

## ARTÍCULOS

# Competencias emocionales en universitarios: un estudio de teoría fundamentada

*Emotional competencies in university students: a study of grounded theory*

### Juan Carlos Gutiérrez Cervantes

ORCID: 0000-0002-8840-4979, [jgutierrez421@estudiantes.ciad.mx](mailto:jgutierrez421@estudiantes.ciad.mx)

Doctorado en Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD), Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)

### Martín Alonso Mercado Varela

ORCID: 0000-0001-8733-115X, [martin.mercado10664@potros.itson.edu.mx](mailto:martin.mercado10664@potros.itson.edu.mx)

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)

### Armando Lozano Rodríguez

ORCID: 0000-0002-7013-4210, [armando.lozano@itson.edu.mx](mailto:armando.lozano@itson.edu.mx)

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON)

Recepción: 08/09/23. Aceptación: 17/01/24. Publicación: 21/08/24

## RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las prácticas de competencias emocionales (CE) en estudiantes universitarios con el fin de comprender a profundidad el funcionamiento de este fenómeno. La muestra se integró por 39 estudiantes universitarios del sur de Sonora. Mediante entrevistas semiestructuradas con final abierto, grupo focal y técnica de validación de los encuestados (*member checking*), se realizaron procesos de codificación simple, axial y selectiva. Emergieron seis categorías: fisiología de las emociones, racionalización de las emociones, autorregulación, aceptación de las emociones, empatía y autonomía. Se concluyó que las prácticas de CE se reflejan en todos los ámbitos de la persona.

## PALABRAS CLAVE

competencias, cualitativo, emociones, teoría fundamentada, universitarios

## ABSTRACT

The present study aimed to analyze the emotional competences (CE) practices of university students in order to fully understand the operation of this phenomenon. The sample consisted of 39 university students from southern Sonora. Through semi-structured interviews with open end, focus group and the member checking validity technique, simple, axial and selective coding processes were carried out. Six categories emerged: physiology of emotions, rationalization of emotions, self-regulation, acceptance of emotions, empathy, and autonomy. It is concluded that CE practices are reflected in all areas of the person.

## KEYWORDS

competences, qualitative, emotions, grounded theory, undergraduates

## Introducción

A pesar de las problemáticas evidentes de violencia e inseguridad ciudadana y otros tipos de delincuencia por las que atraviesa la sociedad mexicana, no se han encontrado soluciones prácticas que generen un impacto significativo en el bienestar social y psicológico de las personas (Berger et al., 2009). Esto pone de manifiesto las deficiencias en las bases conceptuales y teóricas sobre las que se sostienen las investigaciones, proyectos y políticas públicas implementadas en el ámbito educativo en los últimos años, ya que existe una inclinación a considerar los factores externos al estudiante, como la escolaridad de los padres, nivel socioeconómico, infraestructura, entre otros, dejando rezagados los factores internos, como la educación emocional, la cual es primordial en todo el ciclo vital, pues protege a la persona en situaciones de vulnerabilidad y permite afrontar la adversidad de manera positiva, con especial énfasis en estudiantes adolescentes (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007; Pérez Escoda et al., 2013).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) concuerda con lo anterior y recalca que la educación debe pasar de métodos tradicionales y lineales a formaciones integrales que incluyan variables culturales, psicosociales y afectivas en todos los niveles educativos, incluyendo el superior, pues son factores cruciales para las exigencias del mundo laboral actual.

Uno de los aspectos que ha tomado importancia dentro de la comunidad científica y en el contexto educativo son las competencias emocionales (CE). Este concepto es propuesto por Saarni (1999), investigadora pionera en esta temática. La autora propone un modelo de ocho CE básicas, que incluyen la conciencia emocional de uno mismo, la habilidad para comprender las emociones de otros, la habilidad para expresar emociones de manera apropiada en los diferentes contextos culturales y sociales, el mostrar empatía, la capacidad para diferenciar la emoción subjetiva y su expresión externa, la habilidad para la resolución de conflictos, la comunicación emocional en las relaciones interpersonales y la autoeficacia emocional.

A partir de esta propuesta, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) desarrollan un modelo de CE más reducido, que se ha utilizado para desarrollar otros modelos de intervención y evaluación en el contexto educativo. Estos autores definen las CE como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para conocer, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este modelo se compone de cinco competencias:

- *Conciencia emocional*, la cual incluye todo el proceso cognitivo empleado para reconocer y nombrar una emoción, así como su manifestación conductual.
- *Regulación emocional*, competencia que abarca la capacidad de expresar emociones adecuadamente, un afrontamiento positivo de las emociones negativas y la capacidad para crearse a sí mismo un bienestar emocional.

- *Autonomía emocional*, que incluye aspectos de autoestima, autoeficacia, búsqueda de ayuda adaptativa, actitud positiva y conductas socialmente responsables.
- *Competencia social*, la cual se refiere a la capacidad de construir relaciones interpersonales sanas basadas en habilidades sociales, como la comunicación asertiva y afectiva, muestra de valores, empatía, escucha activa y una visión prosocial que se expresa en su actitud y conducta.
- *Competencias para la vida y el bienestar*, la cual se refiere a la capacidad para generar conductas benéficas en el área personal, familiar, profesional y social, orientada al bienestar personal y social.

Otros autores proponen modelos de CE que tienen su sustento en los modelos mixtos de inteligencia emocional, como los de Boyatzis et al. (2011), Bar-On (2010) y Mayer y Salovey (1997); sin embargo, existe ya una diferenciación entre CE y el constructo de inteligencia emocional. La inteligencia emocional es un constructo propio de la ciencia psicológica y se estructura únicamente de habilidades específicas de procesamiento de información emocional, mientras que las CE surgen de la educación emocional, tienen mayor aplicación en el contexto educativo y se encuentran más orientadas a la medición de niveles de logro que a capacidades cognitivas (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Algunos estudios han puesto en evidencia el impacto positivo en el ámbito escolar que se produce con la aplicación de las CE (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2012; García et al., 2015; Ros Morente et al., 2017; Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2018). Un ejemplo es el estudio de López-Cassá et al. (2018), en el cual se encontró que las CE se relacionan con las capacidades de afrontamiento en situaciones adversas e impactan en la percepción de una alta satisfacción con la vida.

En un estudio cuantitativo, Cejudo (2017) concluye que aquellos estudiantes con mayor capacidad para identificar sus sentimientos y regular sus estados emocionales tienen mejor funcionamiento social y rendimiento académico. Las CE también se relacionan positivamente con el bienestar (Pérez-Escoda y Alegre, 2016; Sánchez-Álvarez et al., 2016) y el ajuste psicológico (Cobos-Sánchez et al., 2017; De la Barrera et al., 2019), y negativamente, con manifestaciones conductuales, cognitivas y emocionales de agresividad (Cerezo et al., 2016).

Gran parte de los estudios antes citados que abordan CE fueron realizados con un enfoque cuantitativo y tradicional; sin embargo, la actividad emocional suele ser subyacente a la objetividad de los métodos tradicionales de evaluación, por lo que se pierde valiosa información tratando los datos desde esta postura (Cubero et al., 2018). En atención a esta crítica, Godoy et al. (2018) indagaron la subjetividad en los procesos educativos actuales y concluyeron que los espacios de aprendizaje deberían enfocarse en conocer a los estudiantes de manera integral; sin embargo, éstos se encuentran sometidos a regímenes conductuales que no permiten saber qué piensan, creen y perciben los jóvenes. Lo anterior complica

la comprensión de su realidad y retarda la evolución en el estado del conocimiento sobre los fenómenos emocionales que experimentan (Berger et al., 2009).

Con lo anterior se pone en evidencia la necesidad de contar con estudios que analicen de forma más subjetiva, sin perder la rigurosidad científica, las conductas de los jóvenes en relación con sus emociones. El presente estudio tiene como objetivo conocer y analizar a profundidad las prácticas de CE que utilizan los universitarios desde un enfoque cualitativo, con base en la teoría fundamentada.

### **Metodología**

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo con base en la teoría fundamentada, la cual consiste en desarrollar una teoría basándose en la recolección y el análisis sistemático de datos empíricos (Glaser y Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Palacios-Rodríguez, 2019). Los datos emergentes permiten estructurar un cuerpo teórico que permite entender mejor el fenómeno que se estudia, así como sus partes constitutivas (Strauss y Corbin, 2002).

### **Participantes**

La selección de los participantes fue mediante un muestreo propositivo (Mendieta Izquierdo, 2015). Se tuvo una muestra de veinte estudiantes que participaron en entrevistas semiestructuradas y diecinueve estudiantes diferentes que participaron en grupos focales, lo cual dio un total de 39 estudiantes universitarios, dividido en veinte mujeres y diecinueve hombres con edades de 18 a 26 años ( $M = 20.82$ ;  $DE = 2.470$ ).

El estudio tuvo lugar en una universidad pública del sur del estado de Sonora, México; como criterio de inclusión, los participantes tenían que estar inscritos en una institución educativa de nivel superior y estar dispuestos a contestar las preguntas. Asimismo, se llevó a cabo el protocolo de protección de datos personales y confidencialidad para salvaguardar la integridad de los participantes. Antes de implementar cualquier técnica, se pidió a cada uno de los participantes firmar el documento de consentimiento informado, en donde se incluían las especificaciones e implicaciones del estudio.

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

En una primera etapa, se utilizaron entrevistas semiestructuradas con final abierto (Hammer y Wildavsky, 1990). Esta dinámica se implementó con veinte participantes universitarios, con el objetivo de conocer y explicar cuáles son las prácticas de CE. Esta técnica se caracteriza por tener una estructura provisional, en donde el investigador debe estudiar a profundidad el fenómeno para probar las diversas preguntas que le llevarán a los resultados más reveladores. La guía provisional se basó en el modelo de CE de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), el cual se integra por cinco factores: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía

**Tabla 1**  
**Factores emocionales y preguntas aplicadas en las entrevistas**

Factores	Preguntas
<i>Conciencia emocional</i>	¿Cómo te das cuenta cuando estás triste, feliz o enojado? ¿Podrías platicarme el último momento de mucha tristeza o enojo?
<i>Autonomía emocional</i>	¿Crees que los demás influyen en tu estado de ánimo? ¿Te has faltado el respeto a ti mismo con tal de no perder a alguien?
<i>Regulación emocional</i>	¿Qué estrategias utilizas para sentirte mejor de tus emociones? ¿Has actuado impulsivamente en alguna situación?
<i>Competencia social</i>	¿Qué harías si un amigo tuyo se siente muy mal por una situación personal? ¿Cómo te das cuenta cuando una persona está molesta?
<i>Competencias para la vida y el bienestar</i>	¿Qué estrategias utilizas para sentirte mejor de tus emociones? ¿Te has sentido cansado de la vida alguna vez? ¿Qué haces en esos momentos?

emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Los cuestionamientos quedaron estructurados de la siguiente manera (tabla 1):

Después de realizar el primer análisis de datos con las preguntas anteriores, se procedió a integrar distintos grupos focales con diecinueve participantes universitarios. Con ello se buscó identificar actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes para profundizar en el fenómeno desde otra perspectiva (Gibb, 1997).

Para asegurar la validez y confiabilidad del estudio se utilizó la técnica de validación de participantes (*member checking*) y la triangulación de la información a partir de la interpretación de los datos, la cual consiste en realizar una entrevista a los participantes para sustentar, confirmar y fortalecer la categorización que surge del último análisis de datos (Birt et al., 2016).

### Procedimiento de acceso al campo

Se localizó a personas que fueran estudiantes universitarias y se les invitó de manera presencial a participar en un estudio cualitativo para explorar y comprender las prácticas de CE con las que cuentan los universitarios. Posteriormente, se buscó un lugar adecuado para aplicar las entrevistas. Se citó a los estudiantes en un horario en el que investigador y participante coincidieran. Ya en la reunión, se firmaron los consentimientos informados y se realizó el mismo procedimiento con cada uno de los participantes. Después de esto se aplicaron las entrevistas y se grabaron las respuestas, luego se transcribieron y, finalmente, se llevó a cabo el primer análisis de datos. Después de que surgieran los primeros resultados, se invitó a participar a otros estudiantes universitarios para formar distintos grupos focales, los cuales quedaron integrados de la siguiente manera:

Grupo 1: 6 participantes

Grupo 2: 6 participantes

Grupo 3: 7 participantes

Total: 19

La selección de estos participantes se realizó mediante un muestreo propositivo (Mendietta Izquierdo, 2015) y se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

- a. Participar de manera voluntaria, previa firma del consentimiento informado.
- b. Alumnos inscritos y activos en la educación universitaria.
- c. Mayores de 18 años de edad.

Como criterio de exclusión, no se permitió la participación de menores de edad. La dinámica se llevó a cabo en las instalaciones de una institución de educación superior, en un ambiente propicio para suscitar confianza en el grupo. El grupo focal sufrió algunas modificaciones en las directrices de las temáticas, con el fin de promover la discusión y enriquecer la investigación. La dinámica inició con la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué sueles hacer cuando te sientes molesto, triste, con miedo o estresado? Trata de explicar a detalle y de forma específica las conductas que realizas ante cada emoción. Podrías ayudarte contando una experiencia o situación en la que hayas sentido cualquiera de esas emociones.

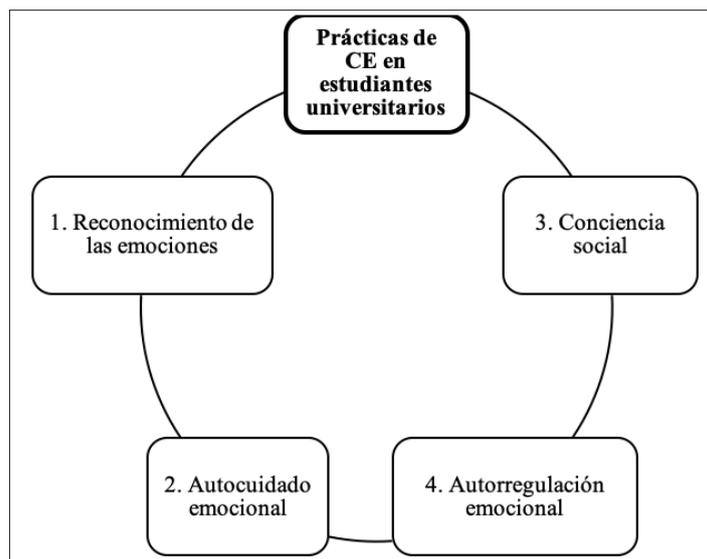
Posterior al grupo focal, en otro momento, se utilizó la técnica de validación de participantes (*member checking*). Para ello, se realizó una entrevista individual, con lo cual se hizo nuevamente un muestreo de forma propositiva. Se entrevistó a cinco estudiantes que participaron en la entrevista semiestructurada y a seis que participaron en los diferentes grupos focales, lo que dio un total de veintidós estudiantes (doce mujeres y nueve hombres).

Estos estudiantes fueron los que se encontraban en disposición de realizar la entrevista y a ellos se les presentaron los resultados finales, es decir, las categorías que se formaron a partir de la interpretación del investigador. Esta técnica sirve para fortalecer la credibilidad y validez interna del estudio, pues al hablarse de una investigación cualitativa, el investigador puede sesgar su interpretación con prácticas, percepciones o significados propios (Yin, 2014). Por ello, el devolver los hallazgos a los participantes para verificar el análisis realizado por el investigador permite aumentar la objetividad y la veracidad de las categorías (Candela, 2019).

## Resultados

A continuación se presenta la clasificación de las prácticas de CE a partir de la primera técnica aplicada de recolección de datos (entrevistas semiestructuradas con final abierto), es decir, a partir del primer análisis de datos. La categoría uno (reconocimiento de emociones) hace referencia a las estrategias cognitivas que utilizan los estudiantes para reconocer, diferenciar y nombrar sus emociones. La categoría dos (autocuidado emocional) habla de la importancia del cuidado y respeto de las propias emociones. La categoría tres (autorregulación emocional) se refiere a las conductas adaptativas que emplean los universitarios para reducir el impacto negativo de las emociones displacenteras, como las actividades recreativas y el uso de recursos cognitivos, por ejemplo, pensamientos positivos acerca

**Figura 1**  
**Categorías de competencias emocionales**  
**a partir de las entrevistas a profundidad con final abierto**



Fuente: elaboración propia.

de las circunstancias. Finalmente, la categoría cuatro (conciencia social) aborda las prácticas de apoyo hacia los otros y la expresión emocional (figura 1).

En la figura 2 (p. 12) se presentan las categorías resultantes después de la realización del grupo focal y de la aplicación de la técnica de validación de participantes (*member checking*). Se observan algunos cambios respecto a las primeras categorías emergentes. A continuación se describe cada una de ellas:

#### *Fisiología de las emociones*

Se refiere a la capacidad que tienen los estudiantes para reconocer y nombrar las emociones mediante la aparición de alteraciones físicas o el cambio en el aspecto físico en general. En el discurso de los participantes se identificó que, gracias al cambio en el tono de voz, la sudoración, la sensación de desgaste, entre otros, lograban identificar y diferenciar los estados de ánimo. De esta categoría surgen dos subcategorías:

**Intrapersonal:** hace referencia a la identificación y diferenciación de emociones propias mediante las alteraciones físicas:

Estoy triste, me siento cansada, no quiero salir de mi casa, a veces me siento como si el cuerpo me doliera, los ojos irritados (P1CE1). Cambia mi aspecto, la cara, las facciones, el

tono de voz (P4CE10). Gestos en el rostro y me doy cuenta porque trato de disimularlo (P4CE13). Mi físico me delata casi siempre (P4CE14). Lo que sucede con mi cuerpo me dice que algo está pasando con mis emociones (P6CE15). Con el tiempo he sabido que cuando comienzo a sudar es porque estoy nervioso y casi siempre me pasa en situaciones en donde tengo miedo de algo (P10CE16).

**Interpersonal:** hace referencia a la identificación y diferenciación de las emociones de terceros mediante las alteraciones físicas:

El contacto visual es importante (P1CE2). La manera en cómo responde, tono de voz, entre otras (P2CE5). Tono de voz cambia, semblante y su mirada (P3CE8). Sé que estoy mal porque se me dificulta hacer las cosas más sencillas (P4CE9). Su aspecto cambia y la mirada de las personas (P4CE12). Cuando alguien comienza a actuar de manera distinta a lo normal uno se da cuenta que algo pasa con las emociones del otro (P12CE17).

#### *Racionalización de las emociones*

Es la competencia de los estudiantes para reconocer, nombrar y comprender los fenómenos emocionales, mediante un proceso de análisis de experiencias previas y la percepción de la propia personalidad. De esta categoría surgen dos subcategorías:

**Reflexión:** se refiere al análisis que realiza el estudiante de las situaciones personales, con el fin de reconocerlas, nombrarlas y comprenderlas:

Tomé la decisión de sentirme mejor, fue como un proceso cognitivo y emocional (P3RE13). A veces es mixto, una combinación de coraje, tristeza y decepción (P4CE11). Cuando me siento triste prefiero llorar y cuando me siento enojada sólo guardo silencio (P2CE3). Me estreso cuando no tengo el control de mi realidad (P3CE7).

**Subjetividad:** se refiere a la capacidad del estudiante para reconocer, nombrar y comprender las emociones, mediante un análisis de la propia personalidad, el aprendizaje que se genera ante experiencias previas y el autoconocimiento:

Es que creo que cada quien tiene su propia manera de sentir, pues la manera en cómo enfrento las emociones yo no van a ser las mismas que otra persona. Es lo mismo para poder reconocerlas: influye tu historia personal (P10CE8). Las experiencias negativas que viví afectan en mis relaciones, emociones y decisiones (P6CS13).

### *Autorregulación*

Esta categoría se refiere a las estrategias cognitivas o conductuales de los estudiantes para regular sus propias emociones, al mantener un estado emocional positivo. Estas estrategias buscan reducir el impacto emocional negativo de las situaciones adversas a las que se puede enfrentar la persona en las distintas áreas. De las estrategias de autorregulación surgieron tres subcategorías:

**Espiritualidad:** se refiere a un recurso de apoyo intrapersonal que se utiliza para enfrentar situaciones emocionales adversas. Permite mejorar el control de impulsos, manejo de responsabilidades y tranquilidad emocional:

Me ayudó mucho las creencias personales que tengo acerca de Dios (P3RE11). La fe que le puse a mi oración y hablar y hablar con Dios hizo que comenzara a sentirme mejor, libre con energía y con fuerzas (P3RE14). Creo que mi cercanía con Dios en los peores momentos me ha ayudado a controlarme o a no hacer cosas que afecten a los demás o a mí mismo. Si algo recomendaría yo a los demás en el control de sus emociones sería el estar en constante contacto con Dios (P10RE34). Para el ser humano es importante creer en algo porque cuando la realidad se pone dura, el sentimiento de fe es el que te sostiene (P11RE35).

**Actividades recreativas:** se refiere a las estrategias conductuales que se realizan con el fin de regular las emociones negativas y enfrentarlas de mejor manera. Algunos ejemplos son la actividad física, lectura, actividades relacionadas con el arte y la cultura, como la danza, pintura, escritura, entre otras:

Me hace sentir relajada el hacer ejercicio (P1RE1). Tengo estrategias de socialización que me ayudan a regularme (P1RE2). Invitarlos a actividades recreativas (P3CS7). Cuando estoy triste escucho música, hacer ejercicio, leo un poco (P5RE25). Toco la guitarra y salgo con amigos a veces (P5RE29). Algo que me ayudó mucho fue escuchar música (P5RE31). La organización es una buena estrategia para no estresarte (P3RE6). Me ayudó mucho la lectura (P3RE7). Intentaba sentirme mejor haciendo ejercicio y leyendo (P3RE9). Creo que me ha ayudado mucho el distraerme haciendo ejercicio y formar grupos gracias al deporte. Cuando estoy haciendo eso siento que mis emociones están más controladas (P11RE36).

**Expresión:** es una estrategia de autorregulación emocional que consiste en comunicar los sentimientos que se presentan ante una situación de movimiento emocional. Incluye actividades como platicar con algún familiar, amigo o persona de confianza:

Cuando estoy enojada suelto alguna grosería porque no me puedo controlar (P2RE3). Ir a terapia me ayudó a desahogarme (P2RE4). Digo groserías cuando el enojo me sobrepasa (P2RE5). Buscar a alguien para desahogarte ayuda mucho (P3RE8). No puedo quedarme callada, no importa quien sea, le tengo que decir lo que pienso (P4RE16). Cuando estoy enojada puede que le grite a la persona y sea grosera (P4RE17). Cuando estoy triste intento hablar, pero casi siempre termino llorando (P4RE1).

#### *Aceptación de las emociones*

Capacidad de los estudiantes para aceptar tanto las emociones positivas como las negativas y atenderlas mediante un proceso de afrontamiento. Esta categoría se crea bajo la premisa de que, ante una aceptación de emociones negativas, se disminuye su intensidad y duración. Evasión: se refiere a todas aquellas estrategias cognitivas o conductuales que el individuo emplea para no hacerle frente a las emociones negativas, entre las cuales se incluye el uso de sustancias, postergar conductas, salidas a fiestas, entre otras:

Antes solía escribir poemas para desahogarme, pero ahora sólo salgo para distraerme (P5RE30). Empecé a salir mucho y a tener amistades malas con tal de pertenecer y eso me afectó mucho, para mal (P6RE21). Salgo a tomar con mis amigos también cuando me siento mal (P5RE28). Si me siento mal o enojado, tiendo a beber demasiado, y me doy cuenta al día siguiente con la resaca (P5RE33). Si me siento mal uso algunas sustancias para calmarme, como el tabaco (P5RE27). Descargo mi enojo con personas que no tienen nada que ver en mi problema (P4RE1). Creo que una de las cosas que me ha funcionado bastante es el salir a tomar con mis amigos o el no hacerle caso a lo que me está pasando. A veces me pregunto si está bien porque al día siguiente no se siente tan bien, pero igual no he podido dejar de hacerlo (P12RE37).

Afrontamiento: capacidad de hacerle frente a las situaciones emocionales adversas y no utilizar estrategias cognitivas o conductuales para evadirlas:

Después de haber hablado las cosas de una buena manera, me reintegré a mis actividades, hablé con mis padres y obtuve su apoyo (P3RE15). Cuando se relaciona con cuestiones personales creo que es importante hablar las cosas porque si no las enfrentas se van acumulando (P4RE22). Cuando pienso las cosas y las enfrento creo que todo resulta ser mejor; me siento mejor después de enfrentarlo o hablarlo (P4RE24). Creo que uno no se puede mentir a uno mismo respecto a cómo se siente; quizás uno pueda evadirlo, pero el cuerpo nunca miente y tarde o temprano te recuerda lo que anda mal o lo que no has atendido de tus emociones (P5RE26).

### *Empatía*

Estrategias que utilizan los estudiantes universitarios para apoyar a los demás para que mejoren su estado de ánimo. Esto implica dominar habilidades como la comunicación efectiva, respeto, asertividad, entre otras. Esta competencia fomenta la capacidad de compartir emociones, la cooperación en eventos grupales y la solución de conflictos mediante la gestión de situaciones emocionales:

Escucha activa: capacidad de la persona para mantener una atención prolongada al discurso del otro y poder dar una opinión sobre ello:

Trataría de hablar con él, pero sin presionarlo (P1CS2). El problema se solucionó hasta que me acerqué y hablé con él (P2CS3). Lo escucharía y hablaría con él (P2CS4). Trato de escucharlo (P3CS5). Hablarlo te ayuda a ver otras posibilidades de solución (P3CS6). Si es alguien cercano, platico con ella para que vea la situación desde otra perspectiva (P4CS10). Trato de no opinar mucho sobre lo que me están contando pues solamente ellos saben por lo que están pasando, es más solamente escuchar lo que tiene para decir, que se desahoguen (P9CS15).

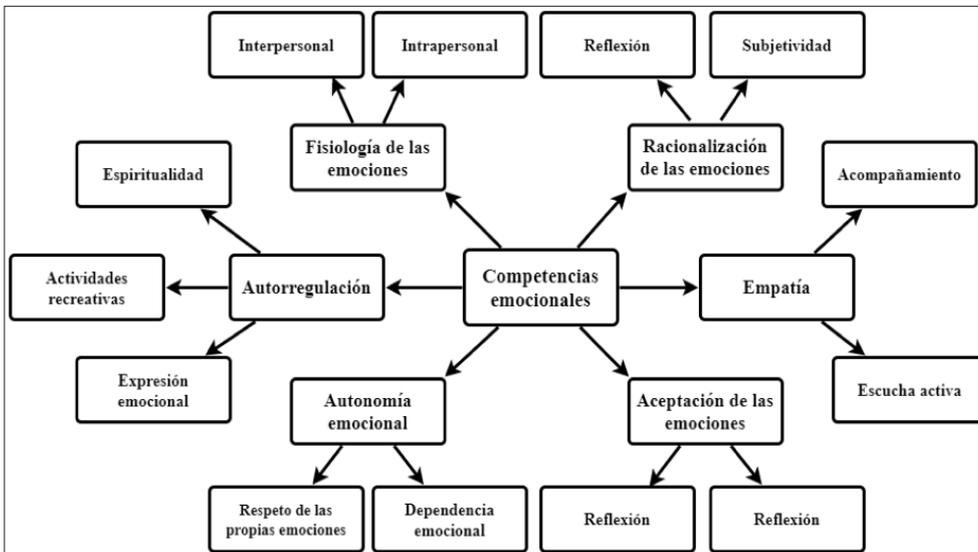
Acompañamiento: estrategia para generar empatía que consiste en acompañar a la persona en situaciones adversas o conflictos intrapersonales:

Fue un momento difícil, pero acepté el apoyo de un amigo y eso ayudó (P1CS1). Las personas de la iglesia se supone que deben ayudarte y te hacen sentir peor porque te juzgan. Eso hizo que yo dejara de ir o me relacionara con más gente. A veces ni si quiera necesito que me den cosas o me escuchan, simplemente que me acompañen o estén conmigo (P3CS8). Acompañar y desahogarse es lo más importante (P4CS11). Si se sienten mal los invito a salir y espero a que quieran hablarlo, no los fuerzo, simplemente acompañarlos en ese proceso es lo más importante (P8CS14). Si ellos me piden ayuda claro que se las doy y trato de apoyar en lo que se pueda, pero no creo que dar consejos sirva de mucho; trato de acompañar, eso es lo más importante o lo que más necesita uno en ese tipo de momentos (P12CS18).

### *Autonomía*

Competencia para autogestionar los fenómenos emocionales sin importar la opinión negativa de agentes externos hacia la persona. Implica tener la autoridad de elegir sentirse como uno desea de una manera responsable y sin dañar a otros. Esto incluye dos subcategorías:

**Figura 2**  
**Modelo integrado de categorías finales de competencias emocionales**



Fuente: elaboración propia.

Respeto de las propias emociones: se refiere a la habilidad de los estudiantes de cuidar de su propio estado de ánimo. Se relaciona con la seguridad en sí mismo, el poseer una identidad propia y mantenerla en los diferentes contextos en los que se desenvuelven:

No, siempre que comienza a pasar eso, trato de ponerle bien a esa relación (P4AE11). Gracias a que sé quién soy puedo tener autonomía (P5AE14). No me respetaba con tal de pertenecer a algún grupo (P5AE15). Sí, trato de no darle mucha importancia a lo que los demás dicen, porque ¿imagínate si lo hiciera?, ¿qué respeto tendría de mí mismo? (P4AE12).

Dependencia emocional: si bien esta subcategoría no es una competencia en sí, es un aspecto importante que los estudiantes expresan en el discurso. Esto implica que tienden, en algunas situaciones, a ser incapaces de tener autoridad sobre sus emociones, ya que el estado de ánimo está controlado por otras personas con tal de no tener conflictos, de no perder alguna relación sentimental o de amistad, o de pertenecer a algún grupo:

Siento lo que el otro está sintiendo (P2AE3). El miedo de perderlo me hacía soportar el daño que me hacía (P2AE4). Siento que soportaba todo eso porque sentía que lo quería mucho (P2AE5). Me sentía cómoda en su familia, por eso no lo terminaba (P2AE6). Sentir lo que otros sienten con exceso afecta porque te preocupas por algo que no es tuyo (P3AE7).

Cuando una persona estaba enojada conmigo yo también me enojaba. Si mi familia me dice algo malo o mis amigos de confianza sí me afecta mucho (P4AE10). Sientes que tus emociones te controlan, dependiendo de las personas que vengan (P4AE13). Me drogaba y bebía alcohol porque todos lo estaban haciendo (P5AE16). Con tal de que ella no se alejara de mí, permitía que me faltara el respeto (P5AE17).

### **Discusión y conclusiones**

Existe consenso en investigación psicológica y educativa acerca de la necesidad de favorecer el desarrollo emocional en todos los contextos, así como la emergencia de nuevos marcos conceptuales (Berger et al., 2009). Un modelo precursor y ampliamente estudiado y aceptado por la comunidad científica es el de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), quienes incluyen la conciencia social, regulación emocional, autonomía, conciencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En su conceptualización, manejan la conciencia emocional de manera muy amplia en cuanto al reconocimiento de las emociones. En contraste con lo encontrado en este estudio, se individualiza el proceso de reconocimiento de las emociones en dos categorías: fisiología de las emociones y racionalización de las emociones. De este reconocimiento se desprende la subjetividad, ya que la propia perspectiva de los fenómenos emocionales que surge de las experiencias previas y los aprendizajes generados es esencial para reconocer y comprender emociones propias y de los demás; son el primer paso para la comprensión de fenómenos emocionales.

En este sentido, Saarni (1999), pionera en el tema de las CE, en su modelo habla de la capacidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión externa, lo cual pareciera estar relacionado. La misma autora incluye en su modelo la autoeficacia emocional, la cual pudiera semejarse a la categoría de autonomía, encontrada en el presente estudio; sin embargo, la dependencia emocional como subcategoría es un aspecto no mencionado anteriormente en prácticas de CE.

En su modelo de CE, Repetto Talavera y Pena Garrido (2010) presentan siete factores: autoconciencia, autorregulación, empatía, asertividad, motivación, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Si bien algunos aspectos se relacionan en nomenclatura con lo encontrado, contrastan en su profundidad, ya que este modelo tiene bases en el constructo de inteligencia emocional (IE) y hay evidencias de la diferenciación entre IE y CE (Fragoso-Luzuriaga, 2015). En el presente estudio se buscó tener en cuenta esta diferenciación para evitar futuras confusiones metodológicas y teóricas.

Los autores mencionados no toman en cuenta la aceptación de las emociones como elemento primordial de las CE, ya que, para afirmar que un estudiante cuenta con CE, es necesario que pueda aceptar tanto emociones positivas como negativas, puesto que, si no lo hace,

no podrá llegar a su expresión ni a su correcta regulación. Esto concuerda con lo planteado por Berger et al. (2009), quienes recomiendan incentivar la aceptación y la expresión de todo tipo de emociones en los ambientes escolares, ya que el sistema educativo tradicional tiende a evadir o negar la experiencia emocional.

Un recurso emocional que utilizan los universitarios y que estuvo presente en la mayoría de los participantes fue el aspecto de espiritualidad y prácticas relacionadas con ello, como la expresión de emociones a un ser superior, lo que generaba cierto grado de tranquilidad y producía un mejor manejo de las emociones. Este aspecto ha sido estudiado de manera independiente, pero no ha sido incluido dentro del marco conceptual de las CE.

Por otro lado, el significativo desarrollo científico y tecnológico que presenta la sociedad actual ha producido diferentes retos y cambios en la realidad interna y externa de las personas, los cuales han tenido poco o casi nulo acompañamiento para el desarrollo de habilidades y competencias orientadas a favorecer una convivencia social más justa y armónica.

La capacidad de afrontar situaciones difíciles aumenta cuando se comprenden las emociones involucradas y sus efectos en el accionar, pues esto hace que las personas con CE estén protegidas ante situaciones negativas y disfruten más en las positivas. Asimismo, en la adultez emergente, la autonomía y los procesos de autorregulación tienden a ser cruciales en el desarrollo integral y profesional de los universitarios. Además, previenen el padecimiento de trastornos del estado de ánimo o de conducta (Pérez-Escoda et al., 2018).

Es pertinente tener en consideración algunas limitaciones del estudio. Al ser abordada una temática de cuestiones psicológicas, es posible que se necesiten más técnicas de recolección de datos para complementar la información recabada y lograr una mayor comprensión del fenómeno. Además, se pone en consideración para futuras investigaciones añadir más técnicas de validez y confiabilidad de la información, así como incrementar la muestra y tomar en cuenta el tipo de institución educativa.

Se hace un importante énfasis en la recomendación a las instituciones educativas de nivel superior de ampliar la perspectiva del proceso enseñanza-aprendizaje e incluir en éste las CE desde el inicio de la universidad hasta su culminación, puesto que las prácticas de CE se reflejan en todos los ámbitos de la persona. De igual manera, sería pertinente incentivar la investigación que esclarezca el funcionamiento de cuestiones emocionales en el contexto educativo, así como generar métodos de evaluación válidos y confiables para identificar el grado de CE que poseen los estudiantes, y con ello, visualizar las áreas a mejorar. Finalmente, se recomienda indagar en las creencias o percepciones hacia las CE de todo el contexto escolar, es decir, también en profesores, autoridades educativas y padres de familia.

## Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. ANUIES. <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf>
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.22422>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. y Walter, F. (2016). Member checking: a tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores en Educación en España*, 16, 1-11. <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Boyatzis, R., Goleman, D. y Hay Group (2011). *Emotional and social competency inventory (ESCI). A user guide for accredited practitioners*. Hay Group. [https://www.eiconsortium.org/pdf/ESCI\\_user\\_guide.pdf](https://www.eiconsortium.org/pdf/ESCI_user_guide.pdf)
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619-628. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3726>
- Cejudo, J. (2017). Efectos de un programa de mejora de la inteligencia emocional sobre el ajuste psicosocial y el rendimiento académico en educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 40(3), 503-530. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341099>
- Cerezo, M. T., Carpio, M. V., García, M. C. y Casanova, P. F. (2016). Relaciones entre inteligencia emocional, agresividad y satisfacción vital en universitarios. En J. L. Castejón-Costa (ed.). *Psicología de la educación: presente y futuro* (pp. 1311-1319). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/63969>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M. y Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1), 66-73. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.33.1.240181>

- Cubero, J., Carvalho, J. L., Casas, L. M. y Luengo, R. (2018). Actualidad en investigación mediante análisis cualitativo y mixto. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 37(1), 1-4. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7942/1/0213-9529\\_37\\_1\\_1.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/7942/1/0213-9529_37_1_1.pdf)
- De la Barrera, U., Schoeps, K., Gil-Gómez, J. A. y Montoya-Castilla, I. (2019). Predicting adolescent adjustment and well-being: the interplay between socio-emotional and personal factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 110-125. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234650>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- García Bravo, L., Naissir, L., Contreras, C. y Moreno, A. (2015). El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia. *Avances en Psicología*, 23(1), 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5(2), 1-8. [https://openlab.citytech.cuny.edu/her-macdonaldsbs200ofall2015b/files/2011/06/Focus-Groups\\_Anita-Gibbs.pdf](https://openlab.citytech.cuny.edu/her-macdonaldsbs200ofall2015b/files/2011/06/Focus-Groups_Anita-Gibbs.pdf)
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Aldine.
- Godoy, A., Hidalgo, F. y Marazzi, V. (2018). La(s) subjetividad(es) como insumo para el diseño de nuevos paradigmas educativos. Una reseña de *Lecciones a mí mismo, vida y universidad*, de Luis Porter (2017). *Educación, Formación e Investigación*, 4(6), 180-184. [https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista\\_EFI\\_06-2018.pdf](https://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2022/04/Revista_EFI_06-2018.pdf)
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral*, 23-61. <https://www.jstor.org/stable/27753290>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Márquez-Cervantes, M. C. y Gaeta-González, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-34). Basic Books. [https://scholars.unh.edu/psych\\_facpub/422/](https://scholars.unh.edu/psych_facpub/422/)
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf>

- Palacios Rodríguez, O. A. (2019). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales*, 22, 47-70. <https://www.redalyc.org/journal/4217/421769000003/html/>
- Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2016). Does emotional intelligence moderate the relationship between satisfaction in specific domains and life satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2) 131-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679363>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2018). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/viewFile/1530/1862>
- Pérez-Escoda, N., Filella Guiu, G., Soldevila Benet, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95. <http://rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/REICE,%20Vol%208,5.pdf#page=83>
- Ros Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía. [https://books.google.com.mx/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_summary\\_r&cad=o#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=TmgvTb4tiR8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_summary_r&cad=o#v=onepage&q&f=false)
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods* (5<sup>th</sup> ed.). SAGE.