que en la educación ha tomado gran importancia, el desarrollo de competencias, entre las que destacan las competencias emocionales. Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan nuestras acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. También se ha observado que los procesos emocionales se encuentran involucrados en los procesos cognitivos: la atención, la percepción, el aprendizaje y la memoria (Jadue, 2002). De ahí que cada vez tomen más fuerza las competencias emocionales y la interacción de las mismas con el éxito de los estudiantes, no solo en el ámbito escolar sino también en el personal.

Ingresar a la Universidad implica cambios y los cambios requieren adaptación y transformación, reorganización personal, familiar, y social. Estos procesos son propios del crecimiento y se dan en esta etapa en la que los jóvenes universitarios deben asumir nuevas maneras de afrontar la vida, pensar sobre el modo de estudiar y aprender, relacionándose de otro modo con el conocimiento y con los demás, afianzando su propia forma de ser. Las situaciones nuevas a las que se enfrenta el estudiante universitario le provocan sentimientos y pensamientos contradictorios y simultáneos.

De acuerdo con Tejedor (2007) el bajo rendimiento académico, el excesivo tiempo invertido en el estudio de una titulación, el abandono de los estudios, son problemas comunes a todos los países de entornos culturales y económicos similares. Las categorías del bajo rendimiento se han clasificado en tres categorías: institucionales, relacionadas con el profesor y relacionada con el alumno. En términos generales algunos factores explicativos del rendimiento son rasgos de personalidad e inteligencia; rasgos aptitudinales, características personales; origen social, trayectorias académicas, estilos de aprendizaje; aspiraciones y expectativas; así como métodos pedagógicos y condiciones en que se desarrolla la docencia.

Es necesario que la universidad se adapte a los nuevos tiempos, a la sociedad de la información y el conocimiento, lo que implica que se reformulen los objetivos, con la finalidad de ampliar la información científica y técnica de los estudiantes, en torno a las llamadas competencias genéricas, competencias cognitivas, competencias sociales, competencias emocionales y competencias éticas. (Tejedor, 2007). Otro problema al que se enfrentan los estudiantes universitarios es la ansiedad, ya sea antes durante o después de los exámenes, por lo que es importante desarrollar estrategias que permitan al estudiante controlar sus emociones y afrontar los problemas escolares que se les presenten.

## **1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuál es la relación de las competencias emocionales con el rendimiento académico de los estudiantes de pre Medicina de la UPAEP, que ingresaron al programa en otoño 2012?

## **1.3 OBJETIVOS**

### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL**

Analizar la relación de las competencias emocionales y el rendimiento académico de los estudiantes de pre Medicina de la UPAEP.

### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar las competencias emocionales de los estudiantes de pre Medicina que ingresan a la UPAEP.
- Evaluar la relación de las competencias emocionales con el rendimiento académico de los estudiantes de pre Medicina de la UPAEP.

## **1.4 JUSTIFICACIÓN**

Las competencias emocionales han tomado una gran relevancia en muchos procesos como la selección de personal, en los cuales se pone mayor énfasis en la capacidad de entender a sus compañeros y establecer un ambiente laboral positivo, que en los conocimientos mismos; así como para el liderazgo positivo, el cual contribuye a conservar durante más tiempo a los empleados (Bisquerra, 2007).

Así mismo, a los docentes nos resulta de suma utilidad diagnosticar las competencias emocionales en nuestros alumnos, ya que nos permite delinear las actividades de forma más apropiada para obtener los máximos aprovechamientos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos en el mundo afectivo y emocional.

Goleman (1996) afirma que "tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente". Otra manera de entenderlo es que el pensamiento es un proceso con muchas caras. Las emociones son una de las facetas de ese proceso, ya que no solo nos limitamos a procesar la información, sino que además la sentimos. De acuerdo con Chabot (2009), el verdadero aprendizaje, en cualquier campo que sea, se logra no cuando se comprende, sino cuando se siente. La razón principal deriva del hecho de que las emociones tienen un impacto muy fuerte sobre la percepción, el juicio y los comportamientos.

La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado; en el cual se distinguen el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional (Álvarez-González, 2011). De ahí que la escuela no solo debe estar centrada en las competencias intelectivas para incrementar la eficiencia si no de un modo especial en las auto competencias emocionales. Tal como lo señala el informe Delors (1996) al establecer los cuatro pilares de la educación: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a convivir, d) aprender a ser. Estos dos últimos se relacionan con la inteligencia intrapersonal e interpersonal, y por tanto, con la educación emocional.

Todas las personas necesitamos sentirnos seguros emocionalmente, es decir, tener sentimientos de bienestar y estabilidad emocional (Chabot, 2009). Es por ello que es tan relevante enfatizar en los procesos psico-cognitivos-afectivos de los estudiantes, favorecer en ellos el desarrollo de las competencias emocionales y enfatizar una educación emocional que les permita tener un mejor desempeño para la vida misma y mayores probabilidades de éxito.

Este trabajo se justifica en la necesidad de identificar y describir las competencias emocionales de los estudiantes de pre Medicina que ingresaron a la UPAEP en el semestre de otoño 2012, esto es, con cuáles de estas competencias concluyen su preparatoria e ingresan a la Universidad, a fin de contar con información que permita a los docentes y orientadores poder desarrollarlas y/o fortalecerlas durante su proceso de formación en la universidad. Está demostrado que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, se requiere la habilidad de manejar las propias emociones y las de los otros de manera eficaz (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). De ahí la importancia de conocer cuáles son las competencias emocionales que poseen nuestros alumnos y de cuales están careciendo para de esa manera poder enfatizar mediante el desarrollo de programas educativos en las mismas y contribuir de este modo en una formación más integral de los alumnos de pre Medicina que ingresan a la UPAEP ya como alumnos aceptados en la Licenciatura en Medicina, y garantizar de este modo su inserción posterior al mundo laboral.

La relevancia de esta investigación estriba en poner de manifiesto la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes, ya que éstas permiten entre otras cosas, el desarrollo de la personalidad integral del individuo, de tal forma que se esté preparado para afrontar los retos que se plantean en la vida cotidiana.

En la sociedad actual existe un analfabetismo emocional que se manifiesta de múltiples formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, consumo de drogas, pensamientos autodestructivos, anorexia, suicidios, etc. (Álvarez-González, 2011). Si queremos una educación que prepare para la vida, se debe atender, ineludiblemente, el desarrollo emocional lo que, a su vez, implica la implantación de programas de educación emocional.

## **CAPÍTULO 2**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN**

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término de competencia. Numerosas definiciones han surgido en torno a ello, y de acuerdo a Bisquerra y Pérez (2007), “la competencia, en general, es la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”. De acuerdo a esta noción de competencia se tiene que es aplicable a todas las personas e implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber hacer” y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” que se integran entre sí. Estos son los cuatro pilares de la educación: a) aprender a conocer, b) aprender a hacer, c) aprender a convivir, d) aprender a ser (Delors, 1996).

Las competencias constituyen la piedra angular para orientar entre otras cosas el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad, puesto que proporciona principios, indicadores y herramientas para hacerlo (Tobón, 2006). Las competencias favorecen:

- 1) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y
- 2) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Así mismo, las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad. Dentro de la cual se desprende que:

Desempeño: se refiere a la actuación en la realidad, que se observa en la realización de actividades o en el análisis y resolución de problemas, implicando la articulación de la dimensión cognoscitiva, con la dimensión actitudinal y la dimensión del hacer.

Idoneidad: se refiere a realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto.

Tradicionalmente se reconocen dos grandes campos de competencias: cognitivas y técnicas. Las primeras están asociadas al saber y al conocimiento y las segundas se asocian al saber-hacer y a todo lo relacionado con las habilidades técnicas sean manuales o mecánicas. A estos dos campos clásicos se agregan las competencias relacionales que permiten interactuar con otros y las **competencias emocionales**, aquellas que permiten sentir las cosas, experimentar emociones y reaccionar en consecuencia (Chabot, 2009).

## 2.2 COMPETENCIAS EMOCIONALES

La competencia emocional ha recibido diversas denominaciones: competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias relacionales, habilidades de vida, entre otros; que de acuerdo con Bisquerra (2003) pueden integrarse en la expresión competencias de desarrollo socio-personal, que a su vez incluyen competencias de índole personal (intrapersonal) e interpersonal.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Bisquerra (2007) define la competencia emocional como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. Su dominio, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Las competencias emocionales favorecen diversos aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, el mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

La competencia emocional y social es la habilidad para comprender, manejar y expresar los aspectos emocionales de nuestra propia vida de tal manera que seamos capaces de manejar las tareas cotidianas como el aprender, el establecer relaciones interpersonales y sociales, resolver los problemas de cada día y adaptarnos a las complejas demandas del crecimiento y del desarrollo (Jadue, 2002).

De acuerdo con Chabot (2009), las emociones pueden incidir en las otras competencias. Algunas veces las emociones ensombrecen las capacidades intelectuales, procedimentales o racionales; otras las realzan, las estimulan y las facilitan. De ahí que el desarrollar las competencias emocionales sea importante.

Existe evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumno está motivado, y si además posee competencias emocionales, por lo cual los procesos educativos y formativos deben tener presente el desarrollo de estas competencias (Bisquerra, Pérez, 2007), con el fin de sacar provecho de ellas en las actividades académicas y principalmente en las actividades cotidianas.

### **2.3 DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES**

Las competencias emocionales pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. (Bisquerra, Pérez, 2007)

- 1 Conciencia emocional: Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.
- 2 Regulación emocional: Es la capacidad para utilizar las emociones de forma adecuada. Supone el tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento, capacidad para autogenerarse emociones positivas.

- 3 Autonomía emocional: Es el conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva en la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal.
- 4 Inteligencia interpersonal: Llamadas competencias sociales, se refieren a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad.
- 5 Habilidades de vida y bienestar: Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales, orientados hacia la mejora del bienestar de vida personal y social.

## **2.4 EDUCACIÓN EMOCIONAL**

El desarrollo de la competencia emocional, considerada como una competencia básica para la vida, desemboca en la educación emocional. De acuerdo con Bisquerra (2003) se infiere que la educación emocional debe aspirar a colaborar en el proceso de desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias emocionales que le permitan afrontar de forma coherente, digna y consciente los retos y demandas que le plantea la vida cotidiana. En este sentido, el desarrollo de competencias emocionales, favorece a su vez, el desarrollo de la inteligencia emocional; y su aplicación a la vida, y el desarrollo de habilidades sociales para la mejora de la convivencia son elementos esenciales para contribuir al bienestar personal y social.

Uno de los roles del educador emocionalmente inteligente consiste en estimular las competencias emocionales de los alumnos (Chabot, 2009). La novedad y la falta de tradición en educación emocional sitúan a los educadores ante un reto. Para poder abordar la educación emocional se requiere de una consciente formación continua (Alvarez-González, 2011).

La principal característica de la educación emocional es entonces, que se trata de una formación para la vida. Sus beneficios son de dos tipos: Es un factor de calidad para el sistema educativo y orienta al individuo a construir un bienestar equilibrado y coherente.

Bisquerra (2007) establece que los objetivos generales de la educación emocional articulada en programas de intervención serían entre otros:

- a) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- b) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- c) Desarrollar la habilidad de auto motivarse.
- d) Adoptar una actitud positiva ante la vida.

## **2.5 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y COMPETENCIAS EMOCIONALES**

Se establece como punto de partida el año de publicación del artículo de Salovey y Mayer (Mayer, 1990), en el que definen “inteligencia emocional” como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”. A partir de estos referentes, la educación emocional no sólo se ha visto reforzada, sino que además el grado de concienciación sigue una tendencia positiva. Más sin embargo fue hasta 1996 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación de “La inteligencia emocional”, de Daniel Goleman (Goleman, 1996), quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal.

La inteligencia emocional, poco a poco va creando mayor conciencia en la sociedad acerca de la importancia que debemos de tener sobre las emociones, y el impacto que estos causan en nuestra manera de vivir y comportarnos (Mayer, 1990).

Salovey y Mayer (1990) proponen un método inteligente de manejar las emociones que incluye cuatro técnicas distintas que son:

1. Identificar las Emociones en uno mismo y/o en los demás: Las emociones nos muestran los acontecimientos más importantes que suceden en nuestro mundo interno y externo.
2. Utilizar las Emociones: Tener el estado de ánimo adecuado para facilitar algún tipo de pensamiento o emprender una acción.
3. Comprender las Emociones: Las emociones no son acontecimientos aleatorios, sino que tienen una serie de causas subyacentes y deben llegar a comprenderse
4. Manejar las Emociones: Dado que las emociones contienen información e influyen en el pensamiento, necesitamos incorporarlas de forma inteligente a nuestro razonamiento, a nuestra forma de solucionar los problemas.

En síntesis, la inteligencia emocional, implica notablemente elementos sociales y personales (Chabot, 2009), dicho de otra manera, está conformada de las competencias intrapersonales y las competencias interpersonales. La competencia emocional, a su vez, pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y da importancia al aprendizaje y desarrollo. La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales y de esta manera contribuir al desarrollo integral de la persona (Bisquerra, 2007).

## **2.6 EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES**

Los instrumentos disponibles para la medición de la competencia emocional son escasos en nuestro país, y lo son aún más en educación superior, por lo que es necesario contar con instrumentos válidos y confiables específicamente a nivel universitario.

En un estudio (Pérez-Escoda y Bisquerra, 2010) se evaluó un cuestionario llamado Questionari de desenvolupament emocional per Adults (QDE-A) de 48 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (7 elementos), regulación emocional (13 elementos), competencias sociales (12 elementos), autonomía emocional (7 elementos) y competencias para la vida y el bienestar (9 elementos) con la finalidad de medir las competencias emocionales en una población de 1537 jóvenes universitarios, en el cual se obtuvo un coeficiente de Cronbach de 0,92 en forma generalizada y para cada uno de las dimensiones mayor de 0,70.

En otro estudio en el que participaron 571 estudiantes de la universidad de Coruña, se diseñó un cuestionario para percibir las competencias emocionales divididas en 10 rubros: *Innovación y creatividad, Habilidades sociales, Autocontrol, Autoestima, Comunicación, Responsabilidad, Resolución de conflictos, Adaptación, Tolerancia a la frustración y Autoconciencia*, en escala tipo Likert con 4 categorías de respuesta, cuyo coeficiente de Cronbach fue de 0,765. (Iglesias Cortizas, 2009).

También se pueden evaluar las competencias emocionales midiendo la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Para la inteligencia interpersonal se puede emplear el cuestionario de habilidades sociales de Gismero (2000) y para la inteligencia intrapersonal, el Trait Meta Mood Scale, modificado (TMMS-24) (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

## **2.7 RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Probablemente una de las dimensiones que tiene gran relevancia el proceso de enseñanza aprendizaje, además de los procesos, lo constituye el rendimiento académico del alumno. Cuando se trata de evaluar el rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analizan en mayor o menor grado los factores que pueden influir en él, generalmente se consideran, entre otros:

1. Factores socioeconómicos.
2. La amplitud de los programas de estudio.
3. Las metodologías de enseñanza utilizadas.
4. La dificultad de emplear una enseñanza personalizada.
5. Los conceptos previos que tienen los alumnos
6. El nivel de pensamiento formal de los mismos (Navarro, 2003).

La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente en los textos, la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos.

La definición de Jiménez (2000) sobre el rendimiento escolar, establece que es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación. Sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

En el mejor de los casos, si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, es necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la forma como es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo (Navarro, 2003).

## **2.8 IMPLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

A nivel internacional, se ha producido recientemente un considerable aumento en el número de trabajos que tienen como objetivo específico el análisis de las relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico, realizados fundamentalmente en el ámbito de la enseñanza media y superior universitaria (Salovey y Mayer, 1990; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Bisquerra, 2007; Suerviola-Ovejas, 2012).

Se han realizado estudios en los que se correlacionan las competencias emocionales no solo con el rendimiento académico, sino también con otras variables que inciden en el alumnado como son: relaciones sociales, conductas disruptivas, equilibrio personal, consumo de sustancias y comportamientos delictivos, etc. (Suberviola-Ovejas, 2012). También, se ha observado que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y académica, ya que el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, lo que favorece la concentración, la impulsividad y manejo del estrés. Produciendo un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para estudiar y realizar trabajos escolares (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Vela (2004) obtuvo resultados con estudiantes estadounidenses, en los que se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además también la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes.

En un estudio realizado en la universidad La Rioja, se obtuvo correlación positiva entre las competencias emocionales analizadas mediante el cuestionario Trait Meta Mood Scale, modificado (TMMS-24) y el rendimiento académico evaluado mediante las calificaciones (Suberviola-Ovejas, 2012). En este estudio se evaluó la relación en 147 alumnos de primer grado de la Universidad La Rioja, que fueron divididos en 9 grupos: 3 para cada sub-escala (percepción, comprensión, regulación), de acuerdo a las puntuaciones obtenidas en el TMMS-24 y posterior a ello se evaluó el rendimiento académico mediante un examen teórico y un examen práctico, se observó que a medida que aumenta la inteligencia emocional también incrementan las calificaciones en ambos tipos de examen, y ésta es más fuerte en la parte práctica.

## **CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA**

### **3.1 DISEÑO**

El enfoque desarrollado en este trabajo fue de tipo no experimental, cuantitativo, encaminado a describir las competencias emocionales de los estudiantes de pre Medicina de la UPAEP, y la relación de las mismas con su rendimiento académico. Así mismo, el estudio fue transversal, aplicándose cuestionarios estandarizados, en un solo momento: a mitad del semestre (octubre de 2012).

### **3.2 SUJETOS**

El universo a estudiar consistió en estudiantes de la UPAEP y la población fue determinada específicamente por estudiantes que ingresaron al programa de pre Medicina en agosto de 2012, de ambos sexos; (Hombres N=52, 51.49%; Mujeres N=49, 48.51%.) y que concluyeron sus estudios de pre Medicina en diciembre de 2012. El cuestionario se aplicó a la población total (101 alumnos). La edad de los sujetos fue entre 17 y 22 años, en promedio de 18.81, D.T.=1.2.

### **3.3 INSTRUMENTOS**

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante dos instrumentos estandarizados. El primero fue basado en la versión reducida y adaptada al castellano del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey y Meyer, por Fernández-Berrocal y colaboradores (1999), y el segundo instrumento, fue el la “Escala de habilidades sociales” de Gismero (2000). De ambos instrumentos se verificó su consistencia interna para adaptarla al contexto mexicano.

El instrumento TMMS-24 se empleó para evaluar la inteligencia intrapersonal que forma parte de la competencia emocional. Es un instrumento que contiene 24 ítems que se dividen en tres dimensiones:

1. Percepción: Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
2. Comprensión: Capacidad de comprender los estados emocionales
3. Regulación: Capacidad de regular los estados emocionales correctamente

Las opciones de respuesta se encuentran en una escala tipo Likert que va de 1(nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El instrumento original tiene una consistencia interna alpha de Cronbach de .9 para la Percepción, .9 para la comprensión y .86 para la regulación.

La “Escala de habilidades sociales” de Gismero (2000) se empleó para evaluar la inteligencia interpersonal que también forma parte de la competencia emocional. Este cuestionario originalmente cuenta con 33 ítems, divididos en 6 rubros; para propósitos de nuestra investigación se eliminaron 5 de ellos correspondientes al rubro (II) llamado defensa de los propios derechos como consumidor. Los otros 5 rubros:

1. autoexpresión en situaciones sociales, (I)
2. expresión de enfado o disconformidad, (III)
3. decir no y cortar interacciones, (IV)
4. hacer peticiones (V) e
5. iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, (VI);

Se modificaron de acuerdo a los valores obtenidos en el análisis estadístico.

Este instrumento consta de 4 alternativas de respuesta que van desde 1(nada de acuerdo) a 4 (muy de acuerdo); cuenta con una consistencia interna Alfa de Cronbach total de 0.92.

### **3.4 PROCEDIMIENTO**

La aplicación de ambos cuestionarios se realizó al mismo tiempo durante una sesión de clase, en el periodo del 17 al 23 de octubre. La materia en la cual se realizó dicha aplicación fue la de fisiología en tres grupos de pre Medicina, todos los alumnos presentes en esa sesión de clase, contestaron el cuestionario entre 15 y 20 minutos, en presencia de un asistente. Se aseguró la confidencialidad de los datos, ya que los alumnos no tuvieron que indicar su nombre en los cuestionarios.

Para la realización de este estudio se efectuó un análisis correlacional entre la variable *puntuaciones obtenidas en el TMMS-24* sobre autopercepción en competencias emocionales y la variable *calificaciones académicas*. Así como *las puntuaciones obtenidas en la “escala de habilidades sociales”* y *las calificaciones académicas*.

La valoración de ambas herramientas se llevó a cabo teniendo en cuenta la baremación establecida por cada uno de los autores, según las diferencias marcadas para hombres y mujeres.

A partir de los resultados obtenidos se construyó la base de datos en una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010 introduciendo las puntuaciones obtenidas en el documento. Se llevaron a cabo los procedimientos estadísticos en el Programa SPSS para obtener medidas descriptivas de los participantes.

## **CAPÍTULO 4 RESULTADOS**

### **4.1 ANÁLISIS DE FIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

Una vez aplicados los cuestionarios para medir las competencias interpersonales e intrapersonales, se realizó, en primer lugar, un análisis de fiabilidad y consistencia interna de los instrumentos, mediante un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales. De acuerdo a este análisis se establecieron los rubros a considerar.

#### **4.1.1 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INTRAPERSONAL**

El cuestionario intrapersonal que se aplicó fue el instrumento estandarizado Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) del grupo de Salovey y Mayer modificado a 24 ítems (Fernández-Berrocal, 1999) y al realizar el análisis los ítems quedaron divididos en tres rubros, tal como lo indica el instrumento original:

1. Percepción emocional: la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada, abarca los ítems del 1 al 8
2. Comprensión de sentimientos: la capacidad de entender los estados emocionales, incluye los ítems del 9 al 15
3. Regulación emocional: la capacidad de controlar y regular correctamente los estados emocionales, que incluye los últimos ítems 16 al 24

Cabe mencionar que en este último rubro se eliminaron los ítems 21, 22 y 23 por presentar una comunalidad inferior a 0.3 de acuerdo al análisis de fiabilidad.

El instrumento presenta una buena consistencia interna, dado que los Coeficientes de Alfa de Cronbach para los tres rubros fueron iguales o mayores a 0.8, como se puede observar en la tabla 1, a pesar de que en el instrumento original el Alfa de Cronbach es ligeramente mayor; .9 para la percepción, .9 para la comprensión y .86 para la regulación, el instrumento sigue siendo confiable.

**TABLA 1: Estructura factorial del cuestionario intrapersonal**

| ITEMS | CUESTIONARIO INTRAPERSONAL                                                    | 1      | 2      | 3     | COMUNALIDADES |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------|--------|--------|-------|---------------|
| 1.    | Presto mucha atención a los sentimientos.                                     | .552   |        |       | .414          |
| 2.    | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.                              | .695   |        |       | .570          |
| 3.    | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.                          | .803   |        |       | .703          |
| 4.    | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | .623   |        |       | .451          |
| 5.    | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.                         | .634   |        |       | .504          |
| 6.    | Pienso en mi estado de ánimo constantemente.                                  | .767   |        |       | .645          |
| 7.    | A menudo pienso en mis sentimientos.                                          | .849   |        |       | .753          |
| 8.    | Presto mucha atención a cómo me siento.                                       | .864   |        |       | .779          |
| 9.    | Tengo claros mis sentimientos.                                                |        | .660   |       | .453          |
| 10.   | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.                                |        | .704   |       | .539          |
| 11.   | Casi siempre sé cómo me siento.                                               |        | .766   |       | .609          |
| 12.   | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.                      |        | .662   |       | .415          |
| 13.   | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.         |        | .638   |       | .508          |
| 14.   | Siempre puedo decir cómo me siento.                                           |        | .519   |       | .348          |
| 15.   | A veces puedo decir cuáles son mis emociones.                                 |        | .571   |       | .523          |
| 16.   | Puedo llegar a comprender mis sentimientos.                                   |        |        | .493  | .423          |
| 17.   | Aunque a veces me sienta triste, suelo tener una visión optimista.            |        |        | .778  | .681          |
| 18.   | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.                     |        |        | .805  | .671          |
| 19.   | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.                 |        |        | .656  | .445          |
| 20.   | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.                    |        |        | .800  | .651          |
| 24.   | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.                     |        |        | .639  | .443          |
| 21.   | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.     |        |        |       | .276          |
| 22.   | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.                                |        |        |       | .272          |
| 23.   | Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                                   |        |        |       | .213          |
|       | VARIANZA EXPLICADA                                                            | 29.414 | 17.076 | 9.280 |               |
|       | ALFA DE CRONBACH                                                              | 0.861  | 0.814  | 0.806 |               |

#### **4.1.2 INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN INTERPERSONAL**

El cuestionario interpersonal que se aplicó fue el de “Escala de habilidades sociales” de Gismo (2000), el cual para propósitos de nuestra investigación fue modificado desde el inicio de 33 a 28 ítems, eliminándose los correspondientes al rubro (II) llamado “defensa de los propios derechos como consumidor”. Los otros 5 rubros:

1. autoexpresión en situaciones sociales (I),
2. expresión de enfado o disconformidad (III),
3. decir no y cortar interacciones (IV),
4. hacer peticiones (V) e
5. iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (VI);

Se modificaron de acuerdo a los valores obtenidos en el análisis estadístico de fiabilidad.

De tal forma que este cuestionario, quedo dividido en los siguientes rubros:

1. Decir no y cortar interacciones (poner límites)
2. Autoexpresión y reconocimiento
3. Interacciones sociales
4. “Confianza en sí mismo” ante los demás
5. Hacer peticiones

Tal como se puede observar en la tabla 2, el primer rubro Decir no y cortar interacciones (poner límites), incluye los ítems 2,3, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 26, 27 y 28 (11 en total) con un Coeficiente de Cronbach de 0.867; refleja la habilidad de cortar interacciones que no se quieren mantener así como la capacidad de negarse a algo cuando nos disgusta, que tiene que ver también con la expresión de enfado y disconformidad. El segundo rubro Autoexpresión y reconocimiento abarca los ítems 7, 8, 9, 16 y 17 (5 en total) con un Alfa de Cronbach de 0.753, indica la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones, así como el reconocer al otro sus cualidades y características expresándolas. El tercer rubro Interacciones sociales, incluye los ítems 14, 22, 23, 24 y 25 (5 en total) con un Alfa de Cronbach de 0.804; refleja la capacidad de interactuar con el otro y establecer relaciones sociales positivas. El cuarto rubro “Confianza en sí mismo” ante los demás, incluye los ítems 1,4 y 6 (3 en total) con un Alfa de Cronbach de 0.762; indica la autoconfianza para manifestarse a los demás. El quinto rubro Hacer

peticiones abarca los ítems 5, 13, 15 y 21 (4 en total) con un Alfa de Cronbach de 0.588; refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos. Siendo la fiabilidad global del instrumento original de  $\alpha = 0.92$

**TABLA 2: Estructura factorial del cuestionario interpersonal**

| ITEMS | CUESTIONARIO INTERPERSONAL                                                                                                               | 1    | 2    | 3 | 4 | 5 | COMUNALIDADES |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|---|---|---|---------------|
| 2.    | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.                                                                                            | .460 |      |   |   |   | .393          |
| 3.    | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que no.                          | .552 |      |   |   |   | .406          |
| 10.   | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | .514 |      |   |   |   | .498          |
| 11.   | Cuando tengo mucha prisa y me llama un amigo por teléfono, me cuesta mucho trabajo cortarlo.                                             | .654 |      |   |   |   | .482          |
| 12.   | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.                                                | .557 |      |   |   |   | .495          |
| 18.   | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                                   | .584 |      |   |   |   | .593          |
| 19.   | Nunca se cómo cortar a un amigo que habla mucho.                                                                                         | .515 |      |   |   |   | .564          |
| 20.   | Cuando decido que ya no quiero salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.                                           | .619 |      |   |   |   | .600          |
| 26.   | Me cuesta mucho expresar mi agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados                                    | .382 |      |   |   |   | .320          |
| 27.   | Muchas veces prefiero ceder, callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas                                  | .653 |      |   |   |   | .551          |
| 28.   | Hay veces que no se negarme con alguien que no me agrada pero que me llama varias veces.                                                 | .652 |      |   |   |   | .575          |
| 7.    | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.                                                                           |      | .552 |   |   |   | .521          |
| 8.    | Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.                                                                                               |      | .698 |   |   |   | .589          |
| 9.    | A veces evito ciertas reuniones                                                                                                          |      | .625 |   |   |   | .476          |

|     |                                                                                                                                 |       |       |       |       |       |      |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|
|     | sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.                                                                             |       |       |       |       |       |      |
| 16. | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.                                                                                |       | .628  |       |       |       | .622 |
| 17. | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.                         |       | .637  |       |       |       | .584 |
| 14. | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.                                                                   |       |       | .473  |       |       | .439 |
| 22. | Me suele costar mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.                                                                  |       |       | .545  |       |       | .600 |
| 23. | Soy incapaz de pedir a alguien una cita.                                                                                        |       |       | .607  |       |       | .617 |
| 24. | Me siento turbado o violento cuanto alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.                            |       |       | .583  |       |       | .649 |
| 25. | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (clase, reunión, etc.)                                                                  |       |       | .646  |       |       | .572 |
| 1.  | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto ante los demás.                                                         |       |       |       | .600  |       | .576 |
| 4.  | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.                                                       |       |       |       | .636  |       | .687 |
| 6.  | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.                                                                 |       |       |       | .718  |       | .744 |
| 5.  | Si en un restaurant no me traen la comida como la había pedido, llamo al mesero y pido que me la hagan de nuevo.                |       |       |       |       | .626  | .447 |
| 13. | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que han dado mal el vuelto, regreso allí para pedir el cambio correcto.               |       |       |       |       | .706  | .567 |
| 15. | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. |       |       |       |       | .653  | .523 |
| 21. | Si un amigo al que le he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.                            |       |       |       |       | .549  | .575 |
|     | VARIANZA EXPLICADA                                                                                                              | 32.89 | 7.013 | 5.205 | 4.984 | 4.418 |      |
|     | ALFA DE CRONBACH                                                                                                                | 0.867 | 0.753 | 0.804 | 0.762 | 0.588 |      |

## 4.2 ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE SEXOS

Una vez determinada la estructura factorial y la fiabilidad de los instrumentos se procedió a realizar los análisis estadísticos comparativos. La primera comparación fue a nivel de géneros mediante una prueba de t de Student, y de acuerdo a los resultados obtenidos se pudo observar que no existen diferencias significativas en ninguna dimensión, de ambas competencia, la intrapersonal y la interpersonal, con relación al sexo, como se muestra en la tabla 3.

**TABLA 3: Comparación de las competencias intrapersonales e interpersonales por sexo.**

| FACTOR        | HOMBRE (N=52) |       | MUJER (N=49) |       | t      | p    |
|---------------|---------------|-------|--------------|-------|--------|------|
|               | MEDIA         | DESV. | MEDIA        | DESV. |        |      |
| Percepción    | 24.98         | 7.424 | 24.90        | 7.315 | 0.056  | .957 |
| Comprensión   | 25.81         | 5.605 | 24.45        | 5.568 | 1.221  | .625 |
| Regulación    | 22.46         | 5.319 | 22.24        | 5.577 | 0.200  | .974 |
| Poner límites | 34.56         | 6.539 | 32.49        | 8.397 | 1.385  | .683 |
| Autoexpresión | 15.75         | 3.137 | 16.33        | 3.642 | -0.854 | .764 |
| Interacciones | 15.56         | 3.627 | 14.43        | 4.587 | 1.376  | .128 |
| Autoconfianza | 8.75          | 2.527 | 8.12         | 2.736 | 1.198  | .878 |
| Peticiones    | 10.50         | 3.026 | 10.00        | 3.007 | 0.832  | .710 |

Comparando los resultados obtenidos respecto a la baremación del instrumento original TMMS-24 (tabla 4), los hombres presentan una adecuada percepción (M=24.98 D.T.=7.42) y comprensión de sus emociones (M=25.81 D.T.=5.61), y no existe ninguna diferencia significativa con respecto a las mujeres, cuyos promedios de percepción (M=24.90 D.T.=7.32) y comprensión (M=24.45 D.T.=5.57) también muestran que estos son adecuados. No obstante se muestra que la regulación, tanto para hombres (M=22.46 D.T.=5.32) como para mujeres (M=22.24 D.T.=5.58) no es adecuada y en ambos casos debe mejorar.

Con respecto a las habilidades interpersonales, se observan puntuaciones medias obtenidas por debajo de la baremación teórica en autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones, en ambos sexos. Sin embargo se obtuvieron puntuaciones altas en decir no y cortar interacciones (poner límites) y en interacciones sociales (Tabla 5).

**Tabla 4:** Baremación del TMMS-24.

|   |     | ATENCIÓN                      |     |  | CLARIDAD                   |     |  | REGULACIÓN                   |
|---|-----|-------------------------------|-----|--|----------------------------|-----|--|------------------------------|
| H | A.1 | <21.<br>Presta poca atención  | C.1 |  | <25<br>Debe mejorar        | R.1 |  | <23 Debe mejorar             |
| M |     | <24<br>Presta poca atención   |     |  | <23<br>Debe mejorar        |     |  | <23 Debe mejorar             |
| H | A.2 | 22-32<br>Adecuada atención    | C.2 |  | 26-35<br>Adecuada claridad | R.2 |  | 24-35<br>Adecuada reparación |
| M |     | 25-35<br>Adecuada atención    |     |  | 24-34<br>Adecuada claridad |     |  | 24-34<br>Adecuada reparación |
| H | A.3 | >33 Presta demasiada atención | C.3 |  | >36<br>Excelente claridad  | R.3 |  | >36<br>Excelente reparación  |
| M |     | >36 Presta demasiada atención |     |  | >35<br>Excelente claridad  |     |  | >35<br>Excelente reparación  |

Tomada de Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004.

**Tabla 5:** Baremación del Cuestionario de habilidades sociales de Gismero.  
Comparación con las propias

| Factor original                                        | Media teórica * | Factor propio                                     | Media hombres        | Media mujeres        |
|--------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------|----------------------|----------------------|
| 1. Autoexpresión en situaciones sociales               | 21,89           | 2.Autoexpresión y reconocimiento                  | 15.75<br>(D.T.=3.14) | 16.33<br>(D.T.=3.64) |
| 2. Defensa de los propios derechos como consumidor     | 13,88           |                                                   |                      |                      |
| 3. Expresión de enfado y disconformidad                | 10,47           | 1.Decir no y cortar interacciones (poner límites) | 34.56<br>(D.T.=6.54) | 32.49<br>(D.T.=8.40) |
| 4. Decir no y cortar interacciones                     | 14,88           |                                                   |                      |                      |
| SUMA 3. y 4.                                           | <b>25.35</b>    |                                                   |                      |                      |
| 5. Hacer peticiones                                    | 13,58           | 5.Hacer peticiones                                | 10.50<br>(D.T.=3.03) | 10.0<br>(D.T.=3.01)  |
| 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto | 13,14           | 3.Interacciones sociales                          | 15.56<br>(D.T.=3.63) | 14.43<br>(D.T.=4.57) |
|                                                        |                 | 4."Confianza en sí mismo" ante los demás          | 8.75<br>(D.T.=2.53)  | 8.12<br>(D.T.=2.74)  |
| GLOBAL                                                 | 87,85           | GLOBAL                                            | 85.12                | 81.37                |

\*Media teórica, tomada a partir de la tabla elaborada por Ruiz-Arias y Jaramillo-Campillo (2010)

### **4.3 ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Se analizaron todas las dimensiones de las competencias emocionales divididas en intrapersonales (percepción, comprensión, regulación) e interpersonales (decir no y cortar interacciones -poner límites-, autoexpresión y reconocimiento, Interacciones sociales, “confianza en sí mismo” ante los demás, y hacer peticiones) con respecto al promedio académico de ingreso de los estudiantes al programa de pre Medicina mediante una correlación de Pearson para el análisis estadístico, en el cual se mostró una sola correlación significativa negativa entre el promedio y las interacciones sociales ( $r=-.274$ ,  $p<.01$ ), como se puede observar en la Tabla 6.

Se realizó la misma correlación con respecto al promedio esperado por parte de los estudiantes al finalizar el semestre, con todas las dimensiones de las competencias intrapersonales e interpersonales, sin encontrar ninguna diferencia significativa (Tabla 7).

**TABLA 6: Correlación del promedio académico de ingreso con las variables intrapersonales e interpersonales.**

|                                            | PROMEDIO_INGRESO | perc   | compr  | reg    | lim    | autorec | interac | confia | petic |
|--------------------------------------------|------------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|--------|-------|
| PROMEDIO_INGRESO                           | 1                | .120   | .057   | .169   | -.082  | -.197   | -.274** | -.063  | -.063 |
| Percepción (perc)                          | .120             | 1      | .342** | .160   | -.126  | -.063   | -.110   | -.179  | .044  |
| Comprensión (compr)                        | .057             | .342** | 1      | .440** | -.118  | .023    | -.013   | -.030  | -.003 |
| Regulación (reg)                           | .169             | .160   | .440** | 1      | -.125  | .024    | -.094   | .034   | .111  |
| Poner límites (lim)                        | -.082            | -.126  | -.118  | -.125  | 1      | .638**  | .714**  | .678** | .169  |
| Autorregulación y reconocimiento (autorec) | -.197            | -.063  | .023   | .024   | .638** | 1       | .581**  | .578** | .106  |
| Interacciones sociales (interac)           | -.274**          | -.110  | -.013  | -.094  | .714** | .581**  | 1       | .609** | .170  |
| “Confianza en sí mismo” (confía)           | -.063            | -.179  | -.030  | .034   | .678** | .578**  | .609**  | 1      | .183  |
| Hacer peticiones (petic)                   | -.063            | .044   | -.003  | .111   | .169   | .106    | .170    | .183   | 1     |
| N                                          | 98               | 101    | 101    | 101    | 101    | 101     | 101     | 101    | 101   |

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

**TABLA 7: Correlación del promedio esperado con las variables intrapersonales e interpersonales.**

|                                                         | PROMEDI<br>O_<br>ESPERAD<br>O | perc      | compr  | reg       | lim       | autorec | interac | confia | petic |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------|--------|-----------|-----------|---------|---------|--------|-------|
| PROMEDIO_<br>SEM<br>ESPERADO                            | 1                             | .081      | .147   | .005      | -<br>.007 | -.075   | .029    | .021   | -.064 |
| Percepción<br>(perc)                                    | .081                          | 1         | .342** | .160      | -<br>.126 | -.063   | -.110   | -.179  | .044  |
| Comprensión<br>(compr)                                  | .147                          | .342**    | 1      | .440**    | -<br>.118 | .023    | -.013   | -.030  | -.003 |
| Regulación<br>(reg)                                     | .005                          | .160      | .440** | 1         | -<br>.125 | .024    | -.094   | .034   | .111  |
| Poner límites<br>(lim)                                  | -.007                         | -<br>.126 | -.118  | -<br>.125 | 1         | .638**  | .714**  | .678** | .169  |
| Autorregula-<br>ción y<br>reconocimien-<br>to (autorec) | -.075                         | -<br>.063 | .023   | .024      | .638**    | 1       | .581**  | .578** | .106  |
| Interacciones<br>sociales<br>(interac)                  | .029                          | -<br>.110 | -.013  | -<br>.094 | .714**    | .581**  | 1       | .609** | .170  |
| “Confianza en<br>sí mismo”<br>(confia)                  | .021                          | -<br>.179 | -.030  | .034      | .678**    | .578**  | .609**  | 1      | .183  |
| Hacer<br>peticiones<br>(petic)                          | -.064                         | .044      | -.003  | .111      | .169      | .106    | .170    | .183   | 1     |
| N                                                       | 98                            | 101       | 101    | 101       | 101       | 101     | 101     | 101    | 101   |

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

## **CAPÍTULO 5**

### **DISCUSIÓN**

En este trabajo se evaluó la relación entre las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) con el rendimiento académicos en los estudiantes de pre Medicina de la UPAEP que ingresaron al programa en otoño 2012. Para ello se aplicaron dos cuestionarios, el TMMS-24 (Fernández-Berrocal, 1999) y la escala de habilidades sociales de Gismero (2000). En primera instancia se realizó la adaptación de ambos instrumentos al contexto mexicano, para lo cual se realizó un análisis de fiabilidad y consistencia interna de los instrumentos que demostró la confiabilidad y pertinencia de los mismos en este estudio para evaluar las competencias emocionales divididas en dos dimensiones: la intrapersonal y la interpersonal. Así mismo, se realizó un análisis comparativo por sexo para las variables de estudio.

En cuanto al análisis de los instrumentos, el Alfa de Cronbach del instrumento empleado para evaluar la inteligencia intrapersonal fue ligeramente menor que la del instrumento original (percepción  $\alpha = 0.861$  vs 0.9; comprensión  $\alpha = 0.814$  vs 0.9; regulación  $\alpha = .806$  vs 0.86); además de que los ítems se mantuvieron prácticamente tal como el instrumento original a excepción del rubro 3 Regulación, en el cual se eliminaron 3 de los ítems, probablemente a que el sentido dado por los sujetos fue diferente al esperado.

En el caso del instrumento empleado para evaluar la inteligencia interpersonal, también mantiene una alta confiabilidad a pesar de que el Coeficiente de Cronbach fluctúa de 0.588 a 0.867 en los diferentes rubros. En este caso los ítems quedaron agrupados de forma diferente al instrumento original, de acuerdo al análisis de consistencia interna. Esto pudiera ser por la interpretación de cada uno de los ítems en el contexto de la cultura mexicana, que difiere considerablemente de la cultura española.

Cabe mencionar las características de la población a estudiar, ya que los alumnos de pre Medicina de la UPAEP, se caracterizan por presentar un promedio inferior a 8.5 al concluir su preparatoria o bien son alumnos que no lograron acreditar el examen de admisión para poder ingresar directamente a la Licenciatura en Medicina, lo que seguramente repercute de

cierta forma en su autoestima y habilidades emocionales. Además de que probablemente se enfrentan a la situación de vivir solos por primera vez, ya que algunos de ellos provienen de otros estados de la República Mexicana; y compiten por conseguir un lugar en Medicina al concluir el semestre, pues solo la mitad de ellos es seleccionado.

Dichas características hacen que sea una población interesante para evaluar las competencias emocionales, y correlacionar las mismas con el rendimiento académico. De acuerdo a Suberviola-Ovejas (2012), las personas emocionalmente competentes tienen la capacidad de percibir, comprender y manejar sus propias emociones pero también presentan habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás.

Con respecto a la baremación del instrumento original TMMS-24 (tabla 4), nuestros resultados muestran que los hombres presentan una adecuada percepción y comprensión de sus emociones. Además de que no existe ninguna diferencia significativa con respecto a las mujeres, cuyos promedios de percepción y comprensión también muestran que estos son adecuados. No obstante se muestra que la regulación, tanto para hombres como para mujeres no es adecuada y en ambos casos debe mejorar. En un estudio realizado por Molero (2010) en la Universidad de Jaén, se obtuvieron valoraciones a favor de la mujeres en percepción o atención de los sentimientos y a favor de los hombres en regulación o reparación de las emociones; sin embargo se menciona que los datos deben ser tratados con cautela y que de manera global de las tres dimensiones, la menos valorada fue la regulación o reparación de las emociones.

Tal como lo expresa Jadue (2002), la regulación de las emociones comprende el más complejo grupo de competencias, ya que implica el manejo de las expresiones emocionales en uno mismo y en otros, el manejo de los estados emocionales internos y el uso de la emoción en la planificación y en la ejecución de planes. Esto nos muestra la importancia de generar programas académicos que ayuden a los estudiantes a aprender a manejar sus emociones.

A pesar de que en este estudio no se muestra una correlación entre las competencias emocionales (intrapersonales e interpersonales) y el rendimiento académico; está demostrado que la capacidad de emplear y regular las emociones con objeto de favorecer la concentración, la impulsividad y el manejo del estrés, puede producir un incremento en la motivación intrínseca del estudiante (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Así mismo, está demostrado que la ausencia de habilidades sociales, entendidas como comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales, puede perjudicar el desarrollo socioemocional y destacar problemas de aprendizaje (Hidalgo y Abarca, 1999). Como punto de comparación de los resultados obtenidos en el cuestionario de Habilidades Sociales de Gismero (2000), se emplearon, en la medida de lo posible, las puntuaciones medias de baremos del instrumento original, como se puede observar en la tabla 5.

Se observan puntuaciones medias obtenidas por debajo de la baremación teórica en autoexpresión y reconocimiento, así como en hacer peticiones, en ambos sexos; lo que muestra dificultad para llevar a cabo espontáneamente y sin ansiedad tales conductas. Los déficits en habilidades sociales llevan al individuo a experimentar con frecuencia emociones negativas como la frustración o la ira, y a sentirse rechazados, subvalorados o ignorados por los demás (Ruíz-Arias, Jaramillo-Campillo, 2010).

Sin embargo se obtuvieron puntuaciones altas en decir no y cortar interacciones (poner límites) y en interacciones sociales; lo que refleja la habilidad de decir no a otras personas así como de establecer intercambios positivos y tener iniciativa para comenzar interacciones con otros. No obstante que se muestra una correlación negativa entre las interacciones sociales y el rendimiento académico medido a través del promedio ( $r=-.274$ ,  $p<.01$ ), lo que muestra que a menor interacciones con otros, mayor es el rendimiento académico, esto pudiera estar condicionado por las características propias de estos estudiantes y que de alguna forma compiten por obtener un lugar para continuar posteriormente sus estudios en la carrera de Medicina dentro de la UPAEP; así mismo por la misma dificultad que implica la misma carrera.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIÓN**

En este estudio se detectaron las competencias emocionales que poseen los estudiantes de pre Medicina que ingresaron al programa en otoño 2012 en la UPAEP, de las intrapersonales: percepción, comprensión y de las interpersonales: decir no y cortar interacciones (poner límites) e interacciones sociales. La inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que los profesionales más prestigiosos son los que tienen la habilidad de conocer y manejar sus emociones y las de los otros de un modo eficaz (Suverbiolas-Ovejas, 2012). Así mismo se ha observado que aquellos estudiantes que presentan mayor inteligencia emocional, muestran menores síntomas físicos, menor ansiedad social o depresión, una elevada autoestima unida a una mayor satisfacción interpersonal y un mejor empleo de estrategias de afrontamiento en situaciones problemáticas (Salovey, 2002).

Las personas emocionalmente competentes tienen la capacidad de percibir, comprender y manejar sus propias emociones pero también presentan habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás (Suverbiolas-Ovejas, 2012).

Dado que se ha observado que los alumnos que poseen una alta competencia emocional, conocen tanto sus emociones como las de los demás; las expresan de forma adecuada y pueden controlarlas durante sus actividades cognitivas y sociales (Jadue, 2002). Es de vital importancia generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones, intra e interpersonales, especialmente en aquellas que resultaron más bajas (intrapersonal: la regulación; interpersonal: autoexpresión y reconocimiento, y hacer peticiones) para los estudiantes que inician la carrera de Medicina con la finalidad de orientar y facilitar la toma de decisiones, contribuyendo a un mayor equilibrio emocional que a su vez genere, una mayor satisfacción propia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 7-43.
- Bisquerra, R., Perez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Delors, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. New York: Bantam Books.
- Iglesias Cortizas, M. J. (2009) Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes universitarios en educación. *REOP*, vol 20 (3) 3er. trimestre, 300-311.
- Hidalgo, C. G. y Abarca, N. A. (1999), Comunicación Interpersonal, 3ª ed., Bogotá, Ed. Alfaomega, S.A. de C.V.
- Jadue, J. G. (2002) Factores que afectan el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* N° 28: 193-204.
- Jiménez, M. (2000). Competencia Social: Intervención Preventiva en la Escuela. *Infancia y Sociedad*, 21-48.
- Mayer, P. S. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co.*, 185-202.
- Molero, D.; Ortega Alvarez, F.; Moreno Romero de Avila, Ma. del R. (2010) Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Navarro, R. E. (2003). EL RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTO, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1-16.
- Pérez-Escoda, N. Bisquerra, R. (2010) Construcción del cuestionario del desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, vol. 21(2) 2º trimestre, 367-379.
- Ruíz-Arias, V.M; Jaramillo-Campillo, E. A. (2010) Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la Universidad cooperativa de Colombia, sede Montería. *Pensando Psicología*. Vo.6 No.11, 53-63.

Suberviola-Ovejas, I. (2012) Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación vivat academia*. Año XIV, no. especial, 1-17.

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

Tobón, S. (2006). Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias. *Talca: Proyecto Mesesup*, 1-16.

Vela, R. H. (2004). *The role of emotional intelligence in the academic achievement of*.

## ANEXOS

### Anexo 1: Cuestionario de competencias intrapersonales

**Datos generales:**

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: Hombre \_\_\_\_ Mujer \_\_\_\_

Mi nota promedio de entrada a la Universidad fue de (incluir un decimal): \_\_\_\_\_

Hasta este momento, llevo un promedio acumulado de (incluir un decimal): \_\_\_\_\_

Al finalizar este semestre, pienso conseguir una nota promedio de (incluir un decimal): \_\_\_\_\_

**INTRUCCIONES:** Por favor lee con atención cada una de las siguientes afirmaciones e indica el grado de acuerdo o desacuerdo que tienes sobre cada una de ellas, teniendo en cuenta tus sentimientos. No hay respuestas correctas o incorrectas. Tus respuestas son totalmente anónimas y nunca se darán a conocer resultados individuales.

Marca con una “X” la opción que más refleje tu opinión. Emplea la siguiente clave:

| 1               | 2               | 3                   | 4              | 5                     |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de acuerdo | Algo de acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de acuerdo | Totalmente de acuerdo |

|     |                                                                               |   |   |   |   |   |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1.  | Presto mucha atención a los sentimientos.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.  | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.  | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.  | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5.  | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.  | Pienso en mi estado de ánimo constantemente.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.  | A menudo pienso en mis sentimientos.                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.  | Presto mucha atención a cómo me siento.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.  | Tengo claros mis sentimientos.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento.                                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento.                                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me sienta triste, suelo tener una visión optimista.            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Anexo 2: Cuestionario de competencias interpersonales

Marca con una “X” en qué medida te identificas o no con cada una de las siguientes situaciones.  
 Emplea la siguiente clave:

| <b>A</b>               | <b>B</b>               | <b>C</b>                   | <b>D</b>              |
|------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------|
| <b>Nada de acuerdo</b> | <b>Algo de acuerdo</b> | <b>Bastante de acuerdo</b> | <b>Muy de acuerdo</b> |

|     |                                                                                                                                          |   |   |   |   |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 1.  | A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer tonto ante los demás.                                                                  | A | B | C | D |
| 2.  | Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.                                                                                            | A | B | C | D |
| 3.  | Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle que no.                          | A | B | C | D |
| 4.  | A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.                                                                | A | B | C | D |
| 5.  | Si en un restaurant no me traen la comida como la había pedido, llamo al mesero y pido que me la hagan de nuevo.                         | A | B | C | D |
| 6.  | A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.                                                                          | A | B | C | D |
| 7.  | Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.                                                                           | A | B | C | D |
| 8.  | Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo.                                                                                               | A | B | C | D |
| 9.  | A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.                                                      | A | B | C | D |
| 10. | Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A | B | C | D |
| 11. | Cuando tengo mucha prisa y me llama un amigo por teléfono, me cuesta mucho trabajo cortarlo.                                             | A | B | C | D |
| 12. | Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.                                                | A | B | C | D |
| 13. | Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que han dado mal el vuelto, regreso allí para pedir el cambio correcto.                        | A | B | C | D |
| 14. | No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.                                                                            | A | B | C | D |
| 15. | Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.          | A | B | C | D |
| 16. | Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.                                                                                         | A | B | C | D |
| 17. | Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.                                  | A | B | C | D |
| 18. | Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.                                   | A | B | C | D |
| 19. | Nunca se como cortar a un amigo que habla mucho.                                                                                         | A | B | C | D |
| 20. | Cuando decido que ya no quiero salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.                                           | A | B | C | D |
| 21. | Si un amigo al que le he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.                                     | A | B | C | D |
| 22. | Me suele costar mucho pedirle a un amigo que me haga un favor.                                                                           | A | B | C | D |
| 23. | Soy incapaz de pedir a alguien una cita.                                                                                                 | A | B | C | D |
| 24. | Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico.                                     | A | B | C | D |
| 25. | Me cuesta expresar mi opinión en grupos (clase, reunión, etc.)                                                                           | A | B | C | D |
| 26. | Me cuesta mucho expresar mi agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados                                    | A | B | C | D |
| 27. | Muchas veces prefiero ceder, callarme o “quitarme de en medio” para evitar problemas con otras personas                                  | A | B | C | D |
| 28. | Hay veces que no se negarme con alguien que no me agrada pero que me llama varias veces.                                                 | A | B | C | D |

¡ MUCHAS GRACIA POR TU TIEMPO Y PARTICIPACION !