



**Facultad de Psicología**

**Carrera de Psicología Clínica**

**Desarrollo de la Inteligencia Emocional mediante la materia  
optativa de Gestión Emocional en estudiantes universitarios**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciadas en  
Psicología Clínica

Autoras:

**Ashly Belén Bernal Montenegro  
Lissette Samantha Cabrera Padilla**

Directora:

**Sonia Viviana Vásquez Castro**

**Cuenca - Ecuador**

**2024**

**Dedicatoria**

Dedico esta tesis a mis padres Franklin y Luci, por su amor incondicional. A mis preciosos sobrinos quienes han sido mi motivación día a día. También dedico este logro a mí misma, por no rendirme, por dar siempre lo mejor de mí a pesar de las adversidades. Hoy, más que nunca, el lema “todo esfuerzo tiene su recompensa” cobra un profundo significado para mí.

-Ashly Bernal

Dedico esta tesis a mi familia, especialmente a mis abuelos, quienes han sido la fuente de mi inspiración, valentía, responsabilidad y disciplina, la fuente que nutre mi ser y que siempre está presente e incesante en mi pecho. Dedico también esta tesis a mi sobrino, mi mayor regalo de pureza y amor, por permitirme compartir con él lo que aprendo y por su dulce compañía en este camino. Finalmente dedico este logro a mí misma, por mantenerme firme a mis proyectos, sueños y objetivos, por mantenerme fiel a mí misma.

-Lissette Cabrera

### **Agradecimiento**

Agradezco a todas las personas que me han acompañado a lo largo de este camino de formación tanto profesional como personal. A mi familia, que ha sido mi pilar incondicional, a mis maestros y maestras, por haberme guiado con sabiduría y paciencia, a mi compañero de vida, por su constante apoyo y a mis amigas y compañeras, quienes han sido una fuente de motivación, consejos, apoyo y amistad sincera. Un agradecimiento muy especial a mi mamá, Luci, por haberme apoyado desde el primer día, gracias por sus sacrificios, su entrega incansable y ese amor incondicional que me brinda día a día. Solo nosotras sabemos cuán arduo ha sido este viaje, lleno de retos y obstáculos, pero también de logros. Hoy mamá, todo lo que hemos superado me recuerda que este logro también es suyo.

- Ashly Bernal

Agradezco sensiblemente a mis padres, por todo su esfuerzo llevado por el amor de verme crecer y de verme feliz, hoy al fin se ha gestado este logro, el que abrirá el paso a muchos, y es por ustedes. Agradezco con un abrazo inmenso y cálido a mis amigxs, por apoyarme y sostenerme cuando lo he necesitado. Gracias a mis profesores, quienes me han contagiado esta pasión por aprender, compartir, y por la carrera. Gracias a mis compañeros de aula por su verdadero compañerismo lleno de apoyo y cariño, aliviaron los días de exámenes o lecciones, hicieron mis días mejores. Gracias por esta oportunidad que se ha sentido como una estrella fugaz, tan rápida pero llena de luz.

-Lisette Cabrera

### **Agradecimiento Conjunto**

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a nuestros mentores, Mg. Viviana

Vásquez Castro y Mg. Fabricio Peralta Bravo por habernos guiado con mucha paciencia, sabiduría y genuino aprecio nos han acogido a lo largo de este proceso. Su dedicación y apoyo constante fueron fundamentales para alcanzar este logro.

Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento a la carrera por habernos permitido fortalecer nuestra amistad y compañerismo, los cuales han sido el pilar que ha hecho más llevadera nuestra vida estudiantil. Este trabajo no solo ha consolidado nuestro vínculo como amigas y compañeras, sino que ahora nos une también como colegas, un lazo que valoramos profundamente.

## Resumen

El desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental en la vida del ser humano, ya que facilita la adaptación al entorno, potencia la resiliencia, fomenta el trabajo en equipo, promueve las habilidades de comunicación y aprendizaje, y fortalece las relaciones interpersonales. Se entiende como inteligencia emocional al conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinarán la conducta de un individuo, se compone de distintos factores como: poder percibir, reconocer, expresar y validar las propias emociones y las emociones de los demás. La presente investigación identificó el grado de desarrollo de la Inteligencia Emocional de 20 estudiantes inscritos en la materia optativa de Gestión Emocional en una universidad de Cuenca, con edades comprendidas entre los 19 a 28 años de edad. La investigación tiene un alcance descriptivo de tipo cuantitativo con mediciones pre-test y post-test, aplicando el cuestionario de Inteligencia emocional BarOn-ICE y una ficha sociodemográfica para la correlación de datos. Los hallazgos revelaron una mejora estadísticamente significativa en la capacidad emocional total y en el componente intrapersonal, ninguno de los otros componentes obtuvo puntajes estadísticamente significativos, aunque todos incrementaron sus puntajes iniciales. No hubo diferencias en cuanto al sexo. A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que la materia optativa de gestión emocional obtuvo resultados favorables para el desarrollo de la IE en sus participantes.

**Palabras clave:** desarrollo emocional, humanismo, gestalt, adultez joven, programa educativo, BarOn-Ice

### **Abstract**

The development of emotional intelligence is essential in the life of human beings, being responsible for facilitating adaptation, improving resilience, promoting teamwork, promoting communication and learning skills, in addition to strengthening relationships. interpersonal. Emotional intelligence is understood as the set of skills, attitudes, abilities and competencies that will determine the behavior of an individual, it is made up of different factors such as: being able to perceive, recognize, express and validate one's own emotions and the emotions of others. The present research identified the degree of development of Emotional Intelligence of 20 students enrolled in the elective subject of Emotional Management at a university in Cuenca, aged between 19 and 28 years of age. The research has a quantitative descriptive scope with pre-test and post-test measurements, applying the BarOn-ICE emotional intelligence questionnaire and a sociodemographic sheet for data correlation. The findings revealed a statistically significant improvement in total emotional capacity and in the intrapersonal component, none of the other components obtained statistically significant scores, although all increased their initial scores. There were no differences in terms of sex. From the results obtained, it can be concluded that the optional subject of emotional management obtained favorable results for the development of EI in its participants.

**Keywords:** emotional development, humanism, gestalt, young adulthood, educational program, BarOn-Ice

## ÍNDICE DE CONTENIDO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Introducción .....</b>   | <b>1</b>  |
| <b>Capítulo 1. Marco Teórico .....</b>  | <b>3</b>  |
| <b>1.1. Emociones .....</b>   | <b>3</b>  |
| 1.1.1. Nocións básicas de las emociones .....                                     | 3         |
| 1.1.2. Fisiología de las emociones .....  | 4         |
| <b>1.2. Clasificación de las emociones .....</b>                                  | <b>8</b>  |
| <b>1.3. Diferencia entre emoción y sentimiento .....</b>                          | <b>11</b> |
| <b>1.4. Inteligencia emocional (IE) .....</b>                                     | <b>12</b> |
| 1.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional .....                                    | 13        |
| 1.4.2. Características y habilidades de personas con Inteligencia Emocional ..... | 14        |
| <b>1.5. Desarrollo de la IE y determinantes .....</b>                             | <b>16</b> |
| <b>1.6. Gestión emocional en universitarios.....</b>                              | <b>19</b> |
| <b>1.7. Materia optativa de gestión emocional.....</b>                            | <b>21</b> |
| 1.7.1. Características.....   | 21        |
| 1.7.2. Bases de Terapia Humanista.....  | 22        |
| 1.7.3. Terapia Gestalt (TG) .....   | 23        |
| 1.7.4. Desarrollo Personal como objetivo .....                                    | 24        |
| 1.7.5. Técnicas vivenciales de aprendizaje aplicadas .....                        | 25        |
| <b>Capítulo 2. Metodología .....</b>  | <b>28</b> |
| <b>2.1. Pregunta de Investigación .....</b>                                       | <b>28</b> |
| <b>2.2. Objetivo General.....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.3. Objetivos Específicos .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.4. Tipo de investigación .....</b>   | <b>28</b> |
| <b>2.5. Participantes.....</b>  | <b>28</b> |
| 2.5.1. Criterios de exclusión.....  | 28        |
| <b>2.6. Instrumentos.....</b>   | <b>29</b> |
| 2.6.1. Ficha sociodemográfica .....   | 29        |
| 2.6.2. Inventario de Cociente Emocional de BarOn – ICE.....                       | 29        |
| <b>2.7. Procedimiento.....</b>  | <b>30</b> |
| <b>2.8. Análisis de Datos .....</b>   | <b>31</b> |
| <b>2.9. Aspectos éticos.....</b>  | <b>31</b> |
| <b>Capítulo 3. Resultados.....</b>  | <b>32</b> |

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>Discusión .....</b>       | <b>44</b> |
| <b>Conclusiones .....</b>    | <b>48</b> |
| <b>Recomendaciones .....</b> | <b>50</b> |
| <b>Referencias.....</b>      | <b>51</b> |
| <b>Anexos .....</b>          | <b>58</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Tabla 1: Rangos de interpretación del Inventario de Cociente Emocional de BarOn-ICE .....</b>            | <b>30</b> |
| <b>Tabla 2: Frecuencias de edad.....</b>  | <b>32</b> |
| <b>Tabla 3: Descriptiva de edad .....</b>   | <b>33</b> |
| <b>Tabla 4: Frecuencias por sexo.....</b>   | <b>33</b> |
| <b>Tabla 5: Frecuencias por facultad.....</b>   | <b>34</b> |
| <b>Tabla 6: Descriptivas de componentes BarOn-ICE pre-test.....</b>   | <b>35</b> |
| <b>Tabla 7: Descriptivas de componentes BarOn-ICE post-test .....</b>                                       | <b>36</b> |
| <b>Tabla 8: Prueba T para Muestras Apareadas.....</b>   | <b>37</b> |
| <b>Tabla 9: Análisis comparativo del pre-test y post-test en función del sexo de cada participante.....</b> | <b>38</b> |
| <b>Tabla 10: Análisis comparativo del pre-test y post-test en función de la edad de cada participante</b>   | <b>39</b> |
| <b>Tabla 11: Análisis comparativo del pre-test y post-test según la facultad de cada participante .....</b> | <b>41</b> |

## **Introducción**

El ser humano está dotado de emociones desde el nacimiento, las mismas que están involucradas en todas las esferas de la vida, desde las relaciones con el entorno, hasta el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, en el ámbito educativo el desarrollo de las competencias cognitivas o ligadas al coeficiente intelectual, han primado sobre las emocionales, creando una brecha en la preparación integral de los estudiantes. Por ello, la inteligencia emocional es una herramienta clave para el éxito académico y personal, ya que permite al individuo reconocer sus necesidades, regularse, tomar decisiones efectivas y mejorar sus habilidades de interacción social. La falta de habilidades para gestionar emociones puede dar origen a dificultades en el ámbito psicológico como trastornos de ansiedad, del estado de ánimo, adicciones, y/o afectar el rendimiento académico/profesional de la persona. Es por este motivo que, el objetivo de la presente investigación es identificar si la optativa de Gestión Emocional de una universidad privada de Cuenca, es capaz de aportar al desarrollo de la Inteligencia Emocional de los inscritos en la misma. La pregunta de investigación gira en torno al mismo tema, apuntando a si existió o no un desarrollo de la IE.

La hipótesis principal plantea que los estudiantes que asisten a la materia optativa de Gestión Emocional mostrarán un incremento en su cociente emocional total (CE) tras finalizar la materia, en comparación con sus niveles iniciales. Se propone que la intervención (basada en un enfoque humanista, gestáltico y técnicas de desarrollo personal), tendrá un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para regular sus emociones.

Como objetivos específicos se buscará evaluar y analizar la inteligencia emocional de los estudiantes antes y después de la intervención por medio del inventario Baron ICE, así como relacionar los resultados con variables sociodemográficas para obtener una comprensión más profunda de los factores que influyen en el desarrollo emocional.

Este documento de investigación está estructurado en 3 capítulos, en el primer capítulo se aborda el marco teórico, comenzando con nociones básicas sobre las emociones, su fisiología y clasificación; para a continuación realizar una revisión sobre la inteligencia emocional, sus modelos más destacados (como los de Daniel Goleman, Mayer, Salover y Bar-On) y su relación con el contexto universitario. Posteriormente se ha considerado importante describir la materia optativa, su bagaje teórico, así como algunas de las técnicas aplicadas y los objetivos generales de la materia.

En el segundo capítulo se describe la metodología aplicada, que tuvo un enfoque cuantitativo y una muestra de 20 personas inscritas en la materia optativa, que luego de un consentimiento informado, fueron evaluados mediante el Inventario BarOn- ICE, antes y después de cursar la materia optativa de Gestión Emocional y también llenaron una ficha sociodemográfica para realizar la correlación de datos una vez obtenidos los resultados.

Finalmente, en el tercer capítulo, se exponen los resultados obtenidos a través del análisis estadístico de los datos recopilados, seguido por el apartado de discusión, recomendaciones y conclusiones de la investigación.

## **Capítulo 1. Marco Teórico**

### **1.1. Emociones**

#### **1.1.1. Nociones básicas de las emociones**

A lo largo de la historia de la humanidad se han generado diferentes conceptualizaciones sobre las emociones. Desde Darwin (1872) quien propone entender a las emociones como “dispositivos adaptativos universales de los seres humanos, que son compartidos con otros animales, y que no requieren de un aprendizaje para cumplir su función adaptativa” (citado en Aracena y González, 2021, p. 84).

Daniel Goleman (1997) por otro lado, las define como una “agitación, o perturbación de la mente, pasión, cualquier estado mental vehemente agitado” (citado por Del valle, 1998, p. 173). Las emociones, según esta visión, se caracterizan por un aumento de la intensidad mental, lo que implica que se experimentan de manera viva, a menudo de forma involuntaria o espontánea, y con una fuerte carga afectiva.

Ekman (1999) por su parte, se basa en un enlace de causa y efecto para explicar el fenómeno emocional en el ser humano, sostiene que un estímulo provoca tanto un efecto fisiológico como muscular, y da como resultado cambios en procesos perceptivos y cognitivos que retroalimentan al cerebro permitiendo experimentar y diferenciar cualitativamente la emoción que siente la persona (citado en Aracena y González, 2021).

Damasio (2010) afirma que las emociones son una especie de programas de acción razonablemente complejos, activados por un algo identificable ya sea un evento, estímulo u otro, y aparecen evolutivamente como una condición de supervivencia, aportando al bienestar y equilibrio de las especies, también incluye la influencia en las emociones por parte de la sociedad

y la cultura, ya que las situaciones que detonan la emoción no son los mismos para todos, debido a que todos pasan por diferentes situaciones y/o experiencias (citado en García, 2019).

Güell (2013) conceptualiza las emociones netamente como respuestas que da el cuerpo ante ciertos estímulos y se encuentra involucrado un proceso biológico complejo.

Finalmente, la RAE (2024) define a la emoción como la alteración de ánimo intensa y efímera, que puede llegar a ser agradable o penosa, y va acompañada de cierta alteración somática.

Para concluir, las emociones son respuestas naturales del ser humano y de los animales que se dan debido a diferentes cambios o estímulos tanto internos como externos, suelen ser intensas y de corta duración, ya que no poseen una elaboración cognitiva compleja en el momento de producirse las mismas, pero si involucran procesos fisiológicos, conductuales y cognitivos. Éstas son adaptativas, favorecen a la supervivencia, bienestar y homeostasis de las especies.

### **1.1.2. Fisiología de las emociones**

Las emociones no están en el corazón como coloquialmente se suele decir, las emociones están en el cerebro, se encuentran ligadas a procesos cognitivos y de aprendizaje, específicamente se las ubica en el neocórtex conocido también como cerebro racional, que está dividido por varias áreas siendo estas los lóbulos del cerebro; frontal, parietal, temporal y occipital, y se encuentran estrechamente relacionadas con la amígdala, mediante circuitos neuronales de doble dirección (Güell, 2013; Ensuncho y Aguilar, 2023; LeDoux, 2001).

Por otro lado, el cerebro emocional o sistema límbico es un conjunto de estructuras subcorticales del cerebro relacionadas entre sí (Ensuncho y Aguilar, 2023) es por ello que, cuando se realiza una tarea emocional se activan estas estructuras mediando las emociones y

cuando un área límbica se activa en una tarea meramente cognitiva, a menudo se supone que existe un trasfondo emocional en la misma (LeDoux, 2001).

LeDoux (2001) y Ensuncho y Aguilar (2023) mencionan que las respuestas emocionales se relacionan con estructuras cerebrales como el sistema límbico, en donde se activan respuestas emocionales fuertes, mientras que el cerebro racional es quien llega a modular estas respuestas, permitiendo a la persona regular sus emociones en situaciones complejas. Por otro lado, la memoria de igual manera entra en juego, debido a la consolidación de recuerdos a largo plazo, que generalmente contienen un trasfondo emocional. Así mismo, para la toma de decisiones se requiere la integración de la parte emocional y racional, el área prefrontal toma un papel importante al evaluar las posibles consecuencias para tomar una decisión.

Aunque no existe un acuerdo preciso acerca de fronteras exactas, se conoce que ciertas estructuras como el hipocampo, amígdala, hipotálamo y tálamo forman parte del conocido como sistema emocional (Agrela, 2022).

En vista de esto, es imprescindible clarificar las estructuras que forman el sistema emocional, como son las amígdalas. Estas son dos estructuras conformadas de sustancia gris, que tienen forma de almendra, y se encuentran sobre el tallo encefálico, cerca de la base del anillo límbico y desempeñan un papel fundamental como disparador de las señales emocionales, encuentran la interpretación correcta de las emociones rápidamente. Un daño en esta región puede afectar en la respuesta emocional condicionada, originando baja expresividad y poco reconocimiento de la emoción que esté atravesando el sujeto (Agrela, 2022; Téllez et al., 2021; Barrios y Gutiérrez de Piñares, 2020; Sotelo et al., 2019).

Téllez et al. (2021) habla acerca del estudio llevado a cabo por Goleman (1995), en donde resalta la importancia de la amígdala en el proceso emocional, en este estudio se examina a un joven que al extirpar las amígdalas quirúrgicamente comenzó a experimentar síntomas

como pérdida de interés en las personas, aislamiento, incapacidad de mantener conversaciones, etc. Por lo tanto, la ausencia funcional de la amígdala impedía el reconocimiento de sus emociones y sentimientos. Procesa las emociones relacionadas a la información almacenada por el hipocampo, siendo esta la memoria emocional, además, es la encargada de reconocer qué estímulos son propicios y cuáles no (Cólica, 2021).

Por otro lado, el hipotálamo cumple varias funciones como son: mantener la homeostasis, monitorear la presión arterial, la temperatura corporal, registrando el hambre, la sed y por lo tanto interfiriendo en la ira y el placer (ZHAO, 2002 citado en Agrela, 2022).

En el proceso emocional también se encuentran involucrados ciertos neurotransmisores los cuales son sustancias químicas que están presentes en el sistema nervioso, y actúan como mensajeros mediante la sinapsis, provocando cambios en la actividad eléctrica, excitando o inhibiendo su actividad incluyendo las emociones (Ramos et al.,2019).

Los neurotransmisores involucrados en el proceso emocional según Barrios y Gutiérrez de Piñeres (2020); Agrela (2022); Ramos et al. (2019); Collado (2021) son:

- Dopamina: Está vinculada con la sensación de recompensa y se libera en momentos que implican situaciones agradables y/o placenteras, tiene la capacidad de procesar la información sensorial emocionalmente destacada y participa en la regulación del estado de ánimo positivo.
- Serotonina: Tiene diversas funciones en el cuerpo, destacando en la parte emocional el humor y contribuye a la relajación, ayuda a conseguir una sensación de bienestar, al aumentar este neurotransmisor la sensación de dolor puede disminuir. Participando así en la regulación del estado de ánimo negativo. Los niveles bajos de serotonina, influyen en el mal humor, estados depresivos, ansiedad y dificultades para dormir.

- Oxitocina: Su liberación cobra importancia en el bienestar, ya que contribuye de manera positiva las relaciones interpersonales, fomenta la unión/conexión social, también tiende a reducir el dolor y miedo.
- GABA: Conocido también como ácido gamma-aminobutírico, este importante neurotransmisor regula la excitabilidad neuronal, encargada de la regulación del tono muscular y también actúa sobre el comportamiento agresivo y en actos de impulso, por ello cuando una persona se emociona con una canción y se pone a bailar, explica la liberación de este neurotransmisor y su función con el bucle motor.

De igual manera existen sustancias que son producidas por las glándulas suprarrenales que influyen en las emociones, entre ellas se encuentran:

- Adrenalina o Epinefrina: Actúa tanto como hormona y neurotransmisor, cuando existe miedo, estrés o peligro, se libera en grandes cantidades ocasionando aumento en la frecuencia cardiaca, broncodilatación, y aumento de flujo sanguíneo en los músculos preparando al cuerpo para la lucha o huida de la situación (Soberano, 2022).
- Noradrenalina o Norepinefrina: Asociada con la mejora de la concentración, toma de decisiones, atención y motivación, los niveles bajos de noradrenalina son indicadores de bajo estado de ánimo, y se libera al igual que la adrenalina en situaciones de estrés (Deschamps et al., 2020).
- Cortisol: Es una hormona asociada con el estrés que ayuda a responder al peligro, y cuando existe un exceso de cortisol puede ocasionar un daño temporal a una parte del cerebro emocional, provocando fallos en la memoria, angustia, incremento de la agresión, y la incapacidad de regulación emocional lo que puede contribuir a la aparición de trastornos ansioso/depresivos (Del Valle, 1998).

## 1.2. Clasificación de las emociones

Las emociones se disparan ante los estímulos internos o externos del individuo (Rojas, 2019). Por ello, tanto los autores clásicos como los contemporáneos coinciden en que el proceso emocional refleja cómo reacciona el cuerpo, así como los pensamientos y conductas que estas reacciones pueden generar (Gordillo et al., 2020).

Por otra parte, las emociones poseen una función adaptativa (Fernández, 2020) que garantiza la supervivencia de las personas, ya que permiten una adaptación efectiva al medio y el mantenimiento de relaciones sociales efectivas, aportando a la toma de decisiones (López-Sánchez, 2023).

Aunque las emociones son definidas como universales ya que todos los seres humanos las manifiestan, se considera la existencia de emociones básicas que son ciertos tipos de comportamientos emocionales innatos y aparecen en etapas muy tempranas del desarrollo postnatal y son emociones que no han sido modificados por el contexto sociocultural (Vivas et al., 2022).

Desde el nacimiento se considera la existencia de 6 emociones básicas que vienen determinadas en el código genético, las mismas que se clasifican como: ira, miedo, asco, tristeza, sorpresa y alegría (Rojas, 2019).

Las funciones de las emociones básicas según Goleman (2012) y López-Sánchez et al. (2023)

- Ira: Esta emoción proporciona la vitalidad necesaria para ejecutar un enfrentamiento, incrementa la tensión muscular, la presión arterial y predispone al individuo para combatir aquello que percibe como peligroso o reaccionar ante una insatisfacción en la consecución de un objetivo. Existe un “aumento de hormonas como la adrenalina lo que

genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa” (Ramos, 2017, p. 23).

- Miedo: Es una emoción básica para la supervivencia humana. Es la responsable de activarse ante estímulos que pueden interpretarse como amenazantes o peligrosos, da la señal al organismo de alejarse y protegerse de la siguiente manera: La sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como los de las piernas y así resulta más fácil huir, el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por el mismo, provocando un torrente de hormonas que ponen en alerta al individuo haciendo que la atención se fije en la amenaza cercana y permitiendo que actué.
- Asco: Dirige a las personas hacia la evitación de elementos nocivos que puedan ser un peligro para la salud o no tan agradables.  
“La expresión facial de disgusto sugiere un intento primordial de bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o de escupir un alimento perjudicial” (Ramos, 2017, p. 24).
- Tristeza: La función primordial de esta emoción es ayudar a adaptarse a una pérdida o una decepción significativa en la vida del individuo, la tristeza suele motivar a hacer una pausa, produciendo un bajón de energía y entusiasmo por actividades cotidianas también sirve como señal externa de necesidad de apoyo, facilitando el acercamiento y la empatía de la red social que posea.
- Sorpresa: Esta emoción es activadora o predisponente a la respuesta ante una novedad inesperada, es decir, la sorpresa dirige hacia una respuesta de alerta o atención ante algo nuevo. La expresión facial (levantar las cejas) permite un mayor alcance visual

permitiendo que llegue más luz a la retina, de esta manera resulta más fácil distinguir lo que está ocurriendo e idear un plan de acción en caso de que lo requiera.

- **Alegría:** Surge como respuesta a experiencias gratificantes, satisfactorias o estimulantes. Se caracteriza por un estado de bienestar, energía y satisfacción, acompañado a menudo de expresiones físicas como sonrisas, risas o una actitud animada. Se conoce que la alegría está asociada con la activación de sistemas de recompensa en el cerebro.

Por el contrario, las emociones secundarias o sociales se desarrollan en base a la cultura, las interacciones de la persona y a su crianza, es decir no son innatas (Vega, 2013).

La principal diferencia entre las emociones básicas y secundarias es que, en las emociones secundarias entran en juego aún más los pensamientos, creencias y expectativas, no son tan instintivas como en las primarias o básicas (López- Sánchez et al., 2023).

En consonancia con Damasio (2003 citado en Penas, 2022) la clasificación principal de las emociones secundarias es:

- **Orgullo:** Considerada como una emoción adaptativa y beneficiosa para el individuo, ya que fomenta el crecimiento personal, sin embargo, en exceso puede tener efectos negativos en las relaciones interpersonales.
- **Culpa:** Esta emoción “surge de una evaluación negativa del yo específica, referida a una acción concreta” (Pinedo y Yáñez-Canal, 2020, p.208), es decir que la persona se siente mal o se critica a sí misma debido a algo específico que ha hecho o sucedido en su entorno y es una emoción que no requiere de observadores externos, sino de internos.

- Vergüenza: Es una emoción de cierta forma más pública que las anteriores, surge de la percepción de desaprobación de los demás, puede provocar malestar, aislamiento, o intentos de adaptación a las expectativas de los demás.
- Celos: Esta emoción se siente cuando se percibe una amenaza hacia algo que se puede considerar como propio y se tiene miedo de perder.

### **1.3. Diferencia entre emoción y sentimiento**

Generalmente se utiliza emoción y sentimiento como términos homólogos, sin embargo, para Damasio (2011 citado en Rojas, 2019) existe una línea delgada que diferencia estos dos conceptos. Los sentimientos nacen al interpretar las emociones y son regulados por los pensamientos y considerados como asociaciones mentales (Núñez-Cansado et al., 2021). A diferencia de las emociones los sentimientos suelen ser menos intensos, poseen mayor conciencia y tienen una prolongada duración, distintas emociones dan lugar a distintos sentimientos.

Es decir que un sentimiento, como por ejemplo la vergüenza, puede estar asociada a emociones como: tristeza, enojo, culpa y miedo (Damasio, 2005 citado en Fernández, 2020).

Para entender la diferencia entre emoción y sentimiento Güell (2013) presenta el siguiente ejemplo:

Si la tristeza se originara a partir de un estímulo externo que, al ingresar por un sentido, es procesado por el cerebro a través del neocórtex y el sistema límbico, esta emoción se transformaría en un sentimiento más complejo. En este proceso, intervienen pensamientos, asociaciones, recuerdos, valores personales y creencias. Así, la tristeza como sentimiento podría evolucionar hacia un estado más profundo, como la melancolía. Por ejemplo, escuchar una canción que evoca a una persona, lugar o situación puede intensificar este sentimiento. Esto

demuestra que la conciencia del sentimiento es más elaborada y duradera que la reacción inmediata y pasajera de la emoción.

#### **1.4. Inteligencia emocional (IE)**

La inteligencia emocional o IE se define como un conjunto de destrezas, aptitudes, habilidades y competencias que determinarán la conducta de un individuo y se compone de distintos factores como: poder percibir, regular y expresar las propias emociones, el autoconocimiento emocional, y el reconocimiento y/o validación de las emociones de los demás (Ríos, 2015 citado en Aragón, 2019).

Para Güell (2013) la IE impulsa a que las relaciones entre el sistema límbico y el neocórtex sean dinámicas y que el neocórtex tenga la capacidad de evitar respuestas emocionales incontroladas que pueden perjudicar al sujeto y al medio en el que se desenvuelve.

A pesar de los intentos por conceptualizar de manera precisa la inteligencia emocional, varios autores han argumentado y contra argumentado acerca de este tipo de inteligencia por lo cual se ha ido modificando con el paso del tiempo, siendo la primera afirmación en 1920 por Edward Lee Thorndike quien fue contemporáneo de Sigmund Freud, afirmó que la IE parte de la inteligencia social que es la habilidad de comprender y manejar a los seres humanos (citado en López-Rosetti, 2017).

Con el tiempo, en 1990 los psicólogos John D. Mayer y Peter Salovey publicaron el artículo "Emotional Intelligence" en la revista *Imagination, Cognition, and Personality*, en donde conceptualizan la inteligencia emocional como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo” (citado en López-Rosetti, 2017, p.150).

Posteriormente, Daniel Goleman (1995) fue quien popularizó y difundió el concepto, ampliando el modelo de Salovey y Mayer, en su libro “Emotional Intelligence” que fue un éxito lo que dio el auge a la expresión de la IE (Güell, 2013).

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional se define como la habilidad de tomar conciencia de las emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones del trabajo, acentuar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que brindará mayores posibilidades de desarrollo personal.

#### **1.4.1. Modelos de Inteligencia Emocional**

El modelo de Daniel Goleman (1995) está enfocado en el liderazgo proactivo, con una base teórica enfocada en dar el mismo reconocimiento a los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia como las competencias emocionales. El modelo se basa en 5 componentes que Cervantes y Rojas (2023) mencionan:

- Autoconciencia
- Autorregulación
- Motivación
- Empatía
- Habilidades sociales (p. 45).

El modelo Mayer y Salovey (1997) se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y el estudio de capacidades vinculadas con el procesamiento antes mencionado (citado en Cervantes y Rojas, 2023), y proponen 4 habilidades que engloba la inteligencia emocional dentro del modelo:

- Percepción y expresión emocional.
- Facilitación emocional.

- Comprensión emocional.
- Regulación emocional (p. 32).

Del mismo modo, Reuven Bar-On 1997 (citado en Bueno, 2019) expresa en su modelo que la inteligencia emocional es también, social, este autor la conceptualiza como “un conjunto de conocimientos y habilidades que pertenecen al nivel de las emociones y al ámbito social” (p.59). Según este autor, esas habilidades y conocimientos influyen en la capacidad general para afrontar de forma efectiva las demandas del medio. Bar-On mediante su tesis doctoral en 1988, constituyó la base de su formulación sobre la IE y crea la medida de la misma mediante su Inventario EQ-I o Bar-On Emotional Quotient Inventory (Brito et al., 2019).

Este modelo según Bueno (2019) intenta explicar cómo un sujeto se relaciona con otras personas en su ambiente, es por ello que el modelo está compuesto por 5 componentes:

- El componente intrapersonal
- El componente interpersonal
- El componente del manejo del estrés
- El componente de estado de ánimo
- El componente de adaptabilidad y ajuste (p. 59).

#### **1.4.2. Características y habilidades de personas con Inteligencia Emocional**

En un mundo cada vez más interconectado y dinámico, la capacidad de entender y gestionar las emociones propias y las de los demás se ha convertido en un factor determinante para el éxito y la satisfacción personal. Las personas con alta inteligencia emocional no solo son conscientes de sus emociones además poseen otras características que según Ugarriza (2001) son:

- Habilidad para expresar sentimientos, creencias, y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender sus propios derechos de una manera no destructiva.
- Capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, como también limitaciones y posibilidades propias.
- Habilidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes.
- Capacidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.
- Aptitud para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.
- Habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).
- Capacidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- Destreza para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y pasivamente el estrés.
- Habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y regular las emociones.

- Capacidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo, de otros y para dividirse y expresar sentimientos positivos.
- Aptitud para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

### 1.5. Desarrollo de la IE y determinantes

En los primeros años de vida, el estilo de crianza resulta esencial para la adquisición de las habilidades de regulación emocional (Panksepp, 2013 citado en León-Rodríguez y Cárdenas, 2020). Tempranamente, las emociones de los infantes son moduladas a partir de la relación que tienen con sus progenitores o cuidadores, en la que factores como disponibilidad y sensibilidad sirven como organizadores externos del funcionamiento neuroendocrino y conductual, es decir, las conductas de los padres servirán como un patrón que replicarán los hijos en un futuro, en el sentido de crear conceptos de cuidado, seguridad, y protección similares a los que obtuvieron en su niñez ( León-Rodríguez y Cárdenas, 2020).

El apego, por su parte, es otro factor a considerar para el desarrollo de la IE, inicialmente se define al apego como la primera relación o vínculo que se forma entre el infante y el cuidador principal, con el objetivo de darle protección, una sensación de estabilidad y seguridad, como primera relación que se establece en el instante de nacer, es dentro de ella, en donde se aprende a regular las propias emociones puesto que no se es capaz de hacerlo por su propia cuenta al nacer (Valarezo, 2022 y Benlloch, 2020).

Abordando los estilos de crianza, la categorización que Steinberg y Darling (1993 citado en Velásquez, 2020) proponen son:

- **Estilo de crianza autoritario:** Los padres manifiestan un control excesivo sobre los menores. De tal forma que para ellos es primordial la obediencia y que se

respeten las normas sin que haya alguna objeción, por lo que para llegar a conseguir esa conducta en sus hijos pueden aplicar la fuerza, es por ello que suelen ser poco afectivos, no saben cómo acercarse a sus hijos para brindarles apoyo afectivo ante alguna circunstancia agradable o difícil.

- **Estilo de crianza democrático:** Es utilizado por padres que además de estar pendientes de que sus hijos muestren un adecuado comportamiento, también les importa que se desenvuelvan en un ambiente de cariño y confort. Por lo tanto, manifiestan ciertas reglas de conducta proponiendo normas claras y adecuadas a la edad de sus hijos. Además, logran conservar una comunicación establecida en la asertividad.
- **Estilo de crianza permisivo:** Los progenitores que lo utilizan se caracterizan por no interferir en moldear el comportamiento de sus hijos, de manera que en casa no hay normas o no se proponen normas; los menores son quienes deciden cómo administrar sus actividades, no preguntan a sus padres y deciden por ellos mismos. Por tal motivo tanto es lo que hace que el menor empiece a mostrar problemas en su rendimiento académico y problemas de conducta, pues la tolerancia a la frustración es baja ya que no saben cómo manejar las normas o que alguien los confronte.
- **Estilo de crianza negligente:** Manifiestan características donde los padres no logran involucrarse con su rol paternal. De tal manera, tampoco existen normas y reglas impuestas por los padres además de no mostrar afecto o cariño a sus hijos.
- **Estilo de crianza mixto:** Son propuestos por aquellos padres que presentan características como fusionar el estilo autoritario, negligente y permisivo de tal

forma confunden a sus hijos, porque no saben cómo reaccionar sus padres ante ciertas conductas adecuadas o inadecuadas que muestren, siendo padres impredecibles, de manera que el menor se desarrolla en un ámbito inseguro, rebelde e inestable.

Aunque muchos padres no adopten un estilo de crianza fijo, lo esencial para el desarrollo emocional de los niños radica en el afecto, el apoyo y la disponibilidad que demuestran. Estos factores influyen directamente en su desarrollo, favoreciendo una mayor autorregulación emocional y reduciendo la probabilidad de que enfrenten dificultades emocionales significativas.

Chichizola y Quiroz (2019) exponen las conclusiones de su estudio “Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares” que, el estilo de crianza democrático suele mostrar un desarrollo pleno de habilidades sociales, una alta inteligencia emocional a diferencia de un estilo permisivo que se relaciona con un desajuste en el desarrollo y suelen poseer un menor bienestar emocional y por consiguiente habilidades sociales nulas, haciendo énfasis también que esto repercutirá a lo largo del ciclo vital no únicamente en la niñez.

Es por ello que el estilo de crianza marca un importante determinante al desarrollo de la inteligencia emocional de las personas, y sumando a esto, las experiencias que se van construyendo a lo largo de la vida y en cada etapa ya sean estas de manera negativa o positiva.

Los diferentes ambientes en que se desenvuelve la cotidianidad de las personas son capaces de modificar el ánimo en las personas por ejemplo, el ambiente familiar que muchas de las veces posee un limitado nivel de inteligencia emocional causa que las relaciones familiares no sean buenas y que por el contrario, los padres puedan reaccionar de una manera reacia a las dificultades que se puedan presentar en familia, lo cual no es óptimo para el desarrollo

psicoafectivo de los niños, pues genera traumas psicológicos que a la larga pueden desencadenar o detonar un trastorno de salud mental (Valarezo, 2022).

Siguiendo en el contexto de los determinantes de la IE, el impacto del bullying y el abuso sexual como ejemplos de la influencia de las experiencias en el desarrollo de la IE han sido ampliamente estudiadas, evidenciando su innegable impacto en diferentes variables asociadas con el bienestar, tales como el trastorno de estrés postraumático, ansiedad, depresión, esquizofrenia, abuso de sustancias, problemas comportamentales e interpersonales, dificultades en la esfera de la sexualidad o nuevas revictimizaciones (Lamoureux et al., 2012 citado en Murillo et al., 2021).

Del mismo modo Murillo et al. (2021) afirma que, sin lugar a dudas las experiencias en donde se han vulnerado la integridad de las personas marcan una diferencia y una predisposición a limitar su desarrollo social y emocional independientemente de las causas de estas experiencias paralizantes, generalmente sus consecuencias suelen estar relacionadas con la vergüenza, miedo, culpa, ira y otras emociones que impiden el desarrollo adecuado de la persona.

### **1.6. Gestión emocional en universitarios**

La vida universitaria trae consigo un nuevo mundo y adversidades, la frecuente presión académica e incluso social a la que se enfrentan los universitarios puede ser razón de una desestabilización y una lucha constante por sentirse bien y a su vez ser exitosos en su vida académica.

Las tensiones de la vida moderna, junto con la imparable globalización del conocimiento en los ámbitos personal, académico y profesional, así como la presión del tiempo y la constante exigencia de perfeccionamiento percibida, son situaciones que tienden a alterar el estado

emocional de la mayoría de los estudiantes, llevándolos al borde de sus propios límites físicos y psíquicos (Barrera-Gálvez et al., 2019).

Según Fernández y Cabello (2020), los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a tener más éxito académico, ya que comprenden y regulan mejor las emociones desagradables como la ansiedad, la tristeza o el aburrimiento, las cuales son comunes en la vida escolar y afectan negativamente su rendimiento académico. Además, estos estudiantes son más hábiles en gestionar el complejo mundo social que los rodea, construyendo mejores relaciones con sus profesores, compañeros y familiares, lo que es crucial para su éxito académico.

Sumando a lo anterior, una alta gestión emocional en los estudiantes además de fortalecer las relaciones interpersonales, facilita la adaptación, mejora la capacidad de resiliencia, promueve el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación y de aprendizaje, por ello, la construcción de habilidades emocionales adaptativas constituye el recurso que pronostica el desenvolvimiento eficiente de los estudiantes en el contexto académico y en su futuro profesional. El éxito del estudiante no depende solamente de los resultados académicos que pueda conseguir sino, en gran medida, está influenciado por la capacidad emocional misma que está íntimamente relacionada con la toma de sus decisiones (Idrogo y Asenjo, 2021).

Las destrezas emocionales son primordiales para el desarrollo profesional, para Goleman (2012) las aptitudes emocionales son más importantes para el éxito laboral que el intelecto y el conocimiento técnico, dado que permite establecer conexiones entre el razonamiento, las habilidades emocionales y las estrategias de afrontamiento, por esta razón, es importante que los estudiantes mejoren su capacidad para gestionar las emociones, ya que esto constituye una ventaja adicional al momento que se inicie la vida laboral.

Tello et al. (2023) realizaron una investigación bibliográfica denominada convergencia y divergencia entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto universitario, en donde se confirma la convergencia entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico, y que es observada no sólo como categoría mayor, sino que están vinculadas a: auto realización, autoconcepto, adaptabilidad, autogestión, motivación, autoestima, gestión de emociones, ansiedad, depresión, y resiliencia, componentes que en su mayoría el inventario del cociente emocional Bar-On ICE mide.

En conclusión, la inteligencia emocional cumple un rol indispensable en el desempeño y desenvolvimiento de las personas, siendo las emociones un potenciador de las habilidades o un limitante para las mismas.

## **1.7. Materia optativa de Gestión Emocional**

### **1.7.1. Características**

La materia optativa de gestión emocional consta de 32 horas por cumplir, la misma posee 2 créditos y es dirigida por la Mg. Sonia Viviana Vásquez Castro, desde el mes de marzo hasta junio del 2024. De acuerdo a su sílabo, el objetivo general es lograr que los estudiantes puedan reconocer, reconectar y manejar las distintas emociones que hacen parte de su diario vivir, para así aportar a su bienestar psicológico global.

Objetivos específicos:

- Generar un espacio de confianza entre los participantes que permita la expresión emocional y desarrollo personal.
- Explorar distintas emociones, su papel en la vida para reconocer sus características adaptativas y disfuncionales.
- Practicar nuevas formas de expresión y manejo emocional.

- Desarrollar la empatía y mejorar los vínculos, gracias a una comunicación afectiva y efectiva.
- Aportar al bienestar psicológico global.

La metodología con la que se lleva a cabo la materia es vivencial, exploratoria y reflexiva, basada en el autoconocimiento y desarrollo personal.

Entre los recursos utilizados se puede listar medios visuales, artísticos, teatrales, meditativos y vivenciales, que permiten transitar las distintas experiencias emocionales y que facilitan el aprendizaje de habilidades de gestión emocional, dentro de las cuales se desarrollan tomando los enfoques de las terapias humanistas, terapias gestalticas y desarrollo personal.

### **1.7.2. Bases de Terapia Humanista**

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el mundo se encontraba inmerso en profundas crisis humanitarias y económicas. Las grandes pérdidas humanas pesaban sobre las cabezas de los individuos, quienes se preguntaban qué dirección tomar en un mundo tan frágil y cruel. Es por esto que pronto surgieron movimientos que buscaban reivindicar al humano, su sentido en el mundo y su valor como persona única (Hernández-Peña et al., 2020).

Carl Rogers (1997-1998) menciona la importancia que tiene rescatar el valor más legítimo y profundo de la persona, por el simple hecho de ser persona. La cualidad intensa de ser único e irreplicable y a partir de la propia necesidad del usuario de un servicio psicológico, sin llegar a la diagnosis psicoanalítica o al diseño de programas de conducta convirtiéndose con esta afirmación en el padre del humanismo (Corchado, 2016).

El humanismo se convirtió entonces, en la respuesta que la psicología tradicional no podía abarcar, dejando de lado conductas, el inconsciente y demás centrándose en los valores, metas, emociones y las experiencias subjetivas de su entorno. De esta manera, surgieron nuevos

conceptos como realización personal, congruencia, potencial humano, voluntad, empatía, entre otros y de la mano terapias que respondieran a estos conceptos, como la terapia de la gestalt, desarrollo personal, terapia centrada en el cliente (Rosal, 2017, citado en Hernández- Peña et al., 2020).

### **1.7.3. Terapia Gestalt (TG)**

Con respecto a la terapia Gestalt, su pionero fue Fritz Perls, quien puso en práctica al ser humano como una entidad total considerando a la persona como un sistema complejo autoorganizado que tiene tendencia al crecimiento del funcionamiento humano y la capacidad humana para la conciencia reflexiva (Ayala y Rodríguez, 2020).

La fenomenología es la base de la TG clasificándose a sí misma como una psicoterapia experiencial, trayendo consigo la frase que la representa, mantener la experiencia del "aquí y ahora" en el proceso clínico y el diálogo terapéutico. A pesar de que su principio se basa en el presente, no descuida ni resta importancia al pasado, siendo el terapeuta gestáltico quien ayuda al paciente a satisfacer su necesidad de completar la Gestalt incompleta que emerge del pasado para conseguir la estabilidad en el presente (Raffagnino, 2019).

Perls (1998 citado en Ayala y Rodríguez, 2020) manifiesta 3 pilares básicos en los cuales se desenvuelve la terapia gestáltica: el darse cuenta o awareness, el aquí y ahora y la responsabilidad, los cuales son el hilo conductor de la intervención terapéutica en este enfoque.

Al hablar de él darse cuenta o awareness se entiende como un proceso a través del cual la persona establece la relación entre su interior y su exterior, es aquí en donde se puede percibir qué es lo que está ocurriendo en su vida, la manera en que lo realiza y hacia dónde se dirige.

Siguiendo con el aquí y ahora hace referencia a promover que la persona sienta, vivencie y explore lo que está sucediendo, una vez que lo ha experimentado y vivenciado es posible

incorporar el aspecto cognoscitivo, el pensar, el razonar y comprender (Stevens, 1990; Zinker, 2000; Naranjo, 1989 citado en Stange y Lecona, 2014).

Finalmente, el tercer pilar, la responsabilidad entendida no en sentido moral, sino existencial: somos responsables de nosotros mismos. Si bien la herencia y el ambiente determinan lo que uno es, siempre se tiene la capacidad de responder (Perls, 2008 citado en Ayala y Rodríguez, 2020).

En conformidad con lo antes expuesto, la terapia gestáltica a través de sus fundamentos básicos proporciona al hombre los medios necesarios para obtener el awareness, que genera la autorrealización o desarrollo personal, y así alcanzar el cierre de una Gestalt inconclusa, logrando la satisfacción de sus necesidades (Burga, 1981).

Dentro de las múltiples técnicas que proporciona la Gestalt, la “Emoción O Bote Gestalt” se centra en un entrenamiento gradual en el que se convierte en un grupo de encuentro que permite el sentir emocional, al focalizar la atención en el presente donde se puede ejecutar acciones que faciliten soltar el pasado; donde ya queda poco por hacer (ese pasado que permanece simbólicamente dentro del bote) (Keyes y Rodríguez, 2020).

Esta técnica permite a los participantes ser conscientes de los límites que han establecido en relación a su emoción presente más latente, y a saber diferenciar entre los límites de la variedad de ambientes, del cuerpo, de los valores, de la familiaridad, de la expresividad y de la exposición. Así se facilita a quien lo trabaje, el poder encontrar el origen del bloqueo de su emoción y descubrir diferentes alternativas de solución (Keyes y Rodríguez, 2020).

#### **1.7.4. Desarrollo Personal como objetivo**

El incentivar el desarrollo personal promueve a la vez, el desarrollo de las potencialidades, a partir de las capacidades creativas, de intereses y metas, y con ello vivir

una vida que se aprecie en el lugar y área que se desenvuelva (Pneud, 2013 citado en Rosales et al., 2020), además, alcanzar el desarrollo personal proporciona la realización de actividades que van a promover el crecimiento y aprendizaje de nuevas habilidades personales conducentes a un cambio beneficioso en la forma de estar en la vida. Es decir, a cambios en la forma de pensar, sentir y comportarnos. Se refiere entonces, a un proceso de transformación que resulta en una mejora de la calidad de vida.

Debido a esto el desarrollo personal dentro del contexto actual ha ido teniendo mayor visibilización, consiguiendo que los sistemas educativos estén dando la importancia necesaria al desarrollo de habilidades sociales y crecimiento personal en sus estudiantes, ya que se entiende que las habilidades sociales ayudan y logran que el estudiante alcance un desarrollo pleno y feliz del mismo (Rosales et al., 2020).

En la misma línea Gonzáles (2014) categoriza las dimensiones del desarrollo personal como: el bienestar físico, el desarrollo profesional, aspectos culturales, de educación, desarrollo social, bienestar emocional y trascendencia (citado en Rosales et al, 2020). Es por esto que para impulsar el desarrollo personal de los estudiantes inscritos en la optativa de Gestión Emocional se utilizaron técnicas vivenciales de aprendizaje.

Finalmente, el desarrollo personal y la terapia Gestalt pueden complementarse eficazmente debido a que, mientras el desarrollo personal promueve un trabajo individualizado en donde se pretende lograr el equilibrio, autenticidad y el máximo provecho de sus habilidades, la terapia Gestalt proporciona e incentiva la conciencia plena y el tiempo presente, momento en el que puede tomar forma y fuerza el desarrollo personal.

#### **1.7.5. Técnicas vivenciales de aprendizaje aplicadas**

Las técnicas de aprendizaje vivenciales según (Caravelli, 2013, pp. 196,131,138).

- **Teatrales:** El aprendizaje de las técnicas teatrales ayuda a los gestaltistas a explorar de maneras específicas la personalidad y las posibilidades de interacción entre los participantes. El objetivo de las técnicas teatrales consiste en enseñar al paciente a vivenciar y a “no imitar” cada uno de los personajes con los que trabajará en su sesión, con esto las técnicas teatrales sirven como herramienta para darles vida a los personajes olvidados del inconsciente de los participantes, es de esta manera pues, que se reconocen sus sombras para trabajarlas sin rechazar o enjuiciar, logrando la integración y la aceptación de sí mismos.
- **Corporales:** La vivencia corporal es indispensable ya que, al aprender a reconocer las sensaciones propias, los puntos de apoyo y la fuerza de los músculos se acerca a la vivencia de sí mismos como organismos en un entorno al que pertenece continuamente, promueve el aumentar la autoconciencia en donde se sienten las limitaciones y potencialidades de la persona.
- **Artísticas:** Las artes plásticas están relacionadas en el momento creativo como en el momento comunicativo, una sorprendente ventana al darse cuenta, es, así pues, que se utiliza esta herramienta como una vía alterna a la palabra para facilitar a los participantes entrar en contacto con lo que muchas veces ignoran. Al trabajar con recursos artísticos, los participantes conectan más con su hemisferio cerebral derecho, que está asociado al pensamiento intuitivo, lo sensible y creativo vivenciando de manera más completa las potencialidades como seres humanos.
- **Escritura:** Permite impulsar al participante a concretar y hacer síntesis, es decir, a expresar en palabras y darle un orden a los pensamientos, emociones y vivencias. Volver sobre lo escrito permite tomar distancia y conciencia, en participantes resistentes a la

comunicación verbal, esta técnica ayuda a relajar la razón y flexibilizarse en beneficio de la terapia o al objetivo que se desee alcanzar.

- **Role-playing:** Es una técnica dramática, a través de ella los participantes representan situaciones concretas de la vida real, interpretando un papel previamente asignado (Gostian et al., 2022).
- **Ludoterapia:** Es aplicada en beneficio de encontrar diversas oportunidades hacia la expresión y autocontrol de las emociones, la expansión de la conciencia, el reconocimiento de los propios recursos y potencialidad. Además, tiene como fin desarrollar habilidades creativas, el razonamiento lógico y sobre todo la toma de decisiones, estimulando procesos de interacción social, por medio del proceso efectivo de la capacidad sensorial y la inteligencia emocional (Ortiz, 2021).
- **Psicoeducación:** Acercamientos con fines educativos y terapéuticos que se proporciona a los participantes y a la comunidad en general con información específica sobre una temática en salud mental basada en evidencia científica actual y relevante para el abordaje de problemática tratada (Aizcorbe y Gallo, 2023).

## **Capítulo 2. Metodología**

### **2.1. Pregunta de investigación**

¿Ha existido un desarrollo de la inteligencia emocional mediante la materia optativa de Gestión Emocional en estudiantes universitarios?

### **2.2. Objetivo general**

Identificar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios mediante la materia optativa de Gestión Emocional.

### **2.3. Objetivos específicos**

- Evaluar y analizar la inteligencia emocional de los estudiantes inscritos al iniciar y finalizar la materia optativa.
- Relacionar los datos sociodemográficos con los resultados obtenidos.

### **2.4. Tipo de investigación**

La presente investigación es de tipo cuantitativa con un alcance descriptivo, ya que se enfoca en la recolección de datos, los mismos que serán contados numéricamente y analizados mediante métodos estadísticos a partir de la aplicación de pre-test y post-test.

Presenta un corte transversal debido a que, en la investigación se recolectan datos en un determinado periodo de tiempo.

### **2.5. Participantes**

Dentro de la investigación se cuenta con 20 participantes que asisten a la materia optativa de Gestión Emocional de una universidad privada de la ciudad de Cuenca, con un rango etario desde 19 hasta 28 años de edad, utilizando un muestreo no probabilístico.

#### **2.5.1. Criterios de exclusión**

- Estudiantes que no asisten a la optativa de Gestión Emocional.

- Estudiantes que no firman el consentimiento informado.
- El porcentaje de omisión mayor al 6% es decir 8 ítems omitidos del cuestionario BarOn-Ice.

## 2.6. Instrumentos

### 2.6.1. Ficha sociodemográfica

Es una herramienta fundamental para la recopilación de información relevante y para la toma de decisiones basadas en los datos reunidos. Pretende conocer las características sociales y demográficas de los participantes de la investigación (anexo 1).

### 2.6.2. Inventario de Cociente Emocional de BarOn – ICE

Creado por Reuven Bar-On (1997) en Toronto, Canadá y adaptado a Latinoamérica por Nelly Ugarriza en Lima metropolitana, Perú. Para la muestra peruana, la consistencia interna se demuestra a través de un alto coeficiente alfa que es 0.93 (Ugarriza, 2001).

Este inventario requiere de 30 a 40 minutos de administración ya que contiene 133 ítems que mide el cociente emocional general, 5 componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social los cuales contienen 15 subcomponentes que según Ugarriza son:

- **Componente Intrapersonal (CIA):** Comprensión emocional de sí mismo (CM), asertividad (AS), autoconcepto (AC), autorrealización (AR), independencia (IN).
- **Componente Interpersonal (CIE):** Empatía (EM), relaciones interpersonales (RI), responsabilidad Social (RS).
- **Componente de Adaptabilidad (CAD):** Solución de Problemas (SP), prueba de la realidad (PR), flexibilidad (FL).
- **Componente del Manejo del Estrés o Tensión (CME):** Tolerancia al Estrés (TE), control de impulsos (CI).

- **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):** Felicidad (FE), optimismo (OP)

**Tabla 1.**

*Rangos de Interpretación del Inventario de Cociente Emocional de BarOn-ICE*

| <b>Rangos</b>    | <b>Pautas de interpretación</b>  |
|------------------|--|
| 130 o más        | <b>Marcadamente alta:</b> capacidad inusualmente bien desarrollada.  |
| 120-129          | <b>Muy alta:</b> capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.   |
| 110-119          | <b>Alta:</b> capacidad emocional bien desarrollada.  |
| 90-109           | <b>Promedio:</b> capacidad emocional adecuada.   |
| 80-89            | <b>Baja:</b> capacidad emocionalmente subdesarrollada necesita mejorar.<br><b>Muy baja:</b> capacidad emocionalmente extremadamente subdesarrollada necesita |
| 70-79            | mejor.   |
| Por debajo de 70 | <b>Marcadamente baja</b> capacidad emocional inusualmente deteriorada.   |

*Fuente: (García,2021).*

## 2.7. Procedimiento

- Se solicita la realización de la investigación a la docente encargada de la materia.
- Se da a conocer el consentimiento informado (anexo 2), en donde los participantes firman en caso de aceptar ser parte de la investigación.
- Aplicación del pretest y ficha sociodemográfica a los participantes al iniciar la materia optativa de gestión emocional.
- Análisis y calificación de datos mediante programa de calificación del EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.
- Aplicación del post test al finalizar la materia optativa.
- Análisis y descripción de resultados; se comparará el pre, post-test y ficha sociodemográfica para dar a conocer la eficacia de la materia optativa de gestión emocional.

## **2.8. Análisis de Datos**

Los datos del inventario BarOn ICE en pre-test y post-test se recopilaron en una plantilla de corrección diseñada en hoja de Microsoft Excel con los parámetros del propio Inventario y de la misma manera se utilizó la herramienta de procesamiento de datos estadísticos Jamovi.

Los resultados de las variables cuantitativas se presentan a través de tablas descriptivas que incluyen datos como la media, mediana, desviación estándar, valores mínimos y máximos. Además, se realizan análisis comparativos utilizando pruebas estadísticas de significancia.

## **2.9. Aspectos éticos**

Los participantes fueron debidamente informados sobre la investigación y de forma voluntaria, firmaron el consentimiento informado para participar. Los datos se manejaron con discreción, garantizando el anonimato y recolectando únicamente información básica como sexo, edad y facultad. A lo largo de todo el estudio, se preservó la confidencialidad y el manejo reservado de la información.

### Capítulo 3. Resultados

En este apartado se indicará los resultados obtenidos de acuerdo al objetivo general que es identificar el grado de inteligencia emocional de los estudiantes universitarios a través de la materia optativa de Gestión Emocional, de igual manera, los resultados se han organizado en función de los objetivos específicos, evaluando y analizando el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes tanto al inicio como al final del curso y relacionando estos datos con las características sociodemográficas de cada participante.

A continuación, se exponen los hallazgos más relevantes derivados de instrumentos de pre-test y post- test del Inventario BarOn- ICE, mediante análisis estadísticos, iniciando con la distribución de los participantes según características demográficas.

**Tabla 2.**

*Frecuencias por edad*

| <b>Edad</b> | <b>Frecuencias</b> | <b>% del Total</b> | <b>% Acumulado</b> |
|-------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 19          | 7                  | 35.0 %             | 35.0 %             |
| 20          | 6                  | 30.0 %             | 65.0 %             |
| 21          | 3                  | 15.0 %             | 80.0 %             |
| 22          | 1                  | 5.0 %              | 85.0 %             |
| 24          | 1                  | 5.0 %              | 90.0 %             |
| 25          | 1                  | 5.0 %              | 95.0 %             |
| 28          | 1                  | 5.0 %              | 100.0 %            |

**Tabla 3.***Descriptiva de edad*

|      | N  | Media | DE   | Mínimo | Máximo | Shapiro-Wilk |        |
|------|----|-------|------|--------|--------|--------------|--------|
|      |    |       |      |        |        | W            | P      |
| Edad | 20 | 20.8  | 2.38 | 19     | 28     | 0.735        | < .001 |

En la tabla 2 y 3 se observa la muestra total de 20 participantes, la edad mínima se ubicó en 19 años y la edad máxima en 28 años, la edad promedio fue de 20.8 años; mientras que la desviación estándar fue de 2.38 años, es decir que los participantes tienen edades cercanas al promedio. En cuanto a la distribución de edad, el mayor número de participantes oscilan entre los 19 y 20 años de edad representando al 65% de la población, seguido por participantes de 21 años que representan al 15% de la población y las edades de 22, 24, 25 y 28 representan el 5% respectivamente.

**Tabla 4.***Frecuencias por sexo*

| Sexo             | Frecuencias | % del Total | % Acumulado |
|------------------|-------------|-------------|-------------|
| <i>Femenino</i>  | 9           | 45.0 %      | 45.0 %      |
| <i>Masculino</i> | 11          | 55.0 %      | 100.0 %     |

De la muestra total, 11 participantes pertenecen al sexo masculino que en porcentaje representan al 55% mientras que 9 participantes pertenecen al sexo femenino representando un 45%.

**Tabla 5.**

*Frecuencias por facultad*

| <b>Facultad</b>                                      | <b>Frecuencias</b> | <b>% del<br/>Total</b> | <b>%<br/>Acumulado</b> |
|--|--------------------|------------------------|------------------------|
| Facultad de Psicología                               | 4                  | 20.0 %                 | 20.0 %                 |
| Facultad de Ciencias Jurídicas                       | 1                  | 5.0 %                  | 25.0 %                 |
| Facultad de Filosofía y Ciencias<br>Humanas          | 6                  | 30.0 %                 | 55.0 %                 |
| <b>Facultad de Ciencias de la<br/>Administración</b> | <b>8</b>           | <b>40.0 %</b>          | <b>95.0 %</b>          |
| Facultad de Ciencia y Tecnología                     | 1                  | 5.0 %                  | 100.0 %                |

La mayoría de los participantes provienen de la Facultad de Ciencias de la Administración, representando el 40% del total. Le sigue la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, con un 30%, mientras que la Facultad de Psicología agrupa al 20% de los participantes. Finalmente, las facultades de Ciencias Jurídicas y de Ciencia y Tecnología constituyen la minoría, con un 5% cada una.

A continuación, se expondrán las medias totales de cada componente que mide el inventario BarOn ICE, correspondientes al pre-test y post-test, para identificar si existió un incremento o decremento de los mismos.

**Tabla 6.**

*Descriptivas de componentes del BarOn-ICE pre-test*

|                   | N  | Perdidos | Media       | DE   | Mínimo | Máximo | Shapiro-Wilk |       |
|-------------------|----|----------|-------------|------|--------|--------|--------------|-------|
|                   |    |          |             |      |        |        | W            | p     |
| CIA pre test      | 20 | 0        | <b>86.5</b> | 11.6 | 68     | 114    | 0.973        | 0.825 |
| CIE pre test      | 20 | 0        | <b>98.8</b> | 27.3 | 68     | 187    | 0.830        | 0.002 |
| CAD pre test      | 20 | 0        | <b>85.5</b> | 14.2 | 65     | 122    | 0.934        | 0.182 |
| CME pre test      | 20 | 0        | <b>85.9</b> | 13.9 | 65     | 124    | 0.889        | 0.026 |
| CAG pre test      | 20 | 0        | <b>91.2</b> | 15.7 | 65     | 126    | 0.963        | 0.614 |
| CE total pre test | 20 | 0        | <b>87.5</b> | 11.7 | 65     | 118    | 0.912        | 0.068 |

**Nota:** **CIA:** Componente Intrapersonal. **CIE:** Componente Interpersonal. **CAD:** Componente de adaptabilidad. **CME:** Componente de manejo de estrés o tensión. **CAG:** Componente de estado de ánimo en general. **CE TOTAL:** Cociente emocional total.

En la primera escala, CIA posee una media de 86.5 lo que corresponde a una capacidad emocional y social baja. La siguiente escala es CIE que posee una media de 98.8 representa una capacidad emocional y social adecuada o promedio. La escala CAD posee una media de 85,5 la cual representa una capacidad emocional y social baja. La escala CME posee una media de 85.9, lo que corresponde a capacidad emocional y social baja. CAG posee una media de 91,2 la cual

representa a una capacidad emocional y social adecuada o promedio. Finalmente, el CE total posee una media de 87.5 lo que corresponde a capacidad emocional y social baja.

**Tabla 7.**

*Descriptivas de componentes BarOn-ICE post-test*

|                    | N  | Perdidos | Media        | DE   | Mínimo | Máximo | Shapiro-Wilk |       |
|--------------------|----|----------|--------------|------|--------|--------|--------------|-------|
|                    |    |          |              |      |        |        | W            | p     |
| CIA post test      | 20 | 0        | <b>102.7</b> | 20.8 | 65     | 133    | 0.952        | 0.396 |
| CIE post test      | 20 | 0        | <b>103.3</b> | 18.6 | 73     | 133    | 0.945        | 0.295 |
| CAD post test      | 20 | 0        | <b>92.5</b>  | 19.4 | 65     | 133    | 0.911        | 0.065 |
| CME post test      | 20 | 0        | <b>94.8</b>  | 17.7 | 65     | 133    | 0.940        | 0.238 |
| CAG post test      | 20 | 0        | <b>102.0</b> | 18.3 | 65     | 130    | 0.961        | 0.563 |
| CE total post test | 20 | 0        | <b>99.5</b>  | 19.9 | 65     | 133    | 0.967        | 0.696 |

En la tabla 7 se puede reconocer que existió una mejoría en la capacidad emocional, ya que el CE total posee una media de 99.5 lo que indica que la media se incrementó en contraste a la media del CE total en el pretest, figurando ahora como capacidad emocional promedio. Además, las medias de las 5 escalas representan una capacidad emocional y social promedio, a pesar de un incremento notable en los valores de las medias.

A continuación, en la tabla 8, se realizó prueba T para muestras apareadas para conocer si los resultados de cada componente del inventario BarOn-ICE son estadísticamente significativos o no.

**Tabla 8.**

*Prueba T para Muestras Apareadas*

| Componentes  |               | Pruebas |             | Estadístico | gl   | p           |
|--------------|---------------|---------|-------------|-------------|------|-------------|
| CIA pre test | CIA post test | T       | de Student  | -3.309      | 19.0 | <b>0.04</b> |
| CIE pre test | CIE post test | W       | de Wilcoxon | 62.5        |      | 0.327       |
| CAD pre test | CAD post test | W       | de Wilcoxon | 49.0        |      | 0.117       |
| CME pre test | CME post test | W       | de Wilcoxon | 50.0        |      | 0.073       |

|       |          |      |         |    |        |      |              |
|-------|----------|------|---------|----|--------|------|--------------|
| CAG   | CAG      | post | T       | de | -1.788 |      | 0.090        |
| pre   | test     |      | Student |    |        | 19.0 |              |
| test  |          |      |         |    |        |      |              |
| CE    | CE total | post | T       | de | -2.149 | 19.0 | <b>0.045</b> |
| total | test     |      | Student |    |        |      |              |
| pre   |          |      |         |    |        |      |              |
| test  |          |      |         |    |        |      |              |

Se utilizaron las pruebas T de Student y W de Wilcoxon para contrastar la hipótesis nula y la alternativa. Los resultados mostraron que únicamente en la escala de Componente Intrapersonal (CIA) se obtuvo un valor p de 0,04, y en el Coeficiente Emocional total (CE total) un valor p de 0,045, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa en ambos casos. No obstante, aunque en el resto de las escalas no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, las medias presentaron un incremento, lo cual sugiere una tendencia de mejora.

Posteriormente se relaciona las medias obtenidas del CE total, del pre-test como del post-test con las características sociodemográficas de cada participante, que corresponden a sexo, edad y facultad. Iniciando por el sexo de cada participante de la investigación.

### **Tabla 9.**

*Análisis comparativo del pre-test y post-test en función del sexo de cada participante*

|                   | <b>Sexo</b> | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>DE</b> |
|-------------------|-------------|----------|--------------|-----------|
| CE total pre test | Femenino    | 9        | 86.6         | 4.45      |
|                   | Masculino   | 11       | <b>88.8</b>  | 15.58     |

|                    |           |    |             |       |
|--------------------|-----------|----|-------------|-------|
| CE total post test | Femenino  | 9  | 97.6        | 20.26 |
|                    | Masculino | 11 | <b>99.0</b> | 22.11 |

Se observa un incremento en el CE total en el post-test para ambos sexos. En el caso del sexo femenino, la media en el post-test fue de 97.6, lo que se interpreta como una inteligencia emocional promedio, en contraste con la media del pretest de 86.6, correspondiente a una inteligencia emocional baja. Para el sexo masculino, la media en el post-test fue de 99.00, también considerada como inteligencia emocional promedio, mientras que en el pretest se obtuvo una media de 88,8 lo que refleja una inteligencia emocional baja, concluyendo así, que existe una leve mejoría en el sexo masculino.

**Tabla 10.**

*Análisis comparativo del pre-test y post-test en función de la edad de cada participante*

|                          | Edad | N | Media | DE    |
|--------------------------|------|---|-------|-------|
| <b>CE total pre test</b> | 19   | 7 | 82.7  | 8.32  |
|                          | 20   | 6 | 86.3  | 10.37 |
|                          | 21   | 3 | 92.7  | 13.28 |
|                          | 22   | 1 | 81.0  |       |
|                          | 24   | 1 | 118.0 |       |

|                           |    |   |       |       |
|---------------------------|----|---|-------|-------|
|                           | 25 | 1 | 94.0  |       |
|                           | 28 | 1 | 82.0  |       |
| <b>CE total post test</b> | 19 | 7 | 103.3 | 17.74 |
|                           | 20 | 6 | 97.5  | 25.35 |
|                           | 21 | 3 | 98.0  | 8.72  |
|                           | 22 | 1 | 65.0  |       |
|                           | 24 | 1 | 68.0  |       |
|                           | 25 | 1 | 123.0 |       |
|                           | 28 | 1 | 109.0 |       |

---

En el pretest, se observaron puntuaciones globales bajas en los participantes de 19, 20, 21 y 28 años, mientras que los participantes de 21 y 25 años mostraron puntuaciones promedio. Por otro lado, el participante de 24 años destacó por puntuar una capacidad emocional alta.

En el post-test, se evidenció una mejora significativa en las puntuaciones globales de ciertos rangos etarios. Los participantes de 19, 20, 21 y 28 años, que inicialmente obtuvieron puntuaciones bajas, mostraron un progreso al alcanzar una capacidad emocional promedio. El

participante de 25 años, que previamente había registrado una capacidad emocional promedio, experimentó un incremento notable, logrando una puntuación muy alta.

Sin embargo, se observó un decremento en las puntuaciones de los participantes de 22 y 24 años. El participante de 22 años, que inicialmente había obtenido una capacidad emocional baja, redujo aún más su puntuación en el post-test, mientras que el participante de 24 años, quien previamente había registrado una capacidad emocional alta, también mostró un marcado descenso, obteniendo una capacidad emocional baja en la evaluación posterior.

Estos descensos podrían explicarse por factores como la asistencia a clase, el interés por la materia, las relaciones interpersonales con los compañeros, la afinidad con la maestra o posibles crisis emocionales o problemas personales al largo del curso de la materia optativa. Además, es posible que algunos participantes hayan completado el test de manera aleatoria.

**Tabla 11.**

*Análisis comparativo del pre-test y post-test según la facultad de cada participante*

|                          | <b>Facultad</b>                          | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>DE</b> |
|--------------------------|--|----------|--------------|-----------|
| <b>CE total pre test</b> | Facultad de Psicología                   | 4        | 91.3         | 11.53     |
|                          | Facultad de Ciencias Jurídicas           | 1        | 86.0         |           |
|                          | Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas | 6        | 86.2         | 9.99      |

|                           |   |   |       |       |
|---------------------------|---|---|-------|-------|
|                           | Facultad de Ciencias de la Administración | 8 | 87.6  | 15.07 |
|                           | Facultad de Ciencia y Tecnología          | 1 | 81.0  |       |
| <b>CE total post test</b> | Facultad de Psicología                    | 4 | 98.8  | 13.15 |
|                           | Facultad de Ciencias Jurídicas            | 1 | 113.0 |       |
|                           | Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas  | 6 | 109.0 | 19.80 |
|                           | Facultad de Ciencias de la Administración | 8 | 92.5  | 22.11 |
|                           | Facultad de Ciencia y Tecnología          | 1 | 65.0  |       |

---

En el pre-test, se observaron puntuaciones globales bajas en los participantes de las facultades de Ciencias Jurídicas, Filosofía y Ciencias Humanas, Ciencias de la Administración, y Ciencia y Tecnología, mientras que los participantes de la Facultad de Psicología presentaron puntuaciones promedio en cuanto a capacidad emocional y social.

En el post-test, se evidenció una mejora en las puntuaciones globales de varias facultades. El participante de la Facultad de Ciencias Jurídicas, que inicialmente mostró puntuaciones bajas, experimentó un progreso, alcanzando una capacidad emocional y social alta al finalizar la materia optativa. Por su parte, los participantes de la Facultad de Psicología mantuvieron sus puntuaciones, permaneciendo con una capacidad emocional y social promedio. Las facultades de Filosofía y Ciencias Humanas y Ciencias de la Administración, que habían comenzado con puntuaciones bajas

en el pre-test, mejoraron al término de la materia optativa, obteniendo una capacidad emocional promedio.

Finalmente, el participante de la Facultad de Ciencia y Tecnología, que inicialmente había obtenido una puntuación baja, mostró un descenso adicional en su capacidad emocional, finalizando el post-test con una puntuación marcadamente baja.

## Discusión

La presente investigación propuso conocer el desarrollo de la inteligencia emocional mediante el desarrollo de la materia optativa de Gestión Emocional en estudiantes universitarios, para lo que se tendrá en cuenta como referente el cociente emocional total que se obtuvo en el pre-test y post- test del Inventario BarOn ICE, cuyo instrumento según la revisión sistemática de Jamba- Pedro da Fonseca et al. (2021) titulada como “Instrumentos que evalúan la Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios” es uno de los más usados y recomendados para medir la inteligencia emocional en jóvenes universitarios.

Los estudios que formarán parte de este apartado se han realizado en Latinoamérica, con estudiantes universitarios cuyas edades son muy similares a las de la muestra de esta investigación.

En los resultados del pre-test del CE total se obtuvo que la muestra investigada posee una capacidad emocional y social baja, esto discrepa con lo encontrado por Villamil y Cuevas (2022) que en su estudio “Inteligencia emocional en adultos jóvenes que viven en Bucaramanga y su área metropolitana”, con 129 participantes de un rango etario de 18 a 28 años obtuvieron una capacidad emocional promedio, lo que representa un buen desempeño en distintas áreas vitales y un adecuado manejo emocional, generalizando que la capacidad emocional de los adultos jóvenes suelen estar siempre en puntuaciones promedio en los parámetros del cuestionario BarOn ICE.

En los resultados del post-test del CE total, se observaron mejoras estadísticamente significativas, lo que confirma la hipótesis de que los estudiantes que cursaron la materia optativa de Gestión Emocional aumentarían su inteligencia emocional (IE). Estos hallazgos son consistentes con el estudio de Calderón y Azabache (2018), que evaluó los efectos de las técnicas de Educación Emocional en estudiantes de Psicología de una universidad privada en Trujillo, Perú. Al igual que en la presente investigación, ambos estudios utilizaron el Inventario BarOn ICE y

también encontraron mejoras estadísticamente significativas en el CE total y en el componente intrapersonal (CIA) tras la intervención. Sin embargo, en el estudio Guillén (2018) que buscaba determinar si un programa de intervención desarrollaba la IE en adultos jóvenes e identificar su nivel de competencia emocional antes y después del programa, a diferencia de esta investigación, observó diferencias significativas en el componente interpersonal (CIE) al aplicar pre y post-test del Inventario BarOn ICE al finalizar los talleres de IE. En ambos casos, se confirmó un desarrollo general en el CE total en el post-test, aunque los demás componentes (CAG, CME y CAD) incrementaron sus puntuaciones sin alcanzar significancia estadística.

Es por ello que, estos estudios sugieren que la IE puede desarrollarse mediante intervenciones educativas ya que tanto Calderón, Azabache, Guillen (2018) ; como la docente de la optativa, aplicaron un método vivencial y con poco contenido teórico, ya que en este estudio se emplearon terapias humanistas y gestálticas que incluyeron técnicas teatrales, artísticas, role playing, entre otras. Aunque estos enfoques fueron efectivos, la investigación de Calderón y Azabache (2018) mostró un impacto limitado en la dimensión interpersonal, mientras que este estudio reporta un desarrollo más equilibrado en varias dimensiones emocionales.

Coronel (2024) destaca la ausencia de puntuaciones en las categorías alta, muy alta y marcadamente alta en el pre-test, al igual que en este estudio, donde las categorías predominantes en el pre-test fueron baja y promedio. Sin embargo, Coronel (2024) subraya la aparición de categorías altas en el post- test, como evidencia de la importancia de las intervenciones orientadas a la mejora emocional en entornos de alta presión, como el contexto universitario en el que se desarrolla la presente investigación. De manera similar, en esta investigación se observaron, en el post-test incrementaron las puntuaciones de baja a promedio y en un caso a alta, demostrando la efectividad de la optativa para el desarrollo de la IE.

Por otra parte, en los resultados obtenidos en el pre-test tanto el sexo masculino, como el femenino presentaron un nivel similar de inteligencia emocional, esto discrepa de la investigación Bengoa (2022), quien en su estudio sobre resiliencia e inteligencia emocional en una universidad de Colombia, en la que se aplicó el Inventario BarOn ICE como método de evaluación, se evidenció que el sexo masculino presentó puntajes más elevados a diferencia que las mujeres, en el nivel total de inteligencia emocional, aunque ninguno de los resultados de las dos investigaciones fueron estadísticamente significativos.

La facultad de psicología que incluye las carreras de psicología clínica y educativa obtuvieron un puntaje promedio tanto en pre como en el post-test, existió mejoría leve luego de la asistencia a la optativa, sin embargo, el puntaje no fue suficiente para ubicarse en otra categoría diagnóstica. Estos resultados coinciden con los obtenidos a través de la investigación de Vallejos (2022) cuyo objetivo general fue determinar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes hombres y mujeres de la carrera de psicología de una universidad pública de Perú, concluyendo que el puntaje de inteligencia emocional obtenido por los estudiantes universitarios se ubicó en un nivel promedio, así mismo los estudios de Idrogo y Asenjo (2021) y de Moreno (2022) reportan resultados de inteligencia emocional promedio en universitarios que cursan en facultades similares a esta investigación.

El estudio de Puppi (2022) titulado Inteligencia Emocional y Estilos de Afrontamiento en Adultos Jóvenes de Lima, Perú, concluyó que los participantes de entre 18 y 25 años con IE utilizan estrategias de afrontamiento adaptativas, tales como la resolución de problemas, la gestión emocional y el manejo del estrés. Aunque los resultados coinciden en parte con los de la presente investigación, existe una diferencia en los instrumentos utilizados, ya que Puppi (2022) empleó una escala distinta al BarOn ICE, a pesar de esto en este estudio existe un incremento del

componente de adaptabilidad que incluye la solución de problemas y flexibilidad. Además, se observó un incremento en el componente de manejo de la tensión que incluye la tolerancia al estrés y el control de impulsos, lo que respalda los hallazgos de Puppi (2022).

Estos resultados confirman que la IE en estudiantes universitarios puede desarrollarse eficazmente, como se observó en estudios comparativos con poblaciones similares a la de esta investigación en Latinoamérica. Del mismo modo se puede concluir que la IE puede potenciarse mediante intervenciones educativas, como la materia optativa de Gestión Emocional de la presente investigación.

A través de la aplicación del Inventario BarOn ICE en pre-test y post-test, se evidenciaron mejoras significativas en el CE total tras la intervención lo que respalda la hipótesis del estudio e implica que las intervenciones estuvieron bien planificadas, abordando de manera holística las necesidades tanto emocionales como el bienestar psicológico global de los estudiantes.

## Conclusiones

Esta investigación demuestra que la materia optativa de Gestión Emocional tuvo un impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional en los 20 estudiantes inscritos, provenientes de distintas facultades, a través de una intervención educativa presencial de 32 horas, basada en un enfoque humanista y gestáltico. Los resultados evidencian una mejora significativa en la capacidad emocional total y en el componente intrapersonal, lo que indica que los estudiantes incrementaron su autoconocimiento y regulación emocional. Aunque los demás componentes (interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) no mostraron diferencias estadísticamente significativas, se observó un aumento en sus puntuaciones iniciales, lo que sugiere una tendencia de mejora en el desarrollo emocional general.

La investigación destaca que el 90% de los participantes mostró algún tipo de mejora en la evaluación posterior al curso, especialmente el participante de la Facultad de Ciencias Jurídicas, quien experimentó el mayor avance en comparación con otras facultades, no obstante, es importante señalar que los puntajes no variaron de manera significativa según el sexo, lo que indica que la mejora en la IE fue consistente entre hombres y mujeres. En cuanto a la edad, los estudiantes más jóvenes, en promedio, lograron mayores avances, mientras que algunos participantes mayores presentaron leves decrementos en su capacidad emocional, lo que podría estar relacionado con factores individuales o contextuales.

Además, los resultados subrayan la importancia de la educación emocional en el entorno académico, ya que aquellos estudiantes que participaron en esta materia obtuvieron herramientas para gestionar sus emociones, lo que puede tener un efecto positivo no solo en el bienestar psicológico individual, sino en distintas áreas vitales.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, la capacidad de generalizar estos hallazgos se ve limitada por la ausencia de versiones previas adicionales de la optativa de Gestión Emocional, lo que dificulta una comparación más amplia de los datos obtenidos en esta investigación.

## **Recomendaciones**

A partir de lo revisado en la presente investigación se recomienda realizar talleres de gestión emocional para profesores y demás funcionarios, con el fin de contribuir a la creación de un entorno universitario más enriquecido en términos de salud mental.

A partir de los temas y técnicas utilizados en la materia optativa, se sugiere estandarizar un programa de IE que pueda ser aplicado en distintos contextos y poblaciones para su validación.

Se recomienda que las próximas investigaciones tengan 3 versiones de esta materia optativa con el fin de contrastar los resultados de este primer grupo con los demás y que de esta manera se puede tener una visión más clara y general del desarrollo de la IE en universitarios.

## Referencias

- Agrela, F. (2022). Regiones de la vida: núcleos de la base y sistema límbico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 33-62.
- Aizcorbe, G. y Gallo, N. (2023). La psicoeducación como una tecnología educativa. *Revista Innova Educa*, 3(3), 79-92.
- Aragón, J. (2019). Inteligencia emocional y su relación en el desempeño laboral. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6 (1),55-68. <https://doi.org/10.37533/cunsurori.v61.41>
- Aracena, D., y González, M. (2021). El estudio experimental de los conceptos de emoción. *Revista de Sociología*, 36(1), 83-98. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2021.64428>
- Ayala, R., y Rodríguez, M. C. (2020). Terapia de aceptación y compromiso y terapia gestalt: Factores de convergencia. *Revista de Psicoterapia*, 31(116). <https://bit.ly/3UsLzXl>
- Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C. T., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O. A. y Jiménez-Sánchez, R. C. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Educación y Salud*, 14, 50-55. <https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437>
- Barrios, H., y Gutiérrez de Piñeres, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: Una revisión descriptiva. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 363-382. <https://bit.ly/3UqSArE>
- Bengoa, E. (2022). Resiliencia e inteligencia emocional en egresados del conservatorio de artes escénicas de la universidad la Salle, Arequipa. [Trabajo fin de grado, Universidad Católica de Santa María].
- Benlloch, S. (2020). Teoría del Apego en la Práctica Clínica: Revisión teórica y Recomendaciones. *Revista de Psicoterapia*, 31(116). <https://tinyurl.com/bddj3rjc>

- Brito, D., Santana, Y., y Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico- Profesional de la FACO/LUZ. *Ciencia Odontológica*, 16 (1), 27-40.
- Bueno, L. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista seres y saberes*, (6) ,57–62. <https://tinyurl.com/4wnm3rw7>
- Burga, R. (1981). Terapia gestáltica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(1), 85-96.
- Calderón, C., y Azabache-Alvarado, K. (2018). Técnicas de educación emocional en la Inteligencia emocional de ingresantes universitarios. *Sciéndo*, 21(2), 239-248. <http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2018.025>
- Caravelli, E. (2013). Entrenamiento en Gestalt. (1ra ed.) Editorial del nuevo extremo.
- Cervantes, P. y Rojas, L. (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Tercera parte: Modelo de Mayer y Salovey, *Reforma*, (116).
- Cervantes, P., y Rojas, L.P. (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Segunda parte: Modelo de Daniel Goleman. *Reforma*, (114).
- Chichizola, S., y Quiroz, C. M. (2019). Estilos de crianza percibidos e inteligencia emocional en estudiantes escolares [Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. <https://bit.ly/4hpIPUI>
- Cólica, P.R. (2021). Conductas emocionales y estrés. *Pinelatinoamericana*, 1(1), 12-17.
- Collado, L. (2021). Mecanismos neurobiológicos de las emociones positivas y el bienestar [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén].
- Corchado, A. (2016). La psicología humanista una aproximación teórica y experiencial. [ed. Gómez, A., y Baltazar, V.].
- Coronel, C. (2024). Creación y evaluación del plan piloto en gestión emocional. [Trabajo de graduación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Clínica]. Universidad del Azuay.

- Del Valle, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198.
- Deschamps, A., Garrafa, M., Macías, L., y Fuentes, P. (2020). Felicidad y Salud: evidencias científicas. *Revisiones*, 29(4), 374-385.
- Ensuncho, C. y Aguilar, G. (2023). Bases neurobiológicas de las emociones. *Revista científica de ciencias de la salud*, 16(1). <https://doi.org/10.17162/rccs.v16il.1990>
- Fernández, A.M. (2020). Estudiantes, emociones, salud mental y pandemia. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 23-29. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.1.3>
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2020). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 31-46.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional* (V. Vázquez de Prada, Trad.). Barcelona: Kairós. (Trabajo original publicado 1995).
- García, A. (2019). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociología (Méx)*, 34(96).
- García, E. (2021). Aplicación de un programa de Inteligencia Emocional en niños de 7 a 12 años. *CONISEN*.
- Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M.A., y Arana, J.M. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM*, 10(19), 20-27.
- Gostian, L., Ruano, K. y Asensio, E. (2022). Taller de roleplaying para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 1144-1153. <https://bit.ly/3C4C5eD>

Güel, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?*. Espasa Libros.

Guillen, E. P. (2018). Programa de intervención de educación emocional en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes del cuarto año de la especialidad de idiomas de la facultad de Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. [Tesis de fin de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].

Hernández-Peña, H., Lagomarsino-Montoya, M., Aguirre-Martínez, G., Mansilla-Sepúlveda, J., Estay-Sepúlveda, J. G., y Ganga-Contreras, F. (2020). La era digital comprendida desde la psicología humanista. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 35-53.

<https://doi.org/10.22544/rcps.v39i01.03>

Idrogo, D., y Asenjo, J. (2021). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista Investigación de Psicología*, 26, 69–79.

<https://doi.org/10.53287/ryfs1548js42x>

Jamba-Pedro da Fonseca, A., Vidal-Espinoza, R., Cossio-Bolaños, O., Gómez-Leyva, I., y Gomez-Campos, R. (2021). Instrumentos que evalúan la inteligencia emocional en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Rev Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 68-75.

<https://doi.org/10.46997/revecuatneuro130200068>

Keyes, H. A., y Aguirre Rodríguez, G. (2020). *Gestalt México*. Asociación Mexicana de Psicoterapia Gestalt Contemporánea. <https://bit.ly/4hqPei4>

LeDoux, J. E. (2000). Emotion Circuits In The Brain. [Circuitos emocionales en el cerebro]. *Neurosci*, 23, 155 - 184.

León-Rodríguez, D. A., y Cárdenas, F. (2020). Interacción genética-ambiente y desarrollo de la resiliencia: una aproximación desde la neurociencia afectiva. *Tesis Psicológica*, 15(1), 12-33. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n1a>

- López-Sánchez, V., San Millán-Tejedor, P., López-Villalobos, J.A. (2023). Salud Psicoemocional. *Adolescere Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 11(1), 6-15. <https://bit.ly/3UvA7dt>
- López-Rosetti, D. (2017). Emoción y sentimientos (1.ª ed). Planeta.
- Moreno, C. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios de la carrera de administración y servicios turísticos, universidad privada. [Tesis de fin de grado, Universidad César Vallejo].
- Murillo, J. A., Mendiburo-Seguel, A., Santelices, M. P., Araya, P., Narváez, S., Piraino, C., Martínez, J., y Hamilton, J. (2021). Abuso sexual temprano y su impacto en el bienestar actual del adulto. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://bit.ly/4dZtc3a>
- Núñez-Cansado, M., López, A., y Vela, C. (2021). Revisión teórico-científica del marco conceptual de la emoción y el sentimiento y su aplicación al neuromarketing. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 381-407. <https://bit.ly/4hrpqmi>
- Ortiz, P. (2021). Ludoterapia para niños con diagnóstico de TDAH con déficit de habilidades sociales. [Tesis Psicológica, Universidad Tecnológica Indoamérica].
- Pinedo, I.A., Yáñez-Canal, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Tesis Psicológica*, 15(2), 198-219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Penas, A. (2022). Comunicación no verbal y somatismos fraseológicos de base emocional. *Anuario de estudios filológicos*, 45, 211-235. <https://doi.org/10.17398/2660-7301.45.211>
- Puppi, S.J. (2023). Inteligencia emocional y estilos de afrontamiento al estrés en adultos jóvenes de Lima, 2022. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú].

- Raffagnino, R. (2019). Gestalt Therapy Effectiveness: A Systematic Review of Empirical Evidence. [Efectividad de la terapia Gestalt: una revisión sistemática de la evidencia empírica]. *Scientific Research Publishing*, 7, 66-83. <http://www.scirp.org/journal/jss>
- Ramos, A., Noalles, A., y Rujas, A. (2019). Serotonina: un neurotransmisor que impacta nuestras emociones. *RD-ICUAP*, 5 (13). <https://bit.ly/40l7OCg>
- Ramos, P. (2017). Inteligencia emocional: control del estrés: (3 ed.). Editorial ICB. <https://bit.ly/3A6IPYV>
- Real Academia Española. Diccionario RAE. Concepto de emoción. Recuperado el 28 de marzo del 2024. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>
- Rojas, P. (2019). Inteligencia y gestión emocional del profesorado en la escuela: (ed.). Wanceulen Editorial. <https://elibro.net/es/lc/uazuay/titulos/111787>
- Rosales, R., Guizado, F., Salvatierra, A., Juño, K. y Mescua, A. (2020). Programa de desarrollo personal para el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes de secundaria. *PsiqueMag*, 9(1), 102-117. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i1.2497>
- Soberano, E. E. (2022). Neurociencia en el proceso de enseñanza - aprendizaje, enfocada en las emociones. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento CUNZAC*, 2(2), 177-182. <https://orcid.org/0000-0003-1542-962X>
- Sotelo, J.A., Barrientos, A., y Arigita, A. (2019). Fundamentos neuropsicológicos de la inteligencia emocional: El sistema límbico como motor biológico de las emociones. *Creatividad y Sociedad*, (29), 251-275.
- Stange, I. y Lecona, O. (2014). Conceptos básicos de Psicoterapia Gestalt. *Eureka*, 11 (1), 106-117. <https://goo.su/GwlAIQ>

- Téllez, E., Solano, C.T., Arias, J., y Barrera - Gálvez, R. (2021). El papel de la amígdala y su relación con las emociones. *Salud y Educación*, 10(19), 88-90. <https://bit.ly/4f0WPT6>
- Tello, R., Vela, L., Sabogal, M.V., Fernández, M., y Grajeda, A. (2023). Convergencia y divergencia entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto universitario. *Revista Conrado*, 19(94), 70-77. <https://orcid.org/0000-0001-5972-2639>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160.
- Valarezo, E. (2022). El desarrollo de la inteligencia emocional como factor determinante para la construcción de relaciones psico afectivas saludables en niños de 9 a 11 años. [Trabajo fin de grado, Universidad Politécnica Salesiana]. <https://bit.ly/3Atvytg>
- Vallejos, C. D. (2022). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública peruana. *Facultad de medicina humana URP*, 22(3), 556-563. <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/5015>
- Velásquez-Quispe, M. (2020). Estilos de crianza: una revisión teórica. [Tesis de fin de grado].
- Villamil, L.X., y Cuevas, N.I. (2022). Inteligencia emocional en adultos jóvenes que viven en Bucaramanga y su área metropolitana. [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Vega, A. (2013). Comprensión de las emociones secundarios. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3927>
- Vivas, J.R., Yerro, M.M., García, A., Andrés, M.L., y Calcopietro, M. (2022). El significado de los conceptos que aluden a emociones básicas en niños y adultos. *Interdisciplinaria*, 39 (3), 185-203. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.11>

## Anexos

### Anexo 1

#### *Consentimiento Informado*

##### CONSENTIMIENTO INFORMADO

En la ciudad de Cuenca, a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ 20\_\_ ,

Yo, \_\_\_\_\_ con número de cédula \_\_\_\_\_,

acepto formar parte de la investigación de gestión emocional en la Universidad del Azuay la misma que permitirá identificar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios mediante la materia optativa de gestión emocional en el que se aplicará el Inventario del cociente emocional de BarOn (I-CE) el cual mide 5 componentes principales de la Inteligencia emocional: componente intrapersonal, componente interpersonal, adaptabilidad, componente del manejo de estrés, componente del estado del ánimo en general.

Al firmar este consentimiento informado acepto que se me ha brindado información necesaria acerca de la investigación y el uso de mis datos para un retest de comparación para la investigación, así también se me ha facilitado la oportunidad de expresar dudas o preguntas a los investigadores.

Acepto que se me ha informado que el uso de estos resultados será exclusivamente para la investigación y que la publicación de los mismos se mantendrán de manera anónima, así mismo, se me ha informado de mi derecho de no participar en esta investigación o abandonar la misma en cualquier momento.

Firma:

Para preguntas o aclaraciones:

0962998998

Ashly Belén Bernal Montenegro.

0963238110

Lissette Samantha Cabrera Padilla.

**Anexo 2**  
***Ficha sociodemográfica***

**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Facultad: \_\_\_\_\_