



Las Competencias Emocionales en Gestión de Relaciones en el Tránsito por los Estudios Superiores

Resumen. Introducción. Se realizó un estudio sobre la aparición de dificultades en el tránsito por los estudios superiores en poblaciones de la Lic. en Psicología de la UCSF. Publicaciones consultadas consideran que la adquisición de competencias emocionales en gestión de relaciones, entendidas como las acciones que realiza el sujeto para relacionarse positiva y adecuadamente con los demás, podría promover la permanencia y graduación de los alumnos. Objetivos. Establecer si existe relación entre la adquisición de competencias emocionales en gestión de relaciones y la aparición de dificultades en el tránsito por los estudios superiores. Metodología. Muestra intencional de 40 sujetos con un rango de edad entre 18 y 25 años que ya han cursado materias de 3° año. Administración individual de la encuesta sobre Dificultades en el tránsito por los estudios superiores y la sub-escala Gestión de relaciones del PECE –Prueba para evaluar competencias en investigación-. Variables en estudio: Competencias emocionales en gestión de relaciones y Dificultades en el tránsito por los estudios superiores. Análisis de datos: Programa estadístico SPSS y aplicación de pruebas no paramétricas. Resultados. Se obtuvo evidencia de una relación moderada en dos cruces de datos con un resultado de (X^2 sig. $p < .05$; G^2 sig. $p .06$; V de Cramer: 0,37) y (X^2 sig. $p < .05$; G^2 sig. $p .01$; V de Cramer: 0,40). Discusión. Futuras investigaciones podrían profundizar el conocimiento sobre otras variables relacionadas con las dificultades el tránsito por los estudios superiores.

Abstract. Introduction. The difficulties in high education studies to get a degree in Psychology at UCSF were analyzed. Previous studies suggest that the emotional competences in relationship management, which are understood as actions to attain effective and positive relationships, could promote not only the permanence but the graduation of the students as well. Objectives. Analyze the incidence of the emotional competence acquisition in relationship management and the difficulties in the development of high education studies. Methodology An intentional/voluntary population of 40 people aged 18 - 25, at their 3rd year of studies. Individual management of the survey about Difficulties in high education studies and the sub scale Relationship management of PECE -test to evaluate research competence-. Variables: Emotional competences in relationship management and Difficulties in the development of high education studies. Data analysis: SPSS software and non parametric test. results: an evidence of a moderate relationship in two data crosses, these being (X^2 sig. $p < .05$; G^2 sig. $p .06$; Cramer's V : 0,37) and (X^2 sig. $p < .05$; G^2 sig. $p .01$; Cramer's V: 0,40). Discussion. Further research could deep the studies about other variables related to difficulties in the development of high education studies.

Bonci, Alicia ^a

^a. Universidad Católica de Santa Fe
(U.C.S.F)

Palabras claves

Competencias emocionales;
Dificultades; Relación; Medición..

Keywords

Emotional competences;
Difficulties; Relationship;
Measurement.

Enviar correspondencia a:

Bonci, A.
E-mail: alicia.sfr@hotmai.com

1. Introducción

Llevar a cabo un estudio universitario es una tarea compleja y de una extensión considerable para un estudiante; la misma se realiza en un transcurso temporal que depende no sólo de la extensión del plan de estudios sino además de la disponibilidad del sujeto en cuanto a tiempo y recursos adecuados para realizarla.

Sin embargo, este hecho que demanda un arduo trabajo por parte del alumno puede transformarse en una experiencia enriquecedora, de crecimiento y relación social para el individuo si

este cuenta con las competencias emocionales pertinentes y de este modo influir positivamente en las distintas esferas de su vida y a lo largo de toda su existencia.

De acuerdo con Klocker (2007) Aristóteles define al hombre como un animal social, este autor agrega que ello significa que el hombre se halla naturalmente abierto y referido a los demás y se encuentra naturalmente constituido para la convivencia.

La definición de hombre anteriormente expresada ha evolucionado con el tiempo; actualmente se puede definir al hombre como un ser bio-sico-social y espiritual; en esta definición, se mencionan además otras dimensiones constitutivas del hombre y la dimensión social permanece integrada a ellas.

Así mismo, la dimensión social es la que se destaca en diversas teorías psicológicas del siglo XX tal es el caso de la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, la teoría cognoscitiva social de Bandura, entre otras.

El denominador común en todas estas teorías es que el hombre se desarrolla como tal, aprende, resuelve problemas y supera las dificultades interactuando con los demás.

Dificultad, del latín *difficultas*, en una de sus acepciones significa embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto, de acuerdo con la Real Academia Española ([R.A.E], 2001).

Teniendo en cuenta esta definición puede decirse que la dificultad en el tránsito por los estudios superiores se refiere a los inconvenientes o contrariedades que debe sortear el alumno universitario para ejecutar o entender bien algo y pronto; esto último comprendido- de una manera más flexible- como el tiempo adecuado o indicado por la universidad a través del plan de estudios para el cursado de la carrera elegida.

De acuerdo con Medrano y Marchetti (2014) en América Latina el porcentaje de jóvenes, entre 25 y 29 años, que ha completado al menos 5 años de educación superior se ha incrementado de un 4.8% a un 7.4% entre los años 1990 y 2004, sin embargo el acceso a la educación superior se ve limitado por el bajo número de alumnos que no finalizan los estudios secundarios y además por el abandono durante el cursado de los estudios superiores.

En Argentina, la matrícula de la educación superior se ha expandido a un ritmo elevado durante todo el siglo XX y XXI, a una tasa promedio del 7% anual, constituyéndose así como uno de los países latinoamericanos de mayor tasa bruta de escolarización superior. Pero, a pesar de estos datos positivos se aprecia que; si bien los jóvenes pueden acceder a la universidad no logran permanecer en la misma, circunstancia que se relaciona con las diferentes dificultades que presentan los estudiantes al momento de estudiar en la universidad; de hecho aproximadamente un 47% no finaliza los estudios, estos datos ascienden entre el 79.3% y el 67.5%, en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos; según Valle, Raiana, Garcia, Sulligoy y Gómez (2014) en estos momentos se hace necesario conocer los factores que inciden negativamente en el trayecto que realizan los estudiantes por la universidad.

Al respecto Tinto (citado en García de Fanelli, 2012). Contempla en este aspecto tanto factores personales como ambientales, haciendo foco en la integración del estudiante al entorno académico y social de la universidad.

Según este enfoque, la decisión de abandonar es el resultado de cuestiones personales como también el grado de integración del joven en la cultura organizacional tanto en su plano formal- a través del reconocimiento y cumplimiento de las normas institucionales, la identificación con la ética y los valores de la institución-como en el plano informal – a partir de la formación de una red de relaciones con los individuos que acuden o se vinculan a la institución-.

Para Ozben (citado en Medrano & Marchetti, 2014). quienes no las posean pueden experimentar aislamiento social, apoyo social deficiente y dificultades para resolver problemas académicos, como por ejemplo evacuar dudas, rendir exámenes orales o trabajar en grupo.

Por su parte, para Medrano y Flores Kanter (2014)., responder y realizar preguntar, expresar inconvenientes, coordinar grupos y exponer trabajos en público resultan de suma importancia para la consecución de metas de orden académico; las calificaciones académicas no dependen en forma exclusiva de la capacidad intelectual y esfuerzo del alumno, sino que sus competencias emocionales también pueden afectar el desempeño académico como lo manifiestan algunas investigaciones - Delgado, Inglés y García Fernández,(2014); Inglés, Benavidez, Redondo, García Fernández, Ruiz Esteban, et al. (2009).

Un estudio meta-analítico reciente (Sklad et al., citado en Medrano & Marchetti, 2014), da cuenta de que intervenciones centradas en el entrenamiento en habilidades sociales - otra de las denominaciones asignadas a las competencias emocionales - poseen un impacto estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico, tanto a corto plazo ($Z=6.06$; $p<0.001$) como en las medidas de seguimiento ($Z=5.06$; $p<0.001$), con un tamaño efecto que oscila entre $d=.26$ y $d=.46$; corroborándose así que dichas competencias poseen un rol de importancia para lograr un funcionamiento óptimo en el contexto académico.

Por su parte Fellay y Piter (2011). dan cuenta en su investigación realizada con el objetivo de explorar esta problemática que si bien las técnicas de estudio empleadas por los estudiantes son adecuadas, carecen de iniciativa y estudian solos, esto último reseñado como un aspecto que incide negativamente al momento de auto evaluar el desempeño de tareas propias de un ámbito académico.

Dadas las condiciones que presenta la sociedad del conocimiento y el mundo del trabajo en la actualidad, demandan al sujeto que sea cada vez más comprometido con su propio aprendizaje, que sea crítico y capaz de tomar decisiones, al mismo tiempo que le exigen la capacidad de saber trabajar en equipo. En estas circunstancias el tema de las competencias emocionales en gestión de relaciones, entendidas como las acciones que lleva a cabo un sujeto para relacionarse positiva y adecuadamente con los demás, parece cobrar una gran relevancia en el contexto de la educación universitaria, siendo un

elemento fundamental de apoyo para que el estudiante desarrolle su talento y se encuentre comprometido con actitudes apegadas a la ética y los valores, Suberviola (2012).

De acuerdo con los estudios realizados por algunos investigadores –Alberici y Serreri (2005), Donalzo- Fielder y Bond (2004), Giardini y Frese (2006), Goleman, Boyatzis y McKee (2002), López Goñi y Goñi Zabala (2012), Márquez Cervantes y Gaeta González (2014), Repeto Talavera y Pena Garrido (2010), Sánchez Santamaría (2011) entre otros- se puede decir que las llamadas competencias emocionales tienen cada vez más importancia en la distintas actividades humanas.

Según Bisquerra y Pérez Escoda (2007) la denominada competencia emocional es un concepto amplio que incluye varios procesos y consecuencias; este autor concibe a la competencia emocional como un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para poder realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.

Goleman (1995) define la competencia emocional como la capacidad para reconocer los propios sentimientos y los ajenos, de auto-motivarnos y de manejar de manera positiva las emociones, especialmente aquellas que tienen que ver con las relaciones humanas.

Para Palomares (2014) las competencias emocionales constituyen el conjunto y entramado de habilidades, conocimientos y actitudes que tiene una persona para comprender, expresar, regular, potenciar y promover su inteligencia emocional para conseguir ser una persona digna de forma holística y ecológica; y convivir responsable y pacíficamente. Esta definición introduce un elemento a tener en cuenta: el entorno. Entendido como el tiempo y el lugar donde el sujeto desarrolla su competencia emocional.

Desde la perspectiva, de este autor un profesional competente es el que conoce y regula sus propios procesos de conocimiento, tanto desde el punto de vista cognitivo como emocional, y puede hacer uso estratégico de los mismos, ajustándolos a las circunstancias concretas del problema o situación a la que se enfrenta.

Además, para Villa Sánchez y Poblete Ruiz (2004) es un factor de superación individual y grupal que permite el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y lograr así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo.

2. Prueba para evaluar las competencias en investigación. –PECI-

Este instrumento fue desarrollado a partir de la investigación realizada por Tornimbeni, González, Corigliani y Salvetti (2007) quienes indagaron acerca de cuáles eran las competencias requeridas para investigar (Llivina et al., 2005; Moreno Bayardo, 2003; D' Angelo Hernández, 2000; Harrison, 2005) y la inquietud de si las mismas se encontraban presentes en estudiantes avanzados de Psicología.

Luego de realizar algunas adaptaciones se adoptó el modelo de competencias de Goleman y Boyatzis para la realización de la prueba; en el PECI se consideran 3 dimensiones: Cognitiva,

Conocimiento Personal y Gestión de Relaciones, siendo esta última dimensión la considerada para este trabajo de investigación.

3. Objetivos

El propósito de este trabajo es establecer si existe relación entre la adquisición de competencias emocionales en gestión de relaciones y la aparición de dificultades en el tránsito por los estudios superiores.

4. Metodología

Siguiendo a la Teoría Clásica de los Test -TCT-, la puntuación observada de un sujeto en un test es una función de dos componentes: su puntaje verdadero y el error de medición implícito en cualquier medición. La puntuación verdadera se entiende teóricamente como la media de las puntuaciones obtenidas por un sujeto si un test le fuera aplicado en infinitas aplicaciones. En el plano teórico se asume que la forma de la distribución de esas infinitas puntuaciones, se acerca a la normal. Por otra parte, la puntuación de error equivale a la suma de todos los factores aleatorios que alejan a la puntuación observada de la puntuación verdadera, Tornimbeni, Pérez, Olaz y Fernández (2004).

Cabe señalar que para la realización de esta investigación se optó por un diseño no experimental y transaccional ya que la toma de los cuestionarios se realizó entre los días 9 y 12 de noviembre de 2015 en las aulas de la Universidad Católica de Santa Fe.

4.1. Participantes

Participaron en este estudio 40 sujetos que cursaban asignaturas correspondientes al 3° año de la carrera Licenciatura en Psicología correspondientes a la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Santa Fe durante el año 2015, quienes consintieron voluntariamente en su participación, configurando de esta manera, una muestra de carácter simple, no probabilística e intencional (N=40) todos ellos de nacionalidad argentina, de ambos sexos con un 40% de participantes masculinos y un 60% de sexo femenino; con un rango de edad entre 18 y 25 años y una X de 24 años. (Véase Tabla I).

Tabla I. Distribución de sexo de la muestra.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Masculino	16	40	40	40
Femenino	24	60	60	100
Total	40	100	100	

4.2. Instrumentos

Para la realización de este trabajo de investigación se administró a los participantes un cuestionario ad-hoc sobre Dificultades en el tránsito por los estudios universitarios elaborado especialmente para este trabajo de investigación. El mismo consiste en una hoja donde se exploran las tres categorías de la variable en estudio: Organización del tiempo, Fluidez del cursado y Respuesta frente a los exámenes con un total de nueve ítems, donde los participantes deben señalar la respuesta que más se adecúe a su experiencia personal en una escala politómica de 3 puntos tipo Lickert y cuyo rango de preferencias oscila entre los extremos: SI y NO. La consigna para este cuestionario fue: *Responde las siguientes preguntas rodeando con un círculo la opción que creas correcta. No dejes ninguna pregunta sin responder.*

Los ítems que posee el cuestionario ad-hoc son del tipo ‘¿Compartes con un compañero las tareas para preparar material de estudio?’; ‘¿Te reúnes con otros compañeros para estudiar?’ y ‘¿Estudias con un compañero para preparar un examen?’ entre otros.

A continuación y en la misma hoja se administró la sub-escala Gestión de relaciones del PECCI-Prueba para evaluar las competencias en investigación, Tornimbeni et al. (2011)-; Gestión de relaciones refiere a las características de personalidad de un sujeto que hacen a su actuar social, a su interacción con otros.

La sub-escala cuenta con cuarenta ítems que evalúan las siguientes competencias en investigación: Trabajo en equipo con las sub-competencias colaboración, empatía y coordinación; Liderazgo con las sub-competencias comunicación, negociación e influencia; Desarrollo de otros con las sub-competencias adiestramiento y socialización; por último la competencia Sensibilidad Intercultural.

La consigna fue: *Por favor lee cuidadosamente las instrucciones antes de comenzar. Este cuestionario consta de frases. Debes señalar en cada una de ellas, las alternativas que consideres que refleja mejor tu forma de ser y actuar: (A-B-C-D-E). Referencias: (A): Siempre. (B): Frecuentemente. (C): A veces. (D): Casi nunca. (E): Nunca. No hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta de forma espontánea y expresa tus opiniones de la manera más precisa posible. Responde todas las frases. Muchas Gracias.*

Los ítems que posee la sub-escala son del tipo ‘Cuando trabajo en grupo soy participativo y brindo toda la información’; ‘Soy capaz de escuchar con atención los planteos de los otros’; ‘Pensar con otros e intercambiar ideas aclara mis pensamientos’; ‘Soy capaz de brindar instrumentos teóricos y técnicos que faciliten el desarrollo de todos’ y ‘Respeto la opinión de los demás.’ entre otros.

La fuente de verificación para este estudio estuvo conformada por la Prueba para evaluar las competencias en investigación de Tornimbeni et al. (2011) para la sub-escala Gestión de relaciones.

El código para el procesamiento de datos empleado fue: Sexo: Femenino (1), Masculino (2). Variable 1: SI (3) A VECES (4) NO (5). Variable 2: Siempre (6) Frecuentemente (7) A veces (8) Casi nunca (9) Nunca (10).

4.3. Procedimiento

Para llevar a cabo este estudio se administró de manera individual y por única vez las dos pruebas de manera continua y en una sola hoja – para facilitar la administración- a cuarenta alumnos de la carrera de Licenciatura en Psicología perteneciente a la Universidad Católica de Santa Fe que ya han cursado materias correspondientes al 3° año del plan de estudio entre 18 y 25 años de edad con previa firma del consentimiento informado. Dicha administración se llevó a cabo entre los días 9 y 12 de noviembre de 2015 en las aulas de la UCSF.

En el comienzo de la pruebas, antes de responder a los ítems que conforman el cuestionario ad-hoc sobre Dificultades en el tránsito por los estudios superiores y la sub-escala Gestión de relaciones del PECEI, Tornimbeni et al.(2011), se indagó a los participantes sobre variables del contexto.

En primer lugar para poder analizar los datos obtenidos se confeccionaron para cada cruce de indicadores de las variables involucradas las llamadas Tablas de Contingencia colocando en las columnas las opciones del cuestionario ad-hoc – Sí, A veces, No- y en las hileras las opciones de la escala PECEI- Siempre, Frecuentemente, A veces, Casi Nunca, Nunca- efectuando el recuento de casos o sujetos observados y el cálculo de proporciones.

La Tabla de contingencia permitió además visualizar las frecuencias observadas para cada una de las celdas y también realizar el cálculo de las frecuencias esperadas para cada una de ellas. Este último dato fue necesario para la toma de decisiones en relación a los coeficientes no paramétricos a emplear; cabe agregar que en este caso en particular el programa arrojó una frecuencia esperada menor a 5.

En segundo lugar, a partir de la tabla de contingencia confeccionada para cada cruce de indicadores se calcularon los coeficientes no paramétricos Ji- Cuadrado, Razón de verosimilitud y V de Cramer para conocer la posible existencia de relación entre las variables y el grado de la misma:

Cabe indicar que al realizarse la aplicación de los coeficientes no paramétricos sobre los resultados obtenidos se consideró un grado de significancia de $p < 0,05$ para establecer la relación o no entre las variables.

Para la realización de los análisis se utilizó el programa SPSS - Statistical Package for the social Sciences-.

5. Resultados

A partir de las respuestas dadas por los sujetos a cada uno de los instrumentos, se realizó el cálculo proporcional para su posterior análisis; también se describieron aquellos resultados señalados como estadísticamente significativos los cuales se establecieron en un porcentaje mayor al 50%.

En primer lugar se analizaron los puntajes obtenidos sobre las respuestas correspondientes al cuestionario ad- hoc sobre Dificultades en el tránsito por los estudios superiores, para ello se tuvo en cuenta las categorías de la variable en estudio: Organización del tiempo, Fluidez del cursado y Respuesta frente a los exámenes.

Luego de observar los resultados en la tabla se puede decir que, respecto a la categoría 'Organización del tiempo' la opción de respuesta A veces arrojó un puntaje significativo en el indicador Te reúnes con un compañero para organizar tus horarios con un porcentaje de 57%.

Por otra parte, en lo que refiere a la categoría 'Fluidez del cursado', la opción de respuesta Sí arrojó puntajes significativos en el indicador Expresas tus opiniones frente a tus compañeros con un porcentaje de 85% y Compartes el material de estudio/bibliografía con un porcentaje de 80% respectivamente.

Asimismo, en la categoría 'Respuesta frente a los exámenes' en la opción de respuesta Sí los indicadores Transmites a tus compañeros los contenidos de un examen y Estudias con un compañero para preparar un examen arrojaron resultados significativos con un porcentaje de 77% y un porcentaje de 57% respectivamente.

En segundo lugar, luego de observar los resultados en la tabla de la sub-escala Gestión de relaciones del PECEI, se puede señalar en la opción de respuesta Siempre la existencia de valores entre un 50% y más de un 80% respectivamente. Entre ellos, el de mayor porcentaje corresponde al indicador Respeto la opinión de los demás con un 82%, mientras que los indicadores Valoro la opinión de los demás y Cada uno tiene un ritmo de aprendizaje que le es propio se destacan con un porcentaje de 77%.

Además, se pueden remarcar como estadísticamente significativos los indicadores Solicitar la opinión de todos es una actitud de respeto y Siempre comparto toda la información que poseo y con un porcentaje de 70% respectivamente.

También el indicador En el grupo todos podemos crecer intelectualmente arrojó un resultado significativo con un porcentaje de 67%, seguido del indicador En el grupo coopero y realizo las tareas que me corresponden con un porcentaje de 64%.

Con respecto a la opción de respuesta Frecuentemente se observa un solo resultado estadísticamente significativo correspondiente al indicador Me tomo el tiempo necesario para que todos comprendan la consigna con porcentaje de 55%.

Respecto a la opción de respuesta A veces, se observan con puntajes significativos a los indicadores Creo que hay que tomarse el tiempo necesario para que todos los miembros del grupo

comprendan la tarea con un porcentaje de 75% y Prefiero realizar la tarea solo con un porcentaje del 57%.

Por último se puede decir que para las opciones de respuestas Casi nunca y Nunca no se encontraron en las respuestas al instrumento valores estadísticamente significativos.

Luego del análisis descriptivo de la distribución de los puntajes obtenidos de ambos instrumentos se procedió a efectuar dieciocho cruces de datos con el propósito de constatar la existencia o no de una relación entre las variables en estudio y el grado de la misma.

Para ello, se calcularon sobre los resultados obtenidos los estadísticos Ji- cuadrado, Razón de Verosimilitud y V de Cramer encontrándose que sólo dos cruces de datos arrojaron evidencia de una relación estadísticamente significativa.

Ahora bien, en lo que refiere a los resultados encontrados; en el primer cruce de datos, los puntajes observados en la tabla muestran que el porcentaje mayor es de 22% lo que se visualiza en dos contingencias de las escalas.

En el primer caso de contingencia los sujetos manifiestan en un 22% que A veces se reúnen con un compañero para organizar sus horarios y que Frecuentemente respetan el tiempo diferente con que alcanza su objetivo cada miembro de mi equipo.

También, un 22% de los encuestados afirma que A veces se reúnen con un compañero para organizar sus horarios y que A veces respetan el tiempo diferente con que alcanza su objetivo cada miembro de su equipo.

Además, se observa que un 20% de los alumnos manifiesta que No se reúne con un compañero para organizar sus horarios y que Siempre respeta el tiempo diferente con que alcanza su objetivo cada miembro del equipo.

Por otra parte, la aplicación de los test no paramétricos arroja los siguientes resultados: (X^2 sig. $p. < .05$; G^2 sig. $p. .06$; V de Cramer: 0,37) evidenciando una relación moderada entre las variables. (Véase Tabla II).

Tabla II. Contingencia del indicador del cuestionario ad-hoc: Te reúnes con un compañero para organizar tus horarios y el indicador de la sub-escala Gestión de relaciones: Respeto el tiempo diferente con que alcanza su objetivo cada miembro de mi equipo.

		Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
SÍ	Recuento	3(0,07)	2(0,05)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	5(0,12)
A Veces	Recuento	5(0,12)	9(0,22)	9(0,22)	0(0,00)	0(0,00)	23(0,57)
NO	Recuento	8(0,20)	4(0,10)	0(0,00)	0(0,00)	0(0,00)	12(0,30)
Total	Recuento	16(0,40)	15(0,37)	9(0,22)	0(0,00)	0(0,00)	40(1,00)

Por último, en el segundo cruce de datos que arrojara resultados significativos, de la observación de la tabla se desprende que la mayor concentración de datos se encuentra en un porcentaje de 37% donde los sujetos manifiestan que A veces se reúne con un compañero para organizar los horarios y que Frecuentemente toma el tiempo necesario para que todos comprendan la tarea que propone.

Además en el porcentaje que le sigue de mayor a menor un 17% de los sujetos manifiestan No reunirse con un compañero para organizar los horarios y que Siempre se toman el tiempo necesario para que todos comprendan la tarea que proponen.

.Por último, la aplicación de los test no paramétricos arroja los siguientes resultados: (X^2 sig. p . < .05; G^2 sig. p .01; V de Cramer: 0,40) evidenciando relación moderada entre las variables. (Véase Tabla III).

Tabla III. Contingencia del indicador del cuestionario ad-hoc: Te reúnes con un compañero para organizar tus horarios y del indicador de la sub-escala Gestión de relaciones: Tomo el tiempo necesario para que todos comprendan la tarea que propongo.

		Siempre	Frecuentemente	A veces	Casi nunca	Nunca	Total
	SÍ	Recuento	3(0,07)	2(0,05)	0(0,00)	0(0,00)	5(0,12)
	A Veces	Recuento	3(0,0,7)	15(0,37)	3(0,07)	2(0,05)	23(0,57)
	NO	Recuento	7(0,17)	2(0,05)	3(0,07)	0(0,00)	12(0,30)
Total		Recuento	13(0,32)	19(0,47)	6(0,15)	2(0,05)	40(1,00)

6. Discusión

En el desarrollo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la importancia de impulsar las competencias emocionales en los estudiantes universitarios; trabajos de investigación como los llevados a cabo por Medrano y Flores Kanter (2014); Medrano y Marchetti (2014) y Medrano y Moretti (2013), ratifican la conveniencia de promover estas competencias paralelamente a las competencias funcionales en los estudiantes con el propósito de mejorar su desempeño académico.

Los resultados de estas investigaciones revelan una mejora notable en el desempeño de los sujetos que participaron en programas destinados a la adquisición y/o fortalecimiento de las competencias socio- emocionales como también una disminución de la ansiedad ante la situación de examen.

Es por todo lo expuesto anteriormente que esta investigación con una muestra pequeña –n: 40 - y realizada con sujetos que asisten a la UCSF- podría ser la antesala de futuras investigaciones. Dichas investigaciones podrían profundizar el conocimiento sobre otras variables relacionadas con las dificultades el tránsito por los estudios superiores.

7. Referencias

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta*. Barcelona: Alertes.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*.10: 61-82.
- D'Angelo Hernández, O. (2000). *El desarrollo profesional creador en la actividad científica*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Delgado, B., Inglés, C.J. y García-Fernández, J.M. (2014). Subclinical social anxiety and academic performance in adolescence: Analysis of theoretical and practical implications. *Estudios de Psicología*, 35(1):58-79.
- Donalson- Feider, E. y Bond, F. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence of workplace well- being. *British journal of Guidance on Counselling*.
- Fellay, C. y Piter, P. (2011). De obstáculos enfrentados y estrategias realizadas por los estudiantes universitario en el transitar del primer año. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino

- Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado el 11 de diciembre de 2015 de: <http://www.aacademica.org/000-093/254>
- García de Fanelli, A. (2012). Abandono y rendimiento académico en las universidades nacionales argentinas. Un análisis integrador de la producción científica. UBA- CONICET- CEDES. Buenos Aires. Argentina.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing de negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11(1): 63- 75.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional. ¿Por qué es más importante que el cociente intelectual?* Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza Janés
- Harrison, L. y otros (2005). Competencias en investigación para diferentes niveles de formación de enfermeras: una perspectiva latinoamericana. *Revista Ciencia y Enfermería*. 11(1).Universidad de Concepción, Chile.
- Inglés, C.J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J.M., Ruiz-Esteban, C., et al. (2009). Conducta pro-social y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1):95-101.
- Klocker, D. (2007). Aristóteles. En J. P. Ballesteros.(Dir.) *Introducción a la filosofía*. Santa Fe: Universidad Católica de Santa Fe.
- Llivina, M. y otros (2005). *Una visión alternativa para la investigación educativa*. Congreso Pedagogía. Ciudad de La Habana. C.D.
- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. M (2012, enero- abril). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357:467- 489.
- Márquez Cervantes M, C y Gaeta González, M. L (2014). *Revista Iberoamericana de Educación*. 66:75- 88.
- Medrano, L. y Moretti, L. (2013, enero- junio). Eficacia de un programa de entrenamiento para disminuir manifestaciones cognitivas de ansiedad ante los exámenes en ingresantes universitarios. *Informes Psicológicos*. 1 (13):41- 52.
- Medrano, L. y Flores Kanter, E. (2014). Feedback positivo y desempeño no verbal en exposiciones orales. *Diálogos Pedagógicos*, 23(1):59-74.
- Medrano, A. y Marchetti, P. (2014). Impacto de un programa de entrenamiento en aprendizaje auto-regulado y habilidades sociales académicas sobre el rendimiento y la deserción de ingresantes universitarios. *European journal of Education and Psychology*. 2 (7): 131- 144.
- Moreno Bayardo M.G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Rev. Educar N° 26*. Publicación Sistema educativo Jalisco. Secretaria de Educación. Jalisco, Guadalajara, Mx.
- Palomares, A. (2014). Metodologías innovadoras para promover las competencias emocionales en los docentes. *Journal for Educator, Teachers and trainers*. 2 (5):116- 129.
- Real Academia Española. ([RAE] 2001). *Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición*. Madrid: Espasa Calpe.
- Repetto Talavera, E. y Pena Garrido, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.8 (5): 83- 95.
- Sánchez Santamaría, J (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25. Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos> -
- Suberviola- Ovejas, I. (2012, febrero). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación Vivat Academia*. Año XIV. N° Especial:1- 17. Universidad de la Rioja. España.
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. y Fernández, A. (2004). *Introducción a los test psicológicos*. Córdoba. Argentina: Brujas.
- Tornimbeni, S. González, C, Corigliani, S. y Salvetti, M. (2007, Julio). *Evaluación de competencias para investigar en estudiantes de psicología*. Sesión de cartel presentado en XXXI Congreso Interamericano de Psicología, SIP. México D.F.
- Tornimbeni, S., González, C., Morales, M., Clark, C., Corigliani, S., et al. (2011). *Escala PECE*. Reg. N° 5069532 (12/12).
- Valle, G., Raiana, j. García, S., Sulligoy, M. y Gómez, G. (2014). Éxito y fracaso académico desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Dos Puntas Año VI*, 9: 139- 163.
- Villa Sánchez A. y Poblete Ruíz, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 8 (2):1- 19.