

PROPUESTA PSICOEDUCATIVA SOBRE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN JÓVENES UNIVERSITARIOS

Psychoeducational Proposal on Emotional Competencies in University Students

CRISTINA MICHELLE ROJAS CADENA*

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito
crisrojasc95@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-4600-066X>

ARIANNA MELISSA RUIZ SILVA**

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito
ari.ruiz95@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-6959-0204>

ELENA NARCISA DÍAZ-MOSQUERA***

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito
endiaz@puce.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-6093-2614>

Forma sugerida de citar: Rojas Cadena, Cristina Michelle, Ruiz Silva, Arianna Melissa & Díaz Mosquera, Elena Narcisa. 2024. Propuesta psicoeducativa sobre competencias emocionales en jóvenes universitarios. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), pp. 169-197.

-
- * Psicóloga educativa y máster en Coaching & Wellbeing. Consejera de estudiantes deportistas de alto rendimiento, coach vocacional y consultora en desarrollo personal y habilidades para la vida diaria. Asesora en gestión de la innovación en el ámbito educativo.
- ** Psicóloga educativa y máster en Intervención Psicológica en el Desarrollo y la Educación, con diploma superior en Educación Emocional. Coautora del programa de educación emocional para bachillerato técnico del Ministerio de Educación del Ecuador, realiza consejería en primera infancia para padres y maestros y asesoría e intervención psicológica con niños, jóvenes y adultos.
- *** PhD en Psicología, profesora principal e investigadora de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Docente de educación superior en pregrado y posgrado. Ha presentado ponencias nacionales e internacionales y publicado varios estudios en revistas científicas en torno a temas de aprendizaje, desarrollo humano, neurodiversidad y relaciones vinculares. Autora corresponsal del presente artículo.

Resumen

Varios estudios han reportado una asociación entre competencias emocionales y logros académicos en educación superior, y sobre la importancia de implementar estrategias para que los jóvenes afronten las demandas educativas. En esta línea, el objetivo del presente estudio consistió en explorar las características de la competencia de regulación emocional que inciden en el rendimiento académico de un grupo de jóvenes universitarios, con la finalidad de diseñar una propuesta psicoeducativa orientada a fortalecer la autogestión emocional de esta población. Para ello, se realizó una fase diagnóstica en la que participaron ochenta estudiantes universitarios, 33,8 % de sexo masculino y 66,2 % de sexo femenino, con edades comprendidas entre 18 y 25 años ($M = 21,09$; $DE = 1,92$), a quienes se les aplicó el instrumento Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) y la Escala de Valoración de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Los resultados mostraron la presencia de dificultades en conductas dirigidas a metas, así como una asociación significativa entre rendimiento académico y falta de aceptación y de claridad emocional. Con estos hallazgos, se empleó la metodología del Marco Lógico para diseñar una propuesta de siete talleres para fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con reconocimiento y gestión de emociones, manejo de estrés y ansiedad, toma decisiones y manejo de conflictos, motivación intrínseca y autoconocimiento, gestión y administración del tiempo.

Palabras clave

Competencias emocionales, regulación emocional, rendimiento académico, propuesta psicoeducativa, educación superior, estudiantes universitarios.

Abstract

Several studies have reported a link between emotional competencies and academic achievement in higher education, and about the need to implement strategies for young university students to face educational demands. Along this line, the aim of this study was to explore the characteristics of emotional regulation that affect the academic performance of a group of university students, with the purpose of designing a psychoeducational proposal aimed at strengthening the emotional self-management of this population. For this, a diagnostic phase was carried out in which 80 university students participated, 33.8 % male and 66.2 % female, aged between 18 and 25 years ($M = 21.09$; $SD = 1.92$), to whom the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS) instrument and the *Pontificia Universidad Católica del Ecuador* (PUCE) Learning Assessment Scale were applied. The results showed the presence of difficulties in goal-orientation behaviors, as well as a significant association between academic performance and lack of emotional acceptance and clarity. With these findings, the Logical Framework methodology was used to design a proposal of seven workshops to promote the development of competencies related to emotional recognition and management, stress and anxiety management, decision making and conflict management, intrinsic motivation and self-knowledge, time management and administration.

Keywords

Emotional competencies, emotional regulation, academic performance, emotional development, psychoeducational proposal, higher education, university students.

Introducción

El término “competencias” engloba un conjunto de características mediante las cuales las personas desarrollan las destrezas necesarias para desenvolverse de forma asertiva en diversos contextos, sean estos familiares, interpersonales o laborales. Por tanto, la educación superior debe



incluir, además del conocimiento académico, el desarrollo de las competencias emocionales esenciales para que los futuros profesionales puedan desempeñarse con mayor eficiencia en sus áreas de especialidad.

Bajo estas consideraciones, el objetivo del presente estudio fue explorar las características de la competencia de regulación emocional que inciden en el rendimiento académico de un grupo de jóvenes universitarios, con la finalidad de diseñar una propuesta psicoeducativa orientada a fortalecer la autogestión emocional de este sector poblacional. En este sentido, se defiende la idea de que las competencias emocionales favorecen el logro de las competencias académicas necesarias para la profesionalización. Este tema es particularmente importante durante la vida universitaria, dado que la formación superior de la época actual requiere del desarrollo de la capacidad para comprender el mundo, internalizarlo, establecer relaciones con él y buscar su transformación (Ospina-Carmona *et al.*, 2022).

En la línea del objetivo planteado, en este documento se presenta, en primer lugar, una revisión bibliográfica sobre los temas de estudio: competencias emocionales y académicas en la educación superior, su fundamento y relación. Luego, se muestran los resultados de la fase diagnóstica, en la que participaron ochenta jóvenes universitarios, a quienes se les aplicó, en modalidad de autorreporte, el instrumento DERS (Difficulties in Emotion Regulation Scale) (Gratz y Roemer, 2004) y la Escala de Valoración de Aprendizajes establecida por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE, 2022). Sobre la base de los resultados obtenidos, se diseñó una propuesta psicoeducativa conformada por siete talleres en los que se abordan temas relacionados con autogestión emocional, manejo de la ansiedad y el estrés, resolución de conflictos, toma de decisiones y administración del tiempo. Finalmente, se presentan las secciones de discusión y conclusiones del estudio, relacionadas con los resultados y el objetivo propuesto.



Estado de la cuestión

Una breve revisión de los planteamientos de algunos de los organismos relacionados con la educación superior, permite apreciar que el concepto de competencia es utilizado para hacer referencia a los conocimientos teóricos y prácticos que el estudiante universitario debe adquirir durante su formación. Aunque puede suponerse que en el logro de las habilidades cognitivo-técnicas se incluye el desarrollo de las competencias emocionales necesarias, no se evidencia en los documentos oficiales una mención

explícita sobre el tema, lo que puede dar lugar a una falta de atención a este importante ámbito de la formación superior.

Por ejemplo, a nivel internacional, la UNESCO (2022) plantea que se debe proveer a los estudiantes de las competencias esenciales para responder a los constantes cambios del mercado laboral. En el ámbito nacional, el Reglamento de Régimen Académico (CES, 2022) menciona que las evaluaciones estudiantiles tienen que ser integrales, progresivas, permanentes y enfocadas en medir el logro de competencias y resultados de aprendizaje (art. 66). Del mismo modo, el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2022) establece que los componentes del examen de habilitación profesional deben garantizar que los postulantes posean las competencias necesarias para su ejercicio profesional (art. 32).

Los atributos mencionados, que son los que se busca desarrollar con la formación universitaria, se relacionan con lo Kennedy (2007) denomina “el conocimiento y sus instancias, destrezas, responsabilidades y actitudes” (p. 21), considerando que el concepto de competencias no se restringe al ámbito cognitivo, pues engloba un conjunto mayor de características. En relación a la educación superior, el logro de competencias supone una formación en los ámbitos académico y emocional, relacionados con la profesión, de modo que los jóvenes universitarios adquieran las destrezas necesarias para la ejecución de sus actividades laborales no solo con conocimientos solventes, sino con actitudes positivas. En este punto, la discursividad crítica y la dialogicidad, propuestas por Vergara (2022) para una formación superior ecorelacional, se verían nutridas por posturas más empáticas, producto del desarrollo de las habilidades emocionales necesarias para interactuar en la sociedad.

172



Competencias emocionales: dimensiones, factores y alcances

El concepto de competencias emocionales surgió con Saarni (1999), quien las definió como el conjunto de habilidades que permiten un desenvolvimiento adaptado y eficiente. Son destrezas adquiridas cuya base es la inteligencia emocional (Goleman, 2000), constructo que hace referencia a una serie de aptitudes que aportan a la evaluación, expresión y regulación adecuada de las emociones, así como también a la motivación, planificación y consecución de logros (Salovey y Mayer, 1990). Según Goleman (2000), la inteligencia emocional es susceptible de ser fomentada y fortalecida, pues su escaso desarrollo puede influir negativamente en el bienestar y en el éxito de las personas.

Estos planteamientos sustentan la importancia de la educación emocional, definida como un proceso dinámico, continuo, que busca formar personas integrales, con competencias para reducir la vulnerabilidad y maximizar la resiliencia frente a los problemas (Bisquerra, 2020). Constituye un complemento indispensable del desarrollo cognitivo, pues a través de autorreflexión y concientización, la educación emocional promueve el desarrollo de las competencias relacionadas con conciencia, regulación y autonomía emocional, interacción social y habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2020). Aunque todas ellas dotan a las personas de la capacidad de movilizar adecuadamente sus emociones, se ha reportado el papel protagónico de la regulación emocional en los logros académicos de los jóvenes universitarios (Moreta-Herrera *et al.*, 2018).

En referencia a este último término, la regulación emocional, la mayoría de autores coincide en que se trata de la capacidad mediante la cual las personas pueden manejar y gestionar adecuadamente sus emociones (Kinkead *et al.*, 2011). Este manejo supone tomar conciencia de la asociación que existe entre las emociones, las cogniciones y la conducta, gracias a lo cual los seres humanos pueden modificar su expresión emocional, modular sus emociones y sentimientos, fortalecer sus habilidades de afrontamiento e incrementar su competencia para autogenerarse emociones positivas (Bisquerra, 2020).

Se han mencionado diversos factores de índole biológica, ambiental y cultural asociados con la regulación emocional (Martínez, 2016). En cuanto a los factores biológicos, se destaca la importancia de varios componentes, entre ellos: la actividad de la amígdala cerebral que genera o inicia procesos emocionales (Calixto, 2018); el sistema adrenocortical-hipotalámico-pituitario, encargado de la producción de cortisol que, en niveles altos, se asocia con estrés, ansiedad y estados depresivos (Dionisio, 2022); el tono vagal que controla el ritmo cardíaco frente a desafíos emocionales (Martínez, 2016).

Con respecto a los factores ambientales, se ha reportado que la regulación emocional está relacionada con los vínculos de apego y los modelos de crianza (Díaz-Mosquera *et al.*, 2022; Martínez, 2016). El factor cultural, por su parte, incluye las variables de sexo y género. La primera alude a la conformación biológica mientras el género está asociado con los roles que cada contexto cultural otorga a las personas (Lamas, 2018; Martínez, 2016) y frente a lo cual el individuo toma decisiones particulares.

Los aportes de los estudios mencionados dan cuenta de la dimensión holística del ser humano y permiten apreciar que el nivel en que las personas desarrollan las competencias emocionales está mediado por una serie

de factores, que repercuten en la manera en que cada individuo autogestiona sus experiencias. Cabe resaltar, por tanto, la importancia de la transdisciplinariedad en la formación superior, la cual implica la participación de todas las dimensiones humanas en el proceso de aprendizaje, incluido el mundo emocional y afectivo de los estudiantes (Pauta-Ortiz *et al.*, 2023).

Competencias para la profesionalización y rendimiento académico

Las competencias académicas hacen referencia a los conocimientos teóricos y prácticos en temas de especialidad que las personas adquieren y que, en el caso de la educación universitaria, tienen como finalidad la profesionalización (CES, 2022; UNESCO, 2022). El logro de este tipo de competencias se evidencia a través del rendimiento académico, constructo multidimensional y complejo asociado a la consecución de resultados de aprendizaje (Mora, 2015), que se plasma, de manera general, en las calificaciones.

Las investigaciones sobre el tema han identificado en la educación superior una serie de variables intervinientes en el rendimiento académico de los jóvenes: factores personales, familiares, sociales e institucionales (Martínez-Benítez *et al.*, 2020), estos dan cuenta de la dimensión multicausal, de carácter interno y externo, que influye en los logros académicos (Borja *et al.*, 2021; Garbanzo, 2013) y en la calidad de la formación profesional.

Los factores personales están relacionados con características propias de las personas como: la motivación para el aprendizaje, la autoeficacia percibida y el autoconcepto, las habilidades de autogestión y de regulación emocional, el nivel de satisfacción con la propia vida, la elección de la carrera y los resultados que se alcanzan (Borja *et al.*, 2021; Garbanzo, 2013). Los factores familiares y sociales están asociados con las particularidades del contexto que rodea al estudiante, por ejemplo: las características del entorno familiar en términos funcionalidad, apoyo y relaciones positivas; el nivel de educación formal de las figuras parentales; el nivel socioeconómico de la familia, que facilita o limita la provisión de recursos materiales esenciales para el estudio (Borja *et al.*, 2021; Garbanzo, 2013; Rodríguez y Rosquete, 2019). Entre los factores sociales se pueden mencionar: la calidad y el tipo de relaciones del estudiante con el entorno, sus amistades y personas que frecuenta, lo que incluye aquellos vínculos que se generan por medios virtuales. Los factores institucionales hacen referencia a las condiciones del ambiente universitario (Zapata *et al.*, 2016), por ejemplo: las características del currículo de estudio y el



nivel de complejidad, las metodologías empleadas en el proceso de formación y las relaciones con los profesores y compañeros de clase (Borja *et al.*, 2021; Zapata *et al.*, 2016).

Algunos de estos factores se asocian entre sí, en función de las diferencias individuales, y pueden generar niveles variados de tensión y de ansiedad en los estudiantes (Caballero *et al.*, 2007).

Competencias emocionales y académicas en el contexto universitario

Según se ha mencionado, el logro de las competencias académicas guarda estrecha relación con las experiencias emocionales, las cuales pueden favorecer el aprendizaje o más bien obstaculizarlo (Merlino y Ayllón, 2015; Moreta-Herrera *et al.*, 2018), dependiendo del tipo de experiencia emocional y de cómo se la autogestiona.

Una adecuada regulación emocional en el medio universitario se relaciona con la capacidad, por parte de los estudiantes, de manejar los niveles de estrés que pueden surgir como producto de las situaciones educativas, tales como preparación de exámenes y cumplimiento de tareas. Asimismo, se asocia con la presencia de menos distractores emocionales que interfieran en la realización de actividades académicas, con lo cual las probabilidades de alcanzar un rendimiento académico exitoso se elevan (Pulido y Herrera, 2017). Sin embargo, existen casos en que el estrés no es asertivamente gestionado, de manera que algunos estudiantes presentan dificultades para adaptarse a las demandas de la vida universitaria, lo cual puede desencadenar en ellos agotamiento, actitudes negativas, pérdida de interés (Caballero *et al.*, 2007), procrastinación (Moreta-Herrera *et al.*, 2018), etc., que repercuten en el desenvolvimiento estudiantil y el rendimiento académico.

Varios estudios y revisiones bibliográficas han reportado la relación entre gestión emocional y logros en el desempeño universitario (Fried, 2011; Merlino y Ayllón, 2015; Gordillo, 2023; Moreta-Herrera *et al.*, 2018; Pereno *et al.*, 2012). De hecho, un estudio electroencefalográfico halló que un importante predictor del éxito en la educación superior es el control conductual que ocurre gracias al proceso de regulación emocional (Reynoso, 2016). Asimismo, Pulido y Herrera (2017) encontraron en sus investigaciones que los estudiantes con mayores habilidades de regulación emocional eran quienes obtenían calificaciones más altas.

Por otra parte, las emociones, además de vincularse con los procesos cognitivos, influyen en la motivación intrínseca de las personas (Borja *et al.*, 2021; Calixto, 2018; Fried, 2011). En este sentido, las emociones

positivas generan más y mejores recursos cognitivos, lo que incrementa la creatividad de las respuestas, el bienestar psicológico y la salud de los estudiantes (Pereno *et al.*, 2012; Calixto, 2018). En contraposición, las emociones negativas como miedo, ansiedad y estrés obstaculizan el procesamiento profundo de la información y, por tanto, perjudican el desempeño académico (Pereno *et al.*, 2012).

Una manera útil de llevar a cabo la educación emocional, en temas como autogestión y regulación emocional en el contexto universitario, es a través de la intervención psicoeducativa, entendida como una acción que combina estrategias psicológicas y educativas con el propósito de fomentar el desarrollo y el bienestar personal (*i. e.* Manjunatha y Ram, 2022). En este ámbito se registran varios trabajos académicos sobre el tema, realizados con la participación de estudiantes de diversos niveles de escolaridad, que reportan resultados satisfactorios (*i. e.* De la Hoya, 2021; Ervacio, 2022; Gómez, 2017; Torres, 2021).

176



Materiales y métodos

El presente estudio se efectuó en dos etapas. En un primer momento, se realizó una fase diagnóstica en la que se empleó un enfoque mixto de investigación, de tipo descriptivo-exploratorio y de corte transversal (Hernández *et al.*, 2014), con la finalidad de identificar las áreas relacionadas con la competencia de regulación emocional en las que se presentan dificultades y apreciar su asociación con el rendimiento académico. En la segunda fase se empleó la metodología del Marco Lógico (Ortegón *et al.*, 2015) para diseñar una propuesta psicoeducativa que atendiera a las necesidades identificadas en la primera etapa.

Con respecto a las consideraciones éticas, cabe mencionar que el presente estudio se desprende de una disertación de grado en Psicología Educativa, la cual constituyó uno de los productos de un proyecto de investigación aprobado, en todas sus etapas, por la Dirección de Investigación y el Comité de Ética de la Investigación en Seres Humanos (CEISH) de la PUCE.

Fase diagnóstica

Participantes

Los participantes fueron ochenta jóvenes universitarios, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico y por agrupamiento casual (Yuni

y Urbano, 2020), que reunían los siguientes criterios de inclusión: estudiantes de pregrado de la PUCE, matriculados al menos en segundo nivel de formación universitaria y en edad de 18 a 25 años.

De los participantes, el 33,8 % ($n = 27$) reportó ser de sexo masculino y el 66,2 % ($n = 53$), de sexo femenino, con un promedio de 21,09 años de edad ($DE = 1,92$). En cuanto a la carrera, el 8,8 % procedían de Enfermería, el 18,8 % de Geografía, el 5 % de Ingeniería y el 67,5 % de Psicología.

Evaluación

Para la evaluación se utilizó una ficha de datos sociodemográficos, el instrumento DERS y la Escala de Valoración de Aprendizajes de la PUCE.

Para apreciar la presencia de dificultades en la competencia de regulación emocional se utilizó la escala DERS (Gratz & Roemer, 2004), en su versión adaptada al español, realizada por Hervás y Jódar (2008). El DERS es un instrumento de autorreporte que consta de 36 ítems, algunos de ellos planteados de forma inversa, a los que se responde mediante una escala de 1 (casi nunca) a 5 (casi siempre). Los ítems están distribuidos en seis subescalas:

- Dificultad de control de impulsos (DCI, 6).
- Acceso limitado a estrategias reguladoras (ALE, 8).
- Falta de aceptación emocional (FAE, 6).
- Interferencia de conductas dirigidas a metas (ICM, 5).
- Falta de conciencia emocional (FCE, 6).
- Falta de claridad emocional (FCL, 5) (Gratz y Roemer, 2004).

En cuanto a los puntos de corte, puntuaciones de 0 a 14 en la escala total indican ausencia de dificultades en regulación emocional. De 15 a 24, dentro de la normalidad. De 43 en adelante, presencia de dificultades (Zumba-Tello y Moreta-Herrera, 2022).

En referencia a la confiabilidad y validez, en la escala original se encontró una adecuada consistencia interna (rango de 0,80 a 0,89 en las subescalas y 0,93 en la escala total), así como una apropiada validez predictiva y de criterio, y una buena fiabilidad test-retest (Gratz y Roemer, 2004). Estudios más recientes han reportado índices alfa de Cronbach similares. En Argentina, por ejemplo, se encontró un $\alpha = 0,93$ en la escala total y un rango entre 0,74 y 0,89 entre las subescalas (Michellini y Godoy, 2022). En Ecuador un estudio halló coeficientes de fiabilidad de $\alpha = 0,90$ (Reivan-Ortiz *et al.*, 2020), en tanto que otro trabajo registró coeficientes de $\alpha = 0,87$ (Zumba-Tello y Moreta-Herrera, 2022). En lo concerniente al presente estudio, los índices de consistencia interna registra-

dos, son los siguientes: DIC $\alpha = 0,75$; ALE $\alpha = 0,779$; FAE $\alpha = 0,744$; ICM $\alpha = 0,828$; FCE $\alpha = 0,684$; FCL $\alpha = 0,772$; escala total del DERS $\alpha = 0,915$.

Por otro lado, para apreciar el rendimiento académico se empleó la técnica de provisión de información (Hernández *et al.*, 2014), en este caso, por parte de los jóvenes participantes, con el uso de la tabla de valoración de aprendizajes de la PUCE (2022), que consta en el Reglamento General de Estudiantes (art. 49). Se trata de una escala cuantitativa sobre 50 puntos, con su correspondiente equivalencia establecida de la siguiente manera: 45 a 50 = excelente; 40 a 44 = muy bueno; 34 a 39 = bueno; 30 a 33 = regular; 29 o menos = reprobado.

Procedimiento

178



Con la autorización previa, se contactó a varios docentes de la PUCE y se les solicitó conceder un espacio en sus aulas para explicarles a los estudiantes los aspectos relativos al estudio. Con aquellos que manifestaron su decisión libre y voluntaria de participar, se suscribió el documento de consentimiento informado y se procedió a la recolección de la información; la cual fue codificada numéricamente para asegurar el anonimato de la información de los participantes.

Para el procesamiento de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS, versión 25. Se calcularon estadísticos descriptivos y porcentajes, según el caso, de los datos sociodemográficos y de las escalas. Con los resultados del DERS se utilizaron pruebas de normalidad y, según las necesidades, pruebas paramétricas y no paramétricas para el contraste por sexo y por subescalas, así como correlaciones. Se realizó, además, una interpretación descriptiva de los ítems con mayor porcentaje de respuesta en las opciones 4 (“la mayoría de veces”) y 5 (“casi siempre”). Con los resultados en rendimiento académico se usó la prueba T para el contraste de muestras independientes, con el fin de apreciar las diferencias por sexo. Finalmente, se utilizó la prueba de chi-cuadrado para apreciar la asociación del rendimiento académico reportado por los participantes con los resultados de la escala DERS.

Análisis y resultados del diagnóstico

1. *Regulación emocional.* Con respecto a la competencia de regulación emocional, en la tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos obtenidos en las subescalas del DERS y en la escala total, por sexo y a nivel global. Se observa que en la subescala ICM, los valores de media y mediana se presentan más altos.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos por sexo
en las subescalas del DERS y en la escala total (N = 80)

	Sexo								Total			
	Hombres				Mujeres							
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Med</i>	<i>RI</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Med</i>	<i>RI</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Med</i>	<i>RI</i>
DCI	2,41	0,90	2,16	1,67	2,46	0,84	2,41	1,00	2,45	0,85	2,33	1,29
ALE	2,19	0,84	2,06	1,41	2,57	0,75	2,50	1,03	2,45	0,79	2,37	1,13
FAE	2,35	0,85	2,25	1,46	2,51	0,88	2,50	1,33	2,46	0,87	2,41	1,29
ICM	2,74	0,91	2,60	1,45	3,11	1,06	3,2	1,55	2,99	1,02	3,10	1,55
FCE	2,46	0,60	2,33	0,75	2,60	0,80	2,33	1,21	2,55	0,74	2,33	1,17
FCL	2,23	0,74	2,30	1,05	2,56	0,82	2,50	1,20	2,45	0,80	2,40	1,20
DERS total	2,38	0,60	2,26	0,95	2,62	0,62	2,62	0,81	2,54	0,62	2,56	0,83
DCI = dificultades en control de impulsos ALE = acceso limitado a estrategias reguladoras FAE = falta de aceptación emocional ICM = interferencia de conductas dirigidas a metas FCE = falta de conciencia emocional FCL = falta de claridad emocional DERS total = valores en la escala total del DERS												

Fuente: elaboración propia.

Con la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smimov, se registró un valor de $p < 0,001$ en la subescala FCE, en la cual se utilizaron las medianas y pruebas no paramétricas para el procesamiento.

En cuanto al sexo de los participantes, no se presentaron diferencias significativas ($p > 0,05$) con la prueba T para muestras independientes entre las medias de las subescalas DCI, ALE, FAE, ICM, FCL y en la escala total del DERS. Tampoco se registraron diferencias por sexo en las medianas de la subescala FCE con el test U de Mann-Whitney.

Para la comparación de ICM, que registra los valores más altos (tabla 1), con las medias de las subescalas DCI, ALE, FAE, ICM, FCL y con la escala total, se empleó la prueba ANOVA. Los resultados indicaron que ICM presenta diferencias estadísticamente significativas con DCI ($F = 3,49$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,572$), con ALE ($F = 3,75$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,591$) y con la escala total ($F = 5,81$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,711$). Los valores de Eta cuadrado (η^2) registrados indican que más del 50 % de la variabilidad en

DCI, ALE y la escala total, se explican por la presencia de ICM. Para el contraste de ICM con FCE se utilizaron las medianas y la prueba de Wilcoxon; en este caso, también se registraron diferencias estadísticamente significativas entre las dos subescalas ($Z = -3,36$; $p < 0,001$).

En la tabla 2 se muestran las correlaciones registradas entre las subescalas y la escala total del DERS. Según se puede apreciar, todas se correlacionan con la escala total y entre sí a un nivel significativo, a excepción de FCE, que no se correlaciona con FAE ni con ICM.

Tabla 2
Correlaciones entre las subescalas
y la escala total del DERS (N = 80)

	DCI	ALE	FAE	ICM	FCE	FCL	DERS
DCI	1	0,644***	0,442***	0,473**	0,349**	0,471***	0,792***
ALE		1	0,618***	0,630***	0,315**	0,586***	0,907***
FAE			1	0,312**	0,181	0,330**	0,700***
ICM				1	0,169	0,376***	0,734***
FCE					1	0,470***	0,529***
FCL						1	0,720***
DERS							1

DCI = dificultades en control de impulsos
 ALE = acceso limitado a estrategias reguladoras
 FAE = falta de aceptación emocional
 ICM = interferencia de conductas dirigidas a metas
 FCE = falta de conciencia emocional
 FCL = falta de claridad emocional
 DERS = escala total del DERS
 *** $p < 0,001$
 ** $p < 0,01$
 * $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

Para obtener un resultado promedio de la ejecución de los participantes en la escala DERS, se sumó la media de cada uno de los 36 ítems. El resultado fue de $\Sigma = 91,12$, que indica la presencia de dificultades en la regulación emocional, de conformidad con los puntos de corte establecidos (Zumba-Tello y Moreta-Herrera, 2022). Con la finalidad de apreciar dónde se presentan mayoritariamente estas dificultades, se calculó el por-

centaje de respuestas a los planteamientos de los ítems, agrupados por subescalas, que estaban ubicadas en las opciones 4 (“la mayoría de veces”) y 5 (“casi siempre”) (tabla 3).

Con este procedimiento se halló que, a nivel de las subescalas, el porcentaje promedio de las opciones 4 y 5 se ubica entre 19,34 (FCL) y 38,72 (ICM). Del mismo modo, los ítems con porcentajes más altos pertenecen a ICM, lo que confirma el impacto de la desregulación emocional en las conductas dirigidas a metas. Se halló que el 51,3 % de participantes indican que cuando tienen algún malestar emocional no pueden desarrollar normalmente sus actividades; el 43,1 % manifiesta que, en esos casos, les cuesta concentrarse y, el 37,1 % reporta dificultades para realizar su trabajo.

En cuanto a la aceptación emocional, el 38,8 % de participantes reporta incomodidad frente a situaciones de enojo. Con respecto al control de impulsos, el 37,5 % indica que, en tales situaciones, pierde el control sobre su comportamiento. En referencia al acceso a estrategias reguladoras, el 36,3 % manifiesta sentirse abrumado emocionalmente y el 32,6 % indica que le cuesta tranquilizarse. En relación a la conciencia emocional, el 33,8 % siente que no analiza con cuidado sus sentimientos, en tanto que el 30 % manifiesta dificultad para reconocer sus estados emocionales, lo cual también se aprecia en claridad emocional, subescala en la que, asimismo, el 30 % reporta dificultades para darse cuenta de cómo se está sintiendo.

Tabla 3
Porcentajes de los ítems (por subescalas)
en las opciones 4 y 5 de la escala DERS

Subescala: dificultades en el control de impulsos (DCI)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
3	Siento que mis emociones me dominan y que no las puedo controlar.	11,4	6,3	17,7	
	Cuando me siento fastidiado:				
14	No soy capaz de controlarme.	17,5	5	22,5	
19	Siento que pierdo el control.	16,3	11,3	27,6	
24r	Mantengo el control sobre mi comportamiento.	30	7,5	37,5	
27	Me resulta difícil controlar mi comportamiento.	8,8	6,3	15,1	
32	Pierdo el control de mi comportamiento.	13,9	8,9	22,8	22,80

Subescala: acceso limitado a estrategias reguladoras (ALE)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
	Cuando me siento fastidiado:				
15	Creo que ese estado de ánimo me va a durar mucho tiempo.	10	2,5	12,5	
16	Creo que después me invadirá una gran depresión.	13,8	2,5	16,3	
22r	Sé que me podré tranquilizar.	26,3	6,3	32,6	
28	Creo que no hay nada que pueda hacer para sentirme mejor.	13,9	1,3	15,2	
30	Comienzo a sentirme mal conmigo mismo.	11,7	13	24,7	
31	Creo que lo único que puedo hacer es seguir dándole vueltas al asunto.	13,8	11,3	25,1	
35	Me toma mucho tiempo volver a sentirme mejor.	18,8	6,3	25,1	
36	Siento que mis emociones me abruma.	23,8	12,5	36,3	23,48
Subescala: falta de aceptación emocional (FAE)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
	Cuando me siento fastidiado:				
11	Me reprocho a mí mismo por ello.	13,8	10	23,8	
12	Me incomodo por estar así.	22,5	16,3	38,8	
21	Me avergüenzo de mí mismo por sentirme así.	5	6,3	11,3	
23	Siento que soy una persona débil.	8,8	7,5	16,3	
25	Tengo sentimientos de culpa por estar así.	7,5	10	17,5	
29	Me irrito conmigo mismo por estar así.	13,9	11,4	25,3	22,17
Subescala: interferencia de conductas dirigidas a metas (ICM)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
	Cuando me siento fastidiado:				
13	Tengo dificultad para realizar mi trabajo.	17,9	19,2	37,1	
18	Me resulta muy difícil concentrarme en otras cosas.	26,6	16,5	43,1	

20r	Puedo seguir desarrollando mis actividades normalmente.	27,5	23,8	51,3	
26	Me resulta difícil concentrarme.	21,5	15,2	36,7	
33	Me resulta difícil pensar en otra cosa.	12,7	12,7	25,4	38,72
Subescala: falta de conciencia emocional (FCE)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
2r	Le presto atención a cómo me estoy sintiendo.	15	2,5	17,5	
6r	Analizo con cuidado mis sentimientos.	26,3	7,5	33,8	
8r	Le doy mucha importancia a mis sentimientos.	21,3	5	26,3	
	Quando me siento fastidiado:				
10r	Reconozco el estado emocional en el que me encuentro.	27,5	2,5	30	
17r	Considero que mis sentimientos son válidos e importantes.	13,8	8,8	22,6	
34r	Me tomo un tiempo para reflexionar sobre lo que realmente estoy sintiendo.	16,3	5	21,3	25,25
Subescala: falta de claridad emocional (FCL)					
Nro.	Ítem	% Op 4	% Op 5	% Suma	% Prom
1r	Creo tener claridad sobre todos mis sentimientos	23,8	1,3	25,1	
4	No tengo ni idea de cómo me estoy sintiendo.	5,1	2,5	7,6	
5	Me cuesta trabajo entender mis emociones.	11,4	2,5	13,9	
7r	Creo saber exactamente cómo me estoy sintiendo.	22,5	7,5	30	
9	Tengo confusión sobre mis sentimientos.	13,8	6,3	20,1	19,34
Porcentaje promedio					25,47
<p>% Op 4 = porcentaje de respuestas en la opción 4 de la escala % Op 5 = porcentaje de respuestas en la opción 5 de la escala % Suma = suma de los porcentajes de las opciones 4 y 5 % Prom = promedio de los porcentajes de las opciones 4 y 5 en cada subescala La "r" que acompaña a algunos números de ítems indica que el aquel ítem es inverso</p>					

Fuente: elaboración propia.

2. *Rendimiento académico.* En cuanto al rendimiento académico, con la información provista por los participantes, se calcularon los porcentajes que se muestran en la tabla 4. Según se puede apreciar, un total de 55 % de participantes (hombres = 59,2 %; mujeres = 52,8 %) manifestaron que su promedio en el semestre anterior se ubicó entre “excelente” y “muy bueno”, en tanto que el 45 % (hombres = 40,7 %; mujeres = 47,2 %) dijo haber obtenido un promedio entre “bueno” y “regular”. Ningún participante se ubicó en la escala de “reprobado”.

Tabla 4
Autorreporte de los participantes
sobre su rendimiento académico (N = 80)

Puntajes	Equivalencias	% de participantes		
		Hombres	Mujeres	Total
45-50 puntos	Excelente	11,1	7,5	8,8
40-44 puntos	Muy bueno	48,1	45,3	46,3
34-39 puntos	Bueno	37	41,5	40
30-33 puntos	Regular	3,7	5,7	5
29 o menos	Reprobado /insuficiente	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

Aunque el porcentaje de participantes de sexo masculino es más alto que el del sexo femenino en las equivalencias excelente y muy bueno, y más bajo en bueno y regular, con la prueba T para el contraste de muestras no se registraron diferencias significativas a nivel estadístico por género ($p > 0,05$) en rendimiento académico.

3. *Regulación emocional-rendimiento académico.* Se utilizaron las pruebas chi-cuadrado (X^2) para apreciar la asociación del rendimiento académico reportado con las subescalas y con el DERS total, y la V de Cramér para apreciar la fuerza de la asociación. Se encontró que el rendimiento académico reportado está asociado significativamente y a nivel moderado con las subescalas FAE ($X^2 = 72,56$; $p = 0,047$; $V = 0,553$) y FCL ($X^2 = 63,255$; $p = 0,037$; $V = 0,520$), lo que pone de manifiesto que la incomodidad y la confusión frente a las emociones se asocia con las calificaciones alcanzadas.

Propuesta de intervención psicoeducativa

Técnica

Para la elaboración de la propuesta se empleó la metodología del marco lógico (MML), que es una herramienta útil para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos, a partir de la identificación del problema y de las alternativas de solución, lo que conduce a una planificación operativa y práctica mediante la Matriz de Planificación del Marco Lógico” (Ortegon *et al.*, 2015). La MML es una técnica internacionalmente usada en diferentes sectores, entre ellos, el sector de la salud (Cárdenas *et al.*, 2022).

Procedimiento

Se realizó el análisis del problema identificado en la fase diagnóstica, que consiste en la presencia de dificultades en regulación emocional que inciden en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios participantes en el estudio, con lo cual se elaboró el árbol de problemas. Algunas de las causas identificadas fueron: dificultades para tomar conciencia, reconocer y analizar sentimientos y emociones, escasa habilidad para manejar conflictos, baja motivación intrínseca, dificultades con la organización y manejo del tiempo. Como consecuencias se identificaron: dificultades en conductas dirigidas a metas, incomodidad frente al malestar emocional, interferencia emocional en el desarrollo de actividades y en concentración, altos niveles de estrés y de ansiedad.

A partir de este análisis, se elaboró el árbol de objetivos colocando en positivo, como metas a alcanzar, los componentes del árbol de problemas. De esta manera, se planteó como propósito central, fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con regulación emocional que favorezcan el desempeño académico de los jóvenes universitarios. Como medios para lograrlo, se identificaron la toma de conciencia, el reconocimiento y el análisis de sentimientos y emociones, el manejo de conflictos, la motivación intrínseca, la organización y manejo del tiempo. Con ello, se consideró que se alcanzarían los fines: aumentar las conductas dirigidas a metas, reducir la incomodidad frente al malestar emocional, minimizar el influjo de las emociones en el desarrollo de actividades y en la concentración, disminuir los niveles de estrés y ansiedad.

Posterior a este paso, se elaboró la estructura analítica del proyecto con sus componentes: reconocimiento y gestión de emociones, manejo de estrés y ansiedad, manejo de conflictos y técnicas de relajación, motivación intrínseca y autoconocimiento, gestión y administración del tiempo; se plantearon actividades para cada componente.

Finalmente, se construyó la matriz de planificación del marco lógico. En el “resumen narrativo” se integraron todos los aspectos previamente mencionados en cuanto a fines, objetivos, componentes y actividades. En la columna de “indicadores” se señalaron los resultados esperados de las evaluaciones que se usarían para cada sección del Resumen narrativo. En “fuentes” de verificación se anotaron los lugares en los cuales se podía verificar la información, en este caso, los archivos digitales. Por último, en “supuestos” se consideraron aspectos relacionados con la asistencia y participación de los involucrados.

Con estos insumos se planificó la propuesta psicoeducativa, la cual fue previamente sometida a un proceso de validación con la participación de tres profesionales que acreditan experiencia y conocimiento sobre el tema, con cuya retroalimentación se afinó el producto.

Análisis y resultados de la propuesta de intervención

El objetivo general de la propuesta consistió en fomentar, en los jóvenes universitarios, el desarrollo de competencias relacionadas con regulación emocional que favorezcan su rendimiento académico.

Con este fin se planificaron siete talleres con sus respectivos objetivos específicos, actividades y recursos, cada uno con una duración promedio de 1 h 45 min. Para el planteamiento de actividades, se realizó una búsqueda exhaustiva en internet, a fin de seleccionar y adaptar aquellas que mejor se ajustaran a cada uno de los objetivos específicos propuestos. Cada taller inicia con bienvenida y encuadre, espacio en el que se explican el tema, los objetivos y las actividades a realizar. Al finalizar cada taller, se aplica una evaluación en la que los participantes emiten sus criterios sobre las actividades realizadas y sobre el aprendizaje logrado.

La tabla 5 contiene una síntesis del abordaje sugerido para cada taller.



Tabla 5
Síntesis del abordaje en cada sesión de la propuesta de intervención psicoeducativa en regulación emocional

1	Tema	Reconocimiento y gestión de emociones
	Objetivo	Fomentar la habilidad de identificar situaciones que ocurren por el predominio y falta de gestión de una emoción negativa
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Adivinando emociones. Un participante adivina la emoción que los demás están dramatizando. • Brújula de emociones: Los participantes identifican, describen y analizan situaciones en las que han experimentado las emociones indicadas en la brújula (Lifeder, 2020). • Cuando me enfado...: Los participantes toman conciencia y reflexionan sobre sus reacciones frente a una situación de enojo. • Sociodrama: Actividad en grupos sobre el afrontamiento de una situación problema. • Cierre: Los participantes indican lo que les ha gustado y se llevan del taller.
2	Tema	Manejo de estrés y ansiedad nro. 1
	Objetivo	Reconocer reacciones relacionadas con falta de regulación emocional en situaciones de ansiedad y estrés, y las consecuencias que aquello conlleva
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Observación: Se observa en grupo una película en la que los protagonistas afronten situaciones de ansiedad y estrés (película sugerida: <i>Whiplash</i>; Chazelle, 2014). Los participantes anotan situaciones que les llame la atención y situaciones en las que los personajes demuestren una escasa o nula regulación emocional. • Indicación de cierre: Traer a la siguiente sesión la hoja de anotaciones.
3	Tema	Manejo de estrés y ansiedad nro. 2
	Objetivo	Analizar los comportamientos observados en la película, en los que se evidencia falta de regulación emocional en el manejo del estrés y de la ansiedad
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos de trabajo: Presentar en los grupos, lo que cada participante anotó y analizar un documento con preguntas sobre el tema de regulación emocional en el manejo del estrés y de la ansiedad, en la película observada. • Exposición de cada equipo de trabajo. • Debate intergrupar. • Cierre: Cada participante indica lo que se lleva del taller.
4	Tema	Técnicas de relajación
	Objetivo	Familiarizarse con el uso de varias técnicas de relajación que favorezcan la regulación del estrés y de la ansiedad
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: La telaraña. Un ovillo de lana es lanzado entre los participantes. Quien lo recibe, expresa una situación de clase que le produce estrés/ansiedad. • Presentación: Explicación mediante diapositivas, de las técnicas de relajación • Respiración y relajación con música ambiental de fondo (Gómez, 2007). • Expresión artística: Pintura de mandalas dibujo libre, pintura libre o construcciones con plastilina, a elección de los participantes. Exposición de los trabajos en la pared del salón para que todos puedan mirarlos. • Cierre: Formando un círculo, cada participante expresa cómo se ha sentido con el taller. Ejercicios de respiración.



5	Tema	Toma de decisiones y manejo de conflictos
	Objetivo	Fomentar el desarrollo de habilidades orientadas a la resolución de conflictos y la toma de decisiones, a ser utilizadas en situaciones cotidianas
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Dar vuelta a la sábana. Por grupos, los participantes se colocarán en el centro de una tela colocada en el piso e intentarán darle la vuelta sin salirse de la tela (Dinámicas Grupales, 2023). • Maqueta contra el tiempo: Por grupos, deben construir una maqueta de lo que los participantes decidan, en 20 minutos, utilizando únicamente el material proporcionado (cartulinas, revistas, hojas), sin emplear otros, como pegas, tijeras, grapas. Análisis de lo elaborado, de las dificultades encontradas y de las formas de afrontamiento. • Llegar a la isla: Cada grupo recibe una lista de elementos que hay en un barco y que deben seguir arrojando al mar para poder llegar a la isla (Dinámicas Grupales, 2023). Reflexión sobre el proceso de toma de decisiones. • Cierre: Los participantes expresan cómo pueden aplicar lo trabajado, en su vida cotidiana.
6	Tema	Motivación intrínseca y autoconocimiento
	Objetivo	Proporcionar información y estrategias relativas a la motivación y al autoconocimiento, que contribuyan al planteamiento de los objetivos de su proyecto de vida
	Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica: Lluvia de ideas. Escribir individualmente lo que le viene a la mente frente a la palabra <i>motivación</i>. Pegar el papel en la pizarra. Por grupos, reflexionan sobre lo que cada uno escribió. • Observación: Video sobre un discurso de graduación (se sugiere tomar de YouTube). Análisis sobre el impacto que tienen la motivación, el autoconocimiento y la toma de decisiones oportunas en el logro de metas. • Rueda de la vida: Cada participante selecciona ocho ámbitos importantes de su vida y los coloca alrededor de un círculo, numerándolos de 1 (menos importante) a 10 (más importante). Reflexión sobre cómo actuar para atender cada ámbito. • ROLA. Para atender los aspectos identificados en la “Rueda de la vida”, en una hoja con cuatro cuadrantes, los participantes deben identificar: (1) R = recursos internos: fortalezas, cualidades, habilidades que poseen; (2) O = oportunidades: factores externos que benefician algún ámbito de su vida; (3) L = limitaciones internas: aspectos de sí mismo que observan como limitantes; (4) A = amenazas: factores externos que obstaculizan la consecución de sus metas. • Proyecto de vida: Se elabora a partir de los ejercicios “Rueda de la vida” y ROLA. Para ello, se dispone de una hoja con cuatro columnas: ámbito, meta u objetivo, tiempo o plazo, y estrategias. • Cierre: En una frase, cada participante expresa el ámbito de su vida en el que considera, debe trabajar con más empeño.
7	Tema	Gestión y administración del tiempo
	Objetivo	Propiciar la utilización de recursos personales en la planificación de actividades orientadas a una apropiada gestión y administración del tiempo

	Actividades	<ul style="list-style-type: none">• Dinámica: La espada del tiempo. En grupos, los participantes arman un rompecabezas de cinco piezas, en donde solo una tiene una figura identificable (Dinámicas Grupales, 2023).• ¿Cómo organizo mi tiempo? (Marchena <i>et al.</i>, 2017): Los participantes llenan el cuestionario, posteriormente identifican en sí mismo puntos fuertes y débiles en la organización de su tiempo y reflexionan sobre estrategias que les podría ser de utilidad.• Matriz de gestión del tiempo (Sáez, 2023): En una hoja de 4 cuadrantes, los participantes identifican lo que es para ellos (1) urgente e importante; (2) no urgente e importante; (3) urgente y no importante; (4) no urgente y no importante.• Presentación: Se presenta una diapositiva sobre <i>Pautas para la autogestión</i> (Marchena <i>et al.</i>, 2017). Los participantes dan ejemplos.• Cierre: Formando un círculo, cada participante expresa el recurso o la estrategia que se compromete a utilizar en favor de su gestión del tiempo.
--	-------------	---

Fuente: elaboración propia.

Discusión

El objetivo planteado en el presente trabajo se fundamenta en los hallazgos de estudios previos en los cuales se ha documentado la importancia de la autogestión emocional en la vida universitaria (*i. e.* Gordillo, 2023; Luy-Montejo, 2019; Mórtigo y Rincón, 2018) y la necesidad de fomentar el desarrollo de las competencias emocionales (Goleman, 2000), a fin de que las personas puedan reducir su vulnerabilidad e incrementar su resiliencia frente a las problemáticas cotidianas (Bisquerra, 2020). De manera especial, se ha reportado el importante papel de la regulación emocional en el desempeño académico durante la etapa universitaria (Michellini y Godoy, 2022).

Con respecto a los hallazgos de la fase diagnóstica de este estudio, no se encontraron diferencias por sexo a nivel estadístico, en la competencia de regulación emocional, evaluada con la aplicación del DERS. Esto indica que, en la población participante, esta competencia se manifiesta de manera similar tanto en hombres como en mujeres. No obstante, los resultados demostraron la presencia de dificultades en diferentes dimensiones de la regulación emocional, especialmente en conductas dirigidas a metas, lo cual sugiere que, en general, las situaciones emocionales de los participantes obstaculizan la consecución de sus logros.

En adición, se encontró que la conciencia emocional no se presenta correlacionada con la aceptación emocional, así como tampoco lo está con la conducta dirigida a metas, conducta que se ve, además, obstaculizada por la ausencia de control de impulsos y la escasez de clari-

dad emocional. En otras palabras, el escaso o nulo reconocimiento de las propias emociones impide su aceptación, genera confusión emocional y, al mismo tiempo, interfiere en los logros, puesto que se presenta una tendencia a la ejecución impulsiva que incide negativamente en el acceso de los participantes a estrategias reguladoras. Este hallazgo lleva a considerar la necesidad de trabajar, en primer lugar, con el reconocimiento emocional de los jóvenes universitarios como un pilar fundamental de su autogestión emocional. En efecto, al realizar el análisis por ítems en la escala DERS, se encontró que las dificultades principales están caracterizadas por interferencia emocional en la concentración necesaria para el desarrollo de actividades, por incomodidad frente al malestar emocional y por pérdida de control sobre el propio comportamiento, pues se presentan dificultades para analizar los propios sentimientos, reconocer y tomar conciencia de las emociones.

190



En relación a estos hallazgos, es importante mencionar que las revisiones e investigaciones sobre el tema indican que la conciencia emocional y los recursos que de ella se desprenden, tales como autocontrol, modificación de reacciones, alta tolerancia al estrés, entre otras, constituyen estrategias de afrontamiento que influyen de manera positiva en el rendimiento académico (Andrés *et al.*, 2017; Bisquerra, 2020). Por tanto, una gestión inadecuada en el ámbito emocional, tiene un efecto negativo en los logros estudiantiles. De hecho, en el presente estudio se halló que cerca de la mitad de los participantes obtuvo un promedio entre bueno y regular en el semestre académico anterior y que su bajo desempeño estaba asociado con una falta de aceptación y de claridad emocional, lo que sugiere que la incomodidad que causan las emociones negativas y la confusión frente a ellas, tienen un impacto en las calificaciones, ya que interfieren en los procesos cognitivos y, por lo tanto, en el aprendizaje.

La propuesta psicoeducativa de este estudio fue elaborada considerando el rol fundamental de la competencia de regulación emocional en la reducción de la ansiedad, en el manejo de situaciones de estrés, en la tolerancia frente a la frustración (Santoya *et al.*, 2018) y en la importancia de la administración del tiempo para reducir el nivel de procrastinación (Moreta-Herrera *et al.*, 2018). De hecho, varios autores han señalado la necesidad de implementar programas orientados a desarrollar competencias de regulación emocional que contribuyan al logro académico (Andrés *et al.*, 2017; Moreta-Herrera *et al.*, 2018; Pulido y Herrera, 2017; Rodríguez, 2017; Rodríguez y Rosquete, 2019; Sarmiento, 2022), con la premisa de que, bajo determinadas condiciones, las emociones pueden limitar las funciones ejecutivas y los recursos cognitivos necesarios para

manejar y procesar la información educativa (Andrés *et al.*, 2017). En este sentido, sin un programa de apoyo, los estudiantes con más facilidad para modular sus emociones estarían en ventaja sobre aquellos que presentan más dificultades en este ámbito (Davis y Levine, 2013).

Con estas consideraciones, la propuesta está formulada en siete temas organizados desde lo más básico, de acuerdo con los resultados de la fase diagnóstica que, en este caso, es el reconocimiento y la gestión de emociones. De implementarse, el equipo a cargo debería realizar el seguimiento respectivo a fin de monitorear la aplicación de los talleres y la sostenibilidad de los aprendizajes. También es importante que quienes se encarguen de la ejecución, estén alerta a las manifestaciones emocionales de los participantes pues, si se llegara a presentar un estado emocional negativo prolongado en algún participante, se debe recomendar acompañamiento psicológico individualizado.

Es importante mencionar que el producto realizado cuenta con el aval necesario para constituirse en una herramienta de apoyo, cuyo fin es velar y promover la salud mental en beneficio de los logros académicos de los jóvenes universitarios, de ahí que en su elaboración se ha tomado en consideración el rango etario de la población beneficiaria. No obstante, se pueden hacer las variaciones que se requieran para adaptarla a las particularidades de otros grupos poblacionales.

Como una limitación del presente trabajo está el hecho de que la fase diagnóstica fue efectuada con estudiantes matriculados en una institución particular de educación superior de Quito. Por tanto, se sugiere que nuevas investigaciones sobre el tema se enfoquen en otro tipo de centros universitarios, como las instituciones públicas o las localizadas en otras ciudades, así como en población con otras condiciones de desarrollo, por ejemplo, personas con necesidades educativas especiales o en condiciones de discapacidad. De esta manera, pueden obtenerse resultados contextualizados que aporten con conocimiento del manejo de las emociones y de su influencia en el desempeño académico en otros sectores de la población.

Adicionalmente, se recomienda generar, al interior de las instituciones universitarias, espacios de educación emocional, dada la importancia que tiene en todos los ámbitos de la vida, según se ha demostrado en este estudio y en trabajos sobre el tema realizados por otros autores (*i. e.* Puertas-Molero *et al.*, 2020).



Conclusiones

La revisión teórica y los hallazgos de este estudio permiten concluir que la educación superior plantea desafíos cognitivos que movilizan una serie de emociones en los jóvenes universitarios, que se suman a las problemáticas individuales relacionadas con las características personales y con las particularidades del medio familiar y social en el que se desenvuelven. Por tanto, el nivel en que cada estudiante haya desarrollado las competencias emocionales necesarias para lidiar con sus circunstancias, tiene un impacto en su respuesta académica. En este sentido, el rendimiento académico, reflejado en las calificaciones, es el resultado de una serie de factores que repercuten en el aprendizaje.

Puesto que el mundo adulto demanda de personas capaces de funcionar con solvencia desde los diferentes espacios en los que desenvuelven, se hace necesario que los seres humanos desarrollen habilidades personales para afrontar los desafíos de la vida. En el caso de los jóvenes universitarios, se han evidenciado, a través de este estudio, las dimensiones de la regulación emocional que necesitan ser fortalecidas en beneficio del rendimiento académico y la formación profesional, lo que a su vez se convierte en un factor protector que promueve el propio bienestar.

A partir del análisis realizado, se ha podido apreciar que algunas de las habilidades emocionales que deben fomentarse en este sector poblacional son: toma de conciencia, reconocimiento y análisis de sentimientos y emociones, manejo de conflictos y administración del tiempo, con lo cual se incrementarían las conductas dirigidas a metas, al tiempo que se reduciría tanto la ejecución impulsiva, como el malestar emocional y su impacto en la concentración y en la realización de actividades. En el presente estudio se ha diseñado una propuesta psicoeducativa para trabajar estos temas a través de talleres dirigidos a jóvenes universitarios, con el propósito de favorecer el desarrollo de competencias relacionadas con la regulación emocional, que beneficien el rendimiento académico.

Bibliografía

- ANDRÉS, María Laura, STELZER, Florencia, CANET, Lorena, INTROZZI, Isabel, RODRÍGUEZ-CARVAJAL, Raquel & NAVARRO, José Ignacio
2017 Regulación emocional y desempeño académico: revisión sistemática de sus relaciones empíricas. *Psicología em Estudo*, 22(3), 299-311. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i3.34360>
- BISQUERRA, Rafael
2020 *Educación emocional*. RIEEB. <https://bit.ly/3RY6kct>



- BORJA, Germania, MARTÍNEZ, Jenny, BARRENO, Segundo & HARO, Oswaldo
2021 Factores asociados al rendimiento académico: un estudio de caso. *Revista Educare*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- CABALLERO, Carmen, ABELLO, Raymundo & PALACIO, Jorge
2007 Relaciones del *burnout* y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. <https://bit.ly/3NKiljv>
- CALIXTO, Eduardo
2018 Emociones en el cerebro. *Revista de la Universidad de México*, (4), 128-132. <https://bit.ly/3THhROB>
- CÁRDENAS, Lenith, CRUZ, Nubia & ÁLVAREZ, Numar
2022 Revisión del marco lógico: conceptualización, metodología, variaciones y aplicabilidad en la gerencia de proyectos y programas. *Revista Inquietud Empresarial*, 22(1), 117-133. <https://doi.org/10.19053/01211048.13408>
- CHAZELLE, Damien (dir.)
2014 *Whiplash* [Película].
- CES
2022 *Reglamento de régimen académico*. Quito: Consejo de Educación Superior. <https://bit.ly/3RZHwB5>
- DAVIS, Elizabeth & LEVINE, Linda
2013 Emotion regulation strategies that promote learning: Reappraisal enhances children's memory for educational information. *Child Development*, 84(1), 361-374. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01836.x>
- DE LA HOYA, José
2021 *Eficacia de un programa de intervención psicoeducativa de regulación emocional para la disminución de respuestas de ansiedad y agresividad en población infantil* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. <https://bit.ly/3vhdTK>
- DÍAZ-MOSQUERA, Elena, MERLYN, Marie-France & LATORRE, Grace
2022 Estilos de apego adulto y regulación emocional en población de Quito, Ecuador. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2684. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2684>
- DINÁMICAS GRUPALES
2023 Técnicas de grupo y dinámicas de grupo. <https://bit.ly/48x52KV>
- DIONISIO, Diana
2022 *Evaluación de niveles de cortisol en plasma de pacientes con intento de suicidio* [Tesis de maestría]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. <https://bit.ly/41GGvky>
- ERVACIO, Edwin
2022 *Programa de intervención psicoeducativa para la optimización de la inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria de la I. E. Juan Velasco Alvarado* [Tesis de maestría]. Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Perú. <https://bit.ly/41GAh3Z>
- FRAGOSO, Rocío
2015 Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior. ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://bit.ly/3RZAxl>
- FRIED, Leanne
2011 Teaching Teachers about Emotion Regulation in Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>

GARBANZO, Guiselle

- 2013 Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a04v17n3.pdf>

GOLEMAN, Daniel

- 2000 *La inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.

GÓMEZ, María

- 2007 *Manual de técnicas y dinámicas*. <https://bit.ly/47gYi2Z>

GÓMEZ, Remedios

- 2017 *Programa de intervención en educación socio-emocional en el contexto escolar y su relación con el rendimiento académico* [Tesis de doctorado]. Universidad Católica San Antonio de Murcia, España. <https://bit.ly/48ftTZ>

GORDILLO, Ana

- 2023 Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>

GRATZ, Kim & ROEMER, Lizabeth

- 2004 Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos & BAPTISTA, Pilar

- 2014 *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México DF: McGraw-Hill.

HERVÁS, Gonzalo & JÓDAR, Rafael

- 2008 Adaptación al castellano de la Escala de Dificultades en la Regulación Emocional. *Clínica y Salud*, 19(2), 139-156. <https://bit.ly/48wIbPK>

KENNEDY, Declan

- 2007 *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje: un manual práctico*. University College Cork. <https://bit.ly/4aAdo6u>

KINKEAD, Ana, GARRIDO, Lusmenia & URIBE, Natalia

- 2011 Modalidades evaluativas en la regulación emocional: aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39. <https://bit.ly/47bav9r>

LAMAS, Marta (ed.)

- 2018 *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México DF: Bonilla Artigas.

LIFEDER

- 2020 *10 dinámicas de inteligencia emocional para niños y adultos*. <https://bit.ly/3Njv9GH>

LUY-MONTEJO, Carlos

- 2019 El aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>

MANJUNATHA, Narayana & RAM, Dushad

- 2022 Psychoeducation: Need for an Alternative Generic, Destigmatized, and Patient-Friendly Term in Clinical Practice. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 44(5), 528-529. <https://doi.org/10.1177%2F02537176211024133>



- MARCHENA, Esperanza, HERVÍAS, Federico, GALO, Carlos & RAPP, Camilo
2017 *Organiza tu tiempo de forma eficaz*. Cádiz: Servicio de Atención Psicológica y Pedagógica de la Universidad de Cádiz. <https://bit.ly/3THEjau>
- MARTÍNEZ, Macarena
2016 *Estrategias de regulación emocional en niños escolarizados: diferencias según género y edad* [Tesis de pregrado]. Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina. <https://bit.ly/3GXZMo0>
- MARTÍNEZ-BENÍTEZ, Jenny, BORJA-NARANJO, Germania, HARO-JÁCOME, Oswaldo & BARRENO-FREIRE, Segundo
2020 Factores personales, sociales e institucionales asociados al rendimiento académico en la educación superior. *Revista Científica MQRInvestigar*, 4(3), 44-67. http://doi.revistamqr.com/V4_3_ART_3.pdf
- MERLINO, Aldo & AYLLÓN, Silvia
2015 *Experiencias en investigación educativa: deserción, regulación emocional y representaciones en estudiantes universitarios*. Buenos Aires: Brujas.
- MICHELINI, Yanina & GODOY, Juan
2022 Adaptación argentina de dos escaladas de dificultades en la regulación emocional en adultos emergentes universitarios. *Psyche*, 31(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.2020.22585>
- MORA, Raúl
2015 Factores que intervienen en el rendimiento académico universitario: un estudio de caso. *Opción*, 31(6), 1041-1063. <https://bit.ly/3RY6joS>
- MORETA-HERRERA, Rodrigo, DURÁN-RODRÍGUEZ, Teresa & VILLEGAS-VILLACRÉS, Narcisca
2018 Regulación emocional y rendimiento como predictores de la procrastinación académica en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 13(2), 155-166. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.166>
- MÓRTIGO, Adriana & RINCÓN, Diego
2018 Competencias emocionales en estudiantes de educación superior: auto-percepción y correlación demográfica. *Revista Kavilando*, 10(2), 430-448. <https://bit.ly/48w7ykM>
- ORTEGÓN, Edgar, PACHECO, Juan & PRIETO, Adriana
2015 *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- OSPINA-CARMONA, José, TOBÓN-VÁSQUEZ, Gloria, MONTOYA-LONDOÑO, Diana & TABORDA-CHAURRA, Javier
2022 Filosofía de la mente y algunos paradigmas del aprendizaje en psicología de la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 43-69. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.01>
- PAUTA-ORTIZ, Diana, MANSUTTI-RODRÍGUEZ, Alexander & COLLADO-RUANO, Javier
2023 Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 87-115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- PERENO, Germán, MORETTI, Luciana, ORTIZ, Álvaro & MEDRANO, Leonardo
2012 Teoría y evaluación de la regulación emocional en el contexto universitario. En A. Merino & S. Ayllón (eds.), *Experiencias en investigación educativa: de-*

serción, regulación emocional y representaciones de estudiantes universitarios (pp. 55-86). Buenos Aires: Brujas.

PUCE

2022 *Reglamento general de estudiantes*. <https://bit.ly/3TCW3E1>

PUERTAS-MOLERO, Pilar, ZURITA-ORTEGA, Félix, CHACÓN-CUBEROS, Ramón, CASTRO-SÁNCHEZ, Manuel, RAMÍREZ-GRANIZO, Irwin & GONZÁLEZ-VALERO, Gabriel

2020 La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Revista de Investigación en Psicología*, 36(1), 84-91. <https://doi.org/10.6018/anale-sps.345901>

PULIDO, Federico & HERRERA, Francisco

2017 La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>

REGLAMENTO A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

2022 Registro Oficial-Suplemento Nro. 110, del 21 de julio. <https://bit.ly/3RDAUH2>

REIVAN-ORTIZ, Geovanny, ORTIZ, Patricia & REIVAN, Patricia

2020 A Brief Version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS): Validity Evidence in Ecuadorian Population. *International Journal of Psychological Research*, 13(2), 14-24. <https://doi.org/10.21500/20112084.4325>

REYNOSO, Orlando

2016 *Relación entre el rendimiento académico y la capacidad de regulación emocional de la conducta y las emociones en estudiantes de educación superior: un estudio electrofisiológico* [Tesis de doctorado]. Universidad de Guadalajara, México. <https://bit.ly/3TGyudx>

RODRÍGUEZ, Damaris

2017 Contribución de las competencias emocionales a mejorar la calidad del rendimiento académico. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (24), 27-39. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i24.5550>

RODRÍGUEZ, Daniel & ROSQUETE, Remedios

2019 Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo: variables personales que moderan su influencia. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>

SAARNI, Carolyn

1999 *The Development of Emotional Competence*. Nueva York: The Guilford Press.

SÁEZ, Francisco

2023 *La matriz de gestión del tiempo*. <https://bit.ly/3vhfPdZ>

SALOVEY, Peter & MAYER, John

1990 Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3). <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

SANTOYA, Yanin, GARCÉS, Miguel & TEZÓN, Mariana

2018 Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoco-nocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21(40), 422-439. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3081>

SARMIENTO, Andrea

2022 *Relación entre regulación emocional y rendimiento académico desde el modelo de James Gross en estudiantes escolares y universitarios* [Tesis de pregrado]. Universidad de Lima, Perú. <https://bit.ly/3vd5n7j>

196



TORRES, Martha

2021 *Intervención psicoeducativa desde la inteligencia emocional en estudiantes de octavo y décimo semestre de Licenciatura en Educación Infantil* [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia. <https://bit.ly/47g48l2>

UNESCO

2022 *Educación superior: qué debe saber acerca de la educación superior* <https://bit.ly/3RZRp1F>

VERGARA, Fernando

2022 Elementos hermenéutico-dialógicos para una formación universitaria eco-relacional. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (33), 171-198. <https://doi.org/10.17163/soph.n33.2022.06>

YUNI, José & URBANO, Claudio

2020 *Metodología y técnicas para investigar: recursos para la elaboración de proyectos, análisis de datos y redacción científica*. Buenos Aires: Brujas.

ZAPATA, Andrés, CABRERA, Gloria & VELÁSQUEZ, Melbin

2016 Factores institucionales incidentes en el rendimiento académico: un estudio de percepción. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(1), 35-48. <https://bit.ly/3tD5Gb5>

ZUMBA-TELLO, Doris & MORETA-HERRERA, Rodrigo

2022 Afectividad, dificultades en la regulación emocional, estrés y salud mental en adolescentes del Ecuador en tiempos de pandemia del COVID-19. *Revista de Psicología de la Salud*, 10(1), 116-119. <https://doi.org/10.21134/pssa.v10i1.801>

Fecha de recepción de documento: 25 de julio de 2023

Fecha de revisión de documento: 20 de septiembre de 2023

Fecha de aprobación de documento: 20 de noviembre de 2023

Fecha de publicación de documento: 15 de enero de 2024