

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



=====

**RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DE CAÑETE- 2016**

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA
SUPERIOR**

TESISTA: RUTH GISSELA PEREZ CABREJOS

ASESOR: DRA. NORA CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO – PERÚ

2 0 1 7

DEDICATORIA

Esta tesis está dedicada a mi madre por ser ese impulso que siempre necesito.

También se lo dedico a mi querida hija, motor de mi vida y a mi futuro
compañero de viajes, aventuras, alegrías y tristezas para ti Danny.

AGRADECIMIENTO

Tengo que agradecerme el haber sido perseverante, esta tesis es un logro personal muy mío por obtener el grado de magister. Agradezco a mis profesores por sus enseñanzas gracias a ellos soy lo que ahora soy y con el esfuerzo de ellos y mi esfuerzo ahora puedo ser una gran profesional y seré un gran orgullo para ellos y para todos los que confiaron en mí.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal Reconocer la relación existe entre la inteligencia emocional y las estrategias de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete. Tuvo un enfoque cuantitativo, donde se utilizó el tipo de investigación descriptiva correccional-causal que tiene el propósito de describir situaciones o eventos de relaciones entre ambas variables. , el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 24. Los resultados obtenidos nos indican que la Hipótesis general de investigación ha sido contundentemente aceptada, esto es que: Existe una relación directa y significativa entre la Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

Palabras claves: inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje

ABSTRACT

The main objective of this research was to recognize the relationship between emotional intelligence and students' strategies in the Faculty of Systems Engineering at the University of Cañete. It had a quantitative approach, which used the type of descriptive correctional-causal research that has the purpose of describing situations or events of relations between both variables. , The process of validity and reliability of the instruments, as well as the treatment of the data were processed with the statistical package SPSS V-24. The results obtained indicate that the general research hypothesis has been conclusively accepted, that is: A direct and significant relationship between Emotional Intelligence and Learning Strategies in students at the Faculty of Systems Engineering at the University of Cañete.

Key words: emotional intelligence, learning strategies

INTRODUCCIÓN

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral *Un estudio de las emociones*. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990), pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman sobre *Inteligencia Emocional* en 1995, cuando surgieron numerosas publicaciones que lo hicieron muy popular. Fue uno de los pioneros en nombrar otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar. Su antecesor Howard Gardner ya en su teoría de inteligencias múltiples nombró la inteligencia interpersonal y la intrapersonal como una capacidad que por lo tanto se puede desarrollar.

Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional de sus alumnos.

Este estudio está estructurado en cinco capítulos constituidos de la siguiente manera:

En el capítulo se presenta la identificación y determinación del problema, la formulación del problema, formulación de los objetivos, formulación de hipótesis, variables, así como la justificación, viabilidad y limitación de la investigación.

El segundo capítulo expone los diferentes antecedentes de estudios directamente vinculados con nuestro trabajo de investigación para luego desarrollar las bases teóricas y epistemológicas y las definiciones conceptuales

En el tercer capítulo se desarrolla el marco metodológico donde se contempla el tipo, diseño, la población y muestra del trabajo de investigación, también se contempla la técnica y los instrumentos de producción de datos con su respectivo tratamiento estadístico de confiabilidad y validez.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo. La contrastación de la hipótesis secundaria, así como la prueba de hipótesis general.

El quinto capítulo presenta la discusión de los resultados teniendo en consideración el estado del arte encontrado, así como la discusión estadística del trabajo en relación con otros trabajos.

Finalmente exponemos las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos donde consideramos el instrumento de recolección de datos.

CONTENIDOS

Dedicatoria	iv
Reconocimiento	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	ix

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.	10
1.2. Formulación del problema.	12
1.2.1. Problema general.	
1.2.2. Problemas específicos.	
1.3. Objetivo general y objetivo específico.	12
1.3.1. Objetivo general	
1.3.2. Objetivo específico.	
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	13
1.4.1. Hipótesis General	
1.4.2. Hipótesis Específica.	
1.5. Variables	13
1.6. Justificación e importancia	14
1.7. Viabilidad	15
1.8. Limitaciones	15

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes	17
2.2. Bases teóricas	22

2.3. Definiciones conceptuales	49
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de investigación	52
3.2. Diseño de Investigación	52
3.3. Población y muestra	53
3.4. Instrumento de recolección de datos	54
Confiability and validity 1° variable	55
Confiability and validity 2do variable	64
3.5. Técnicas de recojo y presentación de resultados	69
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS.	
4.1. Presentación y análisis de resultados	70
4.2. Contratación de hipótesis secundarias	79
4.3. Prueba de hipótesis General	81
CAPÍTULO V	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
5.1. Contratación de los resultados del trabajo de campo	85
CONCLUSIONES	88
SUGERENCIAS	89
BIBLIOGRAFÍA	90
ANEXOS	94

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.

Tanto en la realidad educativa como en la literatura especializada, se ha verificado desde mucho tiempo atrás que el factor emocional fue considerado como poco importante, y en ocasiones hasta como una carga de la que, si bien no podíamos librarnos, había que subestimarla o hacer abstracción, porque impedían el normal funcionamiento de la parte lógica o racional del ser humano.

En toda la práctica pedagógica del siglo XX hasta la década del 90, aunque aún perdura en la actualidad, predominaba la creencia que lo emocional se oponía a lo racional. Se nos hacía ver que la influencia del “corazón” (emociones, sentimientos, estado de ánimo, afectividad, pasiones, etc.) sobre la “cabeza” (mentalidad, intelecto, racionalidad, etc.) ocasionaba una falta de control, y era perjudicial para la salud humana.

Si consideramos que en la gama de relaciones interpersonales se dan situaciones en las que algunas personas de alto nivel de desarrollo intelectual no tienen éxito en la vida, padecen dificultades para adaptarse y enfrentar demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001), la existencia de personas emocionalmente inteligentes, con habilidades para percibir sus emociones, expresarlas y utilizarlas para regular su propio comportamiento y favorecer su crecimiento emocional e intelectual, con una

mejor adaptación ante las demandas y presiones del medio, trae por tierra lo sostenido durante décadas sobre la irracionalidad de las emociones y su inmutabilidad.

La inteligencia emocional, desde su aparición como constructo, ha suscitado diferentes perspectivas teóricas, entre ellas la de Reuven Bar-On, para quien esta inteligencia no cognitiva se asemeja a los factores de la personalidad, pero se diferencia de ellos, puesto que puede modificarse en el transcurso de la vida (Bar-On, citado por Ugarriza, 2001).

Esta forma de conceptualizar la inteligencia emocional vinculada a la personalidad ha sido objeto de variadas investigaciones en el exterior, incluyendo la validación de la prueba de Bar-On.

La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son importantes en el quehacer educativo particularmente en el nivel superior, que es el núcleo donde se desarrolla y forma la sociedad académica y profesional del país; asimismo, los alumnos que desarrollen adecuadamente su inteligencia emocional y pongan en práctica sus estrategias de aprendizaje serán capaces y competentes en el ámbito emocional y académico.

Los estudiantes universitarios se ven obligado a desarrollar habilidades académicas que sean flexibles y dinámicas que le permitan la adaptación continua a los múltiples cambios de una sociedad globalizada, en virtud a ellos la inteligencia emocional juega un papel trascendental para lograr el éxito académico.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y las estrategias aprendizaje de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete?

1.2.2. Problemas específicos.

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional que presentan los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete?

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y el control de aprendizaje de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete?

1.3. Objetivo General y objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo General

Reconocer la relación que existe entre la inteligencia emocional y las estrategias de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

1.3.2. Objetivos específicos

Reconocer los niveles de inteligencia emocional que presentan los estudiantes en la facultad de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cañete.

Identificar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el control de aprendizaje de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

1.4.1. Hipótesis general

Existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

1.4.2. Hipótesis específicas

- Los niveles de inteligencia emocional que presentan los estudiantes en la facultad de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.
- Existe relación entre la inteligencia emocional y el control de aprendizaje de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

1.5. Variables.

Variable 1: la inteligencia emocional

Variable 2: estrategias de aprendizaje

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Inteligencia Emocional	Componente intrapersonal Componente interpersonal Manejo de estrés Estados de animo	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración y sentido a la vida • Reconocimiento de emociones. • Confianza propia • Respeto propio • Ideales de la vida • Comprender a los demás • Buenas relaciones interpersonales • Manejo de situaciones de estrés • Facilidad de sonreír
VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Estrategias de Aprendizaje	Estrategias cognitivas de control de aprendizaje. Estrategias de apoyo de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición • Codificación • Recuperación • Apoyo

1.6. Justificación e importancia.

La Inteligencia Emocional es importante, para lograr la calidad educativa, cobra mayor relevancia en la actualidad, toda vez que su campo de desarrollo en las diversas instituciones conducen al éxito de la empresa o la institución educativa. Las empresas de éxito toman en cuenta la Inteligencia Emocional de su personal como son: gerentes, directores, rectores, trabajadores, empleados, etc. El éxito de la gestión educativa requiere la relación de la Inteligencia Emocional y el desempeño.

Según Daniel Góleman (1998:66) dice: “los hombres que tienen una Inteligencia Emocional elevada son socialmente equilibrados, sociables y alegres, no son pusilánimes ni suelen pensar las cosas una y otra vez. Poseen una notable capacidad de compromiso con las personas o las causas, de asumir responsabilidades y de alcanzar una perspectiva ética, son solidarios y cuidadosos de las relaciones”

Es por esta razón que la Inteligencia Emocional es un tema importante para poder consolidar los principios de tolerancia y respeto en la medida que podemos medirla veremos qué relación tiene con las estrategias de aprendizaje y por ende a un mejor rendimiento académico.

Si las Estrategias de Aprendizaje están bien enfocadas los aprendizajes van a estar bien encaminadas teniendo como concepto que las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje (Wiesten y Weber; 1988,1989) y que ayudan al mejor rendimiento académico en los estudiantes universitarios

La justificación práctica del trabajo de investigación se basa en contribuir desde una determinada óptica a mejorar el análisis de los comportamientos y a la canalización de las emociones que se presentan en los estudiantes.

1.7. Viabilidad.

El presente trabajo de investigación es viable porque contamos con el permiso de la institución.

- El estudio de este problema es académicamente viable por ser la Inteligencia Emocional un factor importante en los aprendizajes de los estudiantes.
- Se dispone de recursos humanos, económicos y materiales suficientes para realizar la investigación.
- Es factible llevar a cabo el estudio en el tiempo previsto.
- Es factible lograr la participación de los sujetos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- Los métodos a seguir conducirán a dar respuesta al problema de estudio.
- No existen problemas éticos-morales en el desarrollo de la investigación

1.8. Limitaciones

Todo trabajo de investigación presenta siempre una serie de limitaciones principalmente en la generalización y la factibilidad del trabajo de investigación, los cuales se señalan a continuación.

Dentro de las limitaciones más resaltantes que se ha tenido para la ejecución del presente trabajo de investigación son las siguientes:

Los recursos financieros serán aportados por el autor, esta es una gran limitación, establecida por la realidad económica, dado que el ejecutar esta investigación amerita un proceso complejo de acciones que emanan egresos relativamente altos.

Otra limitación que se tiene es la falta de asesoramiento permanente, dada nuestra condición de alumnos itinerantes.

Asimismo, se considera que las limitaciones que se pueden identificar son la posible falta de veracidad en que puedan incurrir los encuestados en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Este factor será minimizado usando estrategias de motivación sobre la base de la utilidad de esta investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.

HEREDIA NAHULA, César Jaime (2003) “Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal” para optar el grado de Magíster en dicha Universidad

Conclusiones

El resultado de las correlaciones entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico indica que se alcanzaron correlaciones estadísticamente significativas y posteriores tal como detallamos a continuación:

El análisis de las correlaciones entre las 5 escalas y las 15 subescalas de Inteligencia Emocional y las notas de los cursos y el rendimiento promedio indica que existe correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos los que nos lleva a pensar que la inteligencia emocional interviene en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos por lo que los docentes deben ser extremadamente cuidadosos a la hora de relacionarse con ellos.

Es un hecho que los nuevos sistemas educativos deben considerar la necesidad de introducir cursos y/o programas de entrenamiento que puedan

contribuir y mejorar la inteligencia emocional de los alumnos con la finalidad de formar alumnos más eficientes de acuerdo a las exigencias que plantea el mundo de hoy.

En lo que corresponde a las comparaciones de la inteligencia emocional por género los resultados indican que existen diferencias significativas solo en las subescalas relaciones interpersonales, responsabilidad social y en las escalas de coeficiente intrapersonal observándose que en todos los casos los varones alcanzan puntajes más elevados que las mujeres.

Respecto al rendimiento académico por asignatura los resultados indican que existen diferencias significativas en los cursos de ecología y psicología notándose que en ambos casos los varones alcanzaron mejores notas que las mujeres en el resto de cursos, no existen diferencias significativas por lo podemos afirmar que tanto los hombres como mujeres rinden igual.

ALIAGA PACORA, Alicia Agromelis (2004) : “Inteligencia emocional de los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos” para optar el grado Magíster en administración de la educación de la Universidad Garcilaso de la Vega.

Investigación de tipo descriptivo exploratorio que tiene como objetivo principal elaborar el perfil de inteligencia emocional de los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos. La muestra estuvo conformada por 95 docentes procedentes de centros educativos estatales del distrito de los Olivos –UGEL N°2. el instrumento utilizado fue el inventario del cociente emocional de BAR On (I-CE) de Revuen BAR-On, utilizando los baremos normativos para la población peruana.

Los principales hallazgos son los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos presentan un perfil de inteligencia emocional total y por componentes que se ubica en el nivel promedio de funcionamiento encontrándose algunas disimilitudes en los componentes interpersonal y de adaptabilidad y de adaptabilidad, en relación a los subcomponentes encontramos que el de la independencia de porcentajes importante de docentes se ubica en el nivel marcadamente alto y en el empatía ocurre el efecto contrario es decir un porcentaje importante de docentes se ubican en las categorías por debajo del promedio. Se halló diferencias significativas en función al estado civil de las docentes de educación inicial y no se halla diferencias significativas según tiempo de servicio y condición laboral.

JAIMES ALVAREZ, Freddy Robespierre (2005 “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de educación y humanidades de la universidad Alas Peruanas” para optar el grado Magíster en administración de la educación de la Universidad Garcilaso de la Vega.

La presente investigación tuvo por objetivo general conocer el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, es una investigación de tipo descriptivo- explicativo, la población estuvo constituida por estudiantes de la facultad de educación de la universidad Alas Peruanas que conformando una muestra de 91 alumnos de los diversos ciclos se les administro el test de Bar-On (I-CE) test que fue creado adaptado a nuestra realidad por la doctora Nelly Ugarriza Chávez.

La investigación concluyo lo siguiente:

El cociente emocional total y el rendimiento académico de los alumnos no están relacionados significativamente.

Con respecto del componente estado de ánimo total, manejo del estrés y cociente emocional de adaptabilidad se encontró relación significativa con el rendimiento académico de los alumnos.

Ugarriza, Nelly (2001), realizó un estudio de baremización y de confirmación de la estructura factorial del Bar-On EQi : “La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana”.

A través de esta investigación se buscó examinar las propiedades psicométricas del Bar-On I-CE, con un énfasis en la verificación de la estructura factorial 1-5-15 que sustenta a este instrumento, tal como es postulado por Reuven Bar-On. La muestra estuvo conformada por 1,996 individuos (41.2% hombres, 58.8% mujeres, de 15 años en adelante), de varios niveles educativos y socio-ocupacionales (escolares, universitarios, profesionales, técnicos, amas de casa, desempleados). Los análisis realizados confirmaron la estructura factorial propuesta por Bar-On, reportándose que la consistencia interna de la escala total es muy alta (0.93).

De manera complementaria se presentan de manera sucinta datos sobre diferencias en relación al sexo y la edad de los evaluados, apreciándose varios paralelos con los hallazgos realizados por Bar-On (1997). Así, se observa que mientras no existen diferencias significativas en la expresión del CE total en cuanto al sexo, varias diferencias emergen a lo largo de 11 de los 15 factores del I-CE, que en algunos casos favorecen a los hombres, y en otros a las mujeres. De igual modo, se refiere la existencia de diferencias atribuibles a la edad, las cuales se reportan en todos los factores de la Inteligencia Emocional, bajo un patrón que sugiere que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad.

Finalmente, se refieren haremos para la administración, calificación e interpretación del "ICE".

Siuce y Sucapuca, Percy (2001) realizaron el estudio acerca de "Inteligencia Emocional y la interacción social en una muestra de docentes del Cercado de Huancayo". Es una investigación descriptiva en la cual se empleó un diseño correlacional, utilizándose las técnicas de observación y entrevistas. Se elaboraron y validaron los test para medir la inteligencia emocional y la interacción social.

Trabajaron con una muestra de 103 docentes del nivel secundario del Cercado de Huancayo. La prueba de hipótesis se hizo utilizando la fórmula producto momento "r" de Pearson y la prueba chi cuadrado. Los resultados evidencian que existe correlación positiva muy alta ($r = 0,69$) entre la inteligencia emocional y la interacción social de la muestra de los docentes del cercado de Huancayo, siendo el nivel de significancia de esta correlación hallada $= 0.05$ de confianza; es decir a mayor nivel de educación emocional mayor nivel de interacción social. También concluyen que los docentes del Cercado de Huancayo se caracterizan por tener un nivel de inteligencia emocional medio ($M_a = 197,83$), lo cual significa que poseen habilidades para formar nuevas relaciones, sentirse identificados con los sentimientos de los demás, ser comprensivos, expresar sus sentimientos de manera espontánea con honradez, compartir sus opiniones personales, resolver los conflictos en forma adecuada, ser seguros con el papel que desempeñan y ser capaces de aceptar mayores riesgos.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1 Inteligencia emocional

2.2.1.1 La naturaleza de la inteligencia emocional

Todo ser vivo es sensible y receptivo a los estímulos del medio ambiente interno y externo. Esta capacidad de ser afectado y de afectar, tiene como principio cambio en el estado del organismo que puede devenir en una conducta hacia el medio externo como una respuesta; este movimiento de afectar y ser afectado ocurre entre el ser vivo y el medio ambiente.

Según Daniel Goleman (1998:22) “cada emoción ofrece una disposición definida para actuar y nos señala una dirección que funciona bien para ocuparse de los desafíos de la vida”, es decir, las emociones son en esencia impulsos para actuar, son planes permanentes para enfrentarnos a la vida; es decir que cada emoción prepara al organismo en una clase distinta de respuestas como son:

- Ira: la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear al enemigo, el ritmo cardíaco y el nivel de adrenalina, se eleva, lo que garantiza cumplir cualquier acción vigorosa.

- Miedo: la sangre fluye a los músculos, en especial a las piernas, para facilitar su funcionamiento y velocidad del organismo propiciando la huida ante cualquier amenaza.

- Felicidad: al buscar el bienestar aumenta la actividad del centro cerebral inhibiendo los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes. Con este acto el organismo está mejor preparado para encarar cualquier tarea, con buena pre disposición que se halla en un buen estado físico como psíquico.

- Amor: es opuesto a lo fisiológico del estado de “lucha o huida” que comparten la ira y el miedo. Las reacciones parasimpáticas o internos del organismo generan un estado de calma y satisfacción que facilita la cooperación.

- Sorpresa: es un acto que se presenta inesperadamente por ejemplo al levantar las cejas permite un mayor alcance visual y mayor iluminación a la retina, lo que ofrece más información a lo inesperado.

- Disgusto: es una acción que incomoda o fastidia al ser vivo o sea que es la expresión facial e igual para todos; así observamos por ejemplo al mover los labios y fruncir la nariz y está demostrando disgusto o intento de bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento perjudicial.

- Tristeza: es el acto del organismo que demuestra hechos de aflicción profunda que afecta el descenso de energía en todo ser vivo, como, por ejemplo, la pérdida significativa de un familiar u otra similar pérdida.

El movimiento afectivo tiene dos direcciones: hacia la unión y dependencia afectiva y la separación e independencia afectiva. Cuando una persona vive sucesivas frustraciones en su accionar afectivo no es recibida o es abiertamente rechazada; su reacción puede ser de resentimiento e indiferencia como mecanismo defensivo.

Según Goleman (1998:67) nos recuerda “La frase de Sócrates “Conócete a ti mismo” confirma esta piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan.”

Cuando una persona vive sucesivas frustraciones, puede sentirse culpable de herir y adoptar una actitud de sensiblería exigente o exceso de susceptibilidad en sus relaciones interpersonales, sintiéndose incomprendida y buscando que las personas que la rodean se hagan cargo de su dolor y frustración, sin asumir su responsabilidad.

Por otro lado, cuando las personas carecen de afecto en vez de auto examinarse y buscar la causa de este sentimiento, culpan a otras personas y al entorno de su fracaso. Con este accionar encuentra en su carencia de afecto, percibiendo un medio hostil y manipula las relaciones y el medio externo sin beneficio para nadie.

En efecto la capacidad de reconocer y manejar sus emociones, es vital para lograr equilibrio en la relación con el medio y la satisfacción plena y afectiva. Existen pues diferentes caminos para triunfar en la vida, demostrando muchas actitudes para recompensas.

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también, tienen más probabilidades de sentirse satisfechas para ser eficaces en la vida y de dominando los buenos hábitos que sirvan de meollo para todo el organismo y que favorezcan a su propia productividad.

Por otro lado, el ser capaces de soportar las tormentas emocionales a las que nos someten los embates de la fortuna en lugar de ser “esclavos de la pasión”, es conveniente y primordial observar el “autodominio”; es decir lograr un equilibrio donde cada sentimiento tenga su valor y su significado, manteniendo bajo control sus emociones que es la clave para el bienestar emocional de todo ser vivo.

2.2.1.2 Conceptualización

El concepto de inteligencia va ligado a la cultura. En Occidente, tradicionalmente se ha relacionado la inteligencia con competencias de índole cognitivo, así como en otras habilidades de orden intelectual. Este concepto ha ido poco a poco cambiando y actualmente la inteligencia abarca desde las habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas hasta la personalidad.

Al margen de la disparidad de definiciones de inteligencia existentes, la evolución del concepto va desde la medición de la inteligencia académica hasta la obtención del cociente intelectual y el reconocimiento de las habilidades intelectuales son dinámicas y flexibles; por ello la aceptación de la existencia de distintos tipo de inteligencias.

En efecto es necesario realizar una breve y resumida revisión de la evolución del concepto de inteligencia emocional, a lo largo del presente siglo.

El concepto de Inteligencia emocional tiene como precursor a Thordnike, según Nelly Ugarriza (2003:1) menciona que la inteligencia social es “la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Además, proponía otros dos tipos de inteligencia: la abstracta – habilidad para manejar las ideas- y la mecánica – habilidad para entender y manejar objetos.

Otro grupo de investigadores como Wechsler en 1999, sostenía que la inteligencia es una actividad dirigida a un fin, es decir conceptualizandola como “la capacidad agregada y global del individuo para actuar con

propósito, pensar racionalmente y para enfrentar de modo efectivo su medio ambiente”

Esta definición también sugiere la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones y enfrentarse con éxito a problemas de la vida. Dentro de esta amplia conceptualización es posible anteponer la inteligencia cognitiva al lado de la inteligencia no cognitiva que es la: “emocional”, “personal” y “social”.

Según Gardner (1993:20) nos menciona sobre la propuesta de “inteligencias múltiples” la cual es un sistema independiente de las demás, pero que interactúan. Distingue una estructura integrada por los siguientes tipos de inteligencia. Lingüística, lógico matemática, musical, espacial, cinestésica corporal, intrapersonal e interpersonal. Cada una de estas inteligencias tiene el mismo grado de importancia, aunque nuestra sociedad actual ha puesto un excesivo énfasis en las inteligencias lingüísticas y lógico matemático.

La teoría de Gardner destaca no sólo el mundo social y las relaciones interpersonales, sino también el mundo introspectivo con todo lo afectivo y emocional que ello involucra. En su descripción de la inteligencia personal, se explora el rol del pensamiento en torno a las emociones.

El pensamiento de Gardner (1993:60) con respecto a la multiplicidad de la inteligencia siguió evolucionando. Unos diez años después de publicar su teoría por primera vez, señaló que el núcleo de la inteligencia interpersonal incluye las capacidades de discernir y responder adecuadamente al humor, el temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás.

En la inteligencia intrapersonal, la clave para el autoconocimiento, incluyó “el acceso a los propios sentimientos y la capacidad de distinguirlos y recurrir a ellos para guiar nuestra conducta”.

Salovey y Mayer (1990:57) hablaron de la Inteligencia Emocional para referirse a los conceptos de Inteligencia Intrapersonal e Interpersonal, destacando algunas cualidades como la automotivación, la comprensión de las propias emociones y su manejo, la capacidad de saberse poner en lugar de otras personas y la capacidad de controlar las relaciones sociales de forma que se mejore la calidad de vida.

Sin embargo, el que difundió e hizo de conocimiento y circulación fue el psicólogo y periodista norteamericano Daniel Goleman. A este respecto Cecilia Maya (2003:60) menciona a Shapiro quien señala:

“El best seller de 1995, Emocional Inteligencia de Daniel Goleman, fue el que propuso este concepto en la conciencia pública colocándolo en la tapa de la revista Time y convirtiéndolo en un tema de conversación en las aulas hasta las salas de sesiones de las empresas.”

El libro la “Inteligencia Emocional de Daniel Goleman” tiene como sustento primordial el resumen de lo que necesitamos, es decir una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida y de las personas

Daniel Goleman (1995:38) cuestionaba los clásicos conceptos de éxito, capacidad y talento, afirma que existen habilidades más importantes que la

inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal y académico.

Otro concepto que complementaba y ratificaba; este término fue el que dio Hendrie Weisinger (1998:45):

“La inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones; de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros con el fin que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoremos nuestros resultados”

Podemos concluir que ser emocionalmente inteligente es conocer y controlar nuestras emociones e imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria, dándonos cuenta que estamos sintiendo nuestras emociones, es decir refiriéndose a la capacidad humana de sentir, entender y controlar de la misma manera para modificar los estados emocionales de uno mismo y de los demás.

2.2.1.3. Principales modelos de inteligencia emocional

Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de distingos de inteligencia emocional. En términos generales el modelo desarrollado de inteligencia emocional se ha basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia.

A su vez al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la inteligencia emocional como una teoría de inteligencia se realiza una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo; mientras los modelos de habilidad se

centran en el análisis del proceso de pensamiento acerca de los sentimientos, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos.

A continuación, se describirán los tres principales modelos de inteligencia emocional:

a) Modelo de las cuatro fases de inteligencia emocional o modelos de habilidad (1990)

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990:89) definen la inteligencia emocional como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

Este modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las etapas que la integran son:

- La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual; se refiere a la identificación y comprensión de las emociones en uno mismo y en otros mediante el control de las emociones negativas y de focalización en placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida. Es decir, la percepción y la identificación emocional.
- Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional; este implica la habilidad para describir y reconocer las emociones

con respecto a las relaciones. En esta etapa la emoción está consciente y evaluada que puede guiar la acción y la toma de decisiones.

- Facilitación emocional del pensamiento; se refiere a la dirección de las emociones en uno mismo, es decir, evaluando y actuando para cambiar nuestros estados de ánimo y fomentando métodos de solución de problemas. En esta etapa las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones.

- Percepción, evaluación y expresión de la emoción; es la habilidad para identificar, discriminar y expresar con precisión las emociones y necesidades de los sentimientos. En esta etapa se da en términos de apertura y regulación los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas que reunidas se puede concluir como la habilidad para percibir, expresar y asimilar emociones, en el pensamiento, entendiendo y razonando con emociones, y regularla en uno mismo y en los otros.

b) Modelo de las competencias emocionales

El modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone la teoría de desempeño.

Goleman (1998:45) por su parte definió la inteligencia emocional como: “Las habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor

y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas.”

En general la inteligencia emocional es aquella que permite interactuar con los demás, trabajar en grupo, tolerar situaciones difíciles y de conflicto, fortalecer vínculos afectivos, establecer una empatía social, controlar los impulsos, mantener niveles adecuados de humor, etc.

Según Weisinger (1998:23) el desarrollo o educación de la inteligencia emocional consta de los siguientes pasos:

Relaciones internas como:

- Conocimiento de las propias emociones; un alto grado de autoconciencia se desarrolla poniéndose en sintonía con información abundante (interpretaciones, pensamientos, sentimientos, sensaciones, emociones e intenciones) sobre las que disponemos nosotros mismos.

Cabe destacar que el desarrollo de un elevado grado de autoconciencia requiere práctica y valor. A lo largo de este proceso se aprende a dar un paso atrás, a observarnos en plena acción y a evaluar el camino por el que discurrimos.

- Manejo emocional; las emociones son el resultado de la interacción de los pensamientos, los cambios fisiológicos y el comportamiento con el que responde a un hecho externo, debido a esto se pueden manejar las emociones propias haciéndonos cargo de cada componente.

Podemos decir que es la capacidad para manejar nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas.

- Auto-motivación; diversas fuentes aportan estímulos a la motivación y somos nosotros mismos en primer lugar, luego la familia, los amigos, los compañeros de trabajo y todos los que se encuentra en relación con nosotros los artífices de auto motivación.

Todos ellos nos ayudan a motivarnos y a conservar la motivación puesto que fomenta la confianza, el optimismo, la tenacidad, el entusiasmo y la flexibilidad que permiten transformar los contratiempos en ventajas.

En otras palabras, la auto motivación es el conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones y una fuerte confianza de nuestros méritos y capacidades.

Relaciones con los demás:

- Reconocimiento de las emociones en otros; esto es el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.

Para mejorar las relaciones con los demás existen facultades de gran utilidad: exteriorización, asertividad, atención dinámica, y comunicación de equipo.

- Manejo de las relaciones interpersonales; es la habilidad para manejar bien las relaciones y construir redes de soporte.

Los componentes de una relación se dividen en satisfacción de las necesidades de cada cual, relación con los demás a lo largo del tiempo y compartir sentimientos, pensamientos e ideas.

El método de Goleman concibe las competencias como rasgos de personalidad y de soporte, sin embargo, también pueden ser considerados

como componentes todo aquello que involucra las habilidades para relacionarse positivamente con los demás.

c) Modelo de la inteligencia emocional y social

El modelo de Bar-On-Inteligencia no cognitivas- (EQ-i) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar como un individuo se relaciona con las personas que le rodean y de su medio ambiente. Por lo tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas como un conjunto de factores interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las personas y demandas del medio ambiente.

Según Nelly Ugarriza (2003:5) “Este modelo es un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio”.

Las habilidades que la integran son:

- Habilidades intrapersonales; es la capacidad para identificar y comprender las emociones en uno mismo, se refiere al yo interior.
- Habilidades interpersonales; es la capacidad para identificar las emociones de los demás.
- Adaptabilidad; es la capacidad para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas.
- Manejo del estrés; es la capacidad de resistir al estrés sin perder el control.
- Estado anímico general; es la capacidad de la persona para disfrutar la vida y sentirse contento en general.

Los modelos mencionados se refieren a las habilidades para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los otros. De esta manera se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y las capacidades personales, emocionales y sociales.

2.2.1.4. Componentes de la Inteligencia Emocional

La estructura del modelo de BarOn (1997:65) de inteligencia no cognitiva puede ser vista desde la visión sistémica, es decir la que considera los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes que se relacionan con la lógica y estadísticamente. Por ejemplo: Relaciones Interpersonales, Responsabilidad Social, y Empatía son partes de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales de allí que se hayan denominado “Componentes interpersonales”.

Dichas habilidades y destrezas son los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y son evaluadas por el “BarOn emocional Quotient (BarON- EQ-i). Este inventario genera un cociente emocional y social y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de los 15 subcomponentes.

Las definiciones de los quince factores de la inteligencia personal, emocional y social evaluada por el inventario de Cociente Emocional son:

Componente Intrapersonal (CIA): es el conjunto de capacidades que nos permite formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida.

Reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

-Comprensión emocional de sí mismo, (CM) es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos. Las personas con esta habilidad consiguen conducir mejor sus vidas.

- Asertividad (AS) es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva. Las personas con esta habilidad tienden a recuperarse rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

- Autoconcepto (AC) es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, admitiendo los aspectos positivos y negativos, como también las limitaciones y posibilidades.

- Autorrealización (AR) es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos.

- Independencia (IN) es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestro pensamiento, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Componente Interpersonal (CIE): es la habilidad para entender a otras personas, lo que los motiva, cómo trabajar y como trabajan cooperativamente con ellas.

Contiene los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal.

- Empatía (EM) es la habilidad para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones Interpersonales (RI) es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e íntima.
- Responsabilidad social (RS) es la habilidad para demostrarse así como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

Componente de Adaptabilidad (CAD): Reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas.

- Solución de problemas (SP) es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad (PR) es la habilidad para evaluar la correspondencia que experimentamos (lo subjetivo) y la realidad existente (lo Objetivo)
- Flexibilidad (FL) es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componente del Manejo de Estrés (CME): contiene los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control a los impulsos.

- Tolerancia al estrés (TE) es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin desmoronarse, enfrentando activa y positivamente el estrés.

- Control de los impulsos (CI) la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

Componente del Estado de Ánimo en General (CAG): reúne los siguientes componentes: optimismo y felicidad

- Felicidad (FE) es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida y disfrutar de sí mismo, de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo (OP) es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

En nuestro medio la mayor parte de estudios psicométricos están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras y muy pocos a la elaboración de nuevos instrumentos de medición. Además, son muy escasos los que tratan de confirmar los presupuestos teóricos o modelos que los fundamentan.

El mayor énfasis es puesto en evaluación de aspectos cognitivos y en algunos casos rasgos de personalidad; expresiones de amabilidad aisladas tales como ansiedad rasgo – estado, cólera rasgo – estado y depresión; y habilidades sociales como la autoestima, asertividad, locus de control y soporte social.

2.2.1.5 La inteligencia emocional en la educación

Considerando que la educación es un proceso permanente orientado a la formación integral de personas y al pleno desarrollo de las potencialidades, en consecuencia, es primordial tomar en cuenta que la educación: “Forma

personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, afectiva, física, espiritual (artículo 9 ley general de educación)

El énfasis dado por el sistema educativo a los aprendizajes cognitivos, desligados de los procesos emocionales, ha hecho que si no se aplican y asimilan estos programas en pocos días desaparecen del cerebro. No se olvidan aquellos aprendizajes que han dejado huella, que de una forma han impactado emocionalmente.

No se puede aprender cuando no se quiere hacerlo, ya que las actitudes juegan un papel importante en el procesamiento de la información y la construcción del conocimiento.

El gran reto de la escuela de hoy y su nueva forma de educar, es respetar las diferencias de sus educandos y reconocer que cada ser humano tiene habilidades distintas, por lo tanto, hay que construir escuelas que piensen en habilidades para leer y escribir; escuelas que le den respuestas reales a las necesidades de los estudiantes y que respeten las diferencias

El docente es considerado como el agente fundamental de la educación y tiene como fin contribuir eficazmente a la formación de sus alumnos en todas las dimensiones del desarrollo humano.

Para tal efecto, es importante destacar que la interacción persona- ambiente, produce un proceso de adaptación mutua en el que la persona influye en el ambiente y este a su vez se va modificando para responder a las necesidades de la persona. En este contexto la educación tiene una perspectiva dinámica en la cual el docente y el alumno se transforman ambos, como resultado de la interacción. En esta interacción los alumnos acceden en el mundo y van

adquiriendo conocimiento de sí, de los demás y de las estructuras de la organización social.

También es necesario que la institución educativa se interese por la solución de problemas. La vida en sociedad implica capacidad para solucionar los problemas que se dan en la convivencia por eso se plantea actualmente una pedagogía emocional preocupada por los valores y las relaciones interpersonales.

Como vemos el rol del docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos, a una actividad compleja que requiere para su ejercicio la comprensión del fenómeno educativo, siendo necesario hacer énfasis tanto en los aspectos metodológicos y prácticos de su enseñanza como sociales y psicológicos que van a determinar su propia esencia y las características de los grupos en las cuales va a ejercer su profesión.

En la práctica pedagógica domina la idea que las emociones ejercen una influencia en las cogniciones. Esto es absolutamente correcto e importante. Es menester reflexionar respecto al hecho que las cogniciones influyen en el rendimiento y los docentes podemos influir de manera efectiva en su rendimiento.

La inteligencia emocional en el aula

Nuestra sociedad constantemente ha valorado durante muchos años un ideal concreto del ser humano.

Los docentes observan a diario que sus alumnos además de las diferencias en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales. Este abanico de hechos personales influye en forma decisiva en la adaptación

psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e incluso en sus logros académicos y en su futuro personal.

En este momento de crisis ya no vale la idea exclusiva de la persona inteligente por eso surge el concepto de inteligencia emocional como una alternativa a la visión clásica del ser humano.

Hasta hace poco tiempo cuando se revisaba la información existente sobre como educaban los profesores, se encontró que el aprendizaje son modelos de conductas correctas y las pautas de acción deseables de acuerdo a programas del ente promotor.

Escasa mención e importancia se daba en los sentimientos y emociones generadas por uno y otro. Es decir, la tensión arraigada era la de manejar y hasta cierto punto controlar el comportamiento de nuestros alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas.

En la actualidad dentro del marco de la inteligencia emocional la postura del docente debe ser algo distinta. El docente debe comprender y crear en sus alumnos una forma inteligente de sentir, cultivar los sentimientos a sus padres y educadores.

Por otra parte, la enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento en la instrucción verbal: “no lo vuelvas a hacer”. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales y convertirlas en una parte más del repertorio emocional del alumno.

En concordancia con lo expuesto la escuela tiene en el presente siglo la responsabilidad de educar las emociones de los alumnos. Según Valles

Arandiga (2000) la figura del profesor- tutor, en el contexto de la educación cognitiva, conductual y emocional se revela como fundamental en el proceso educativo.

La inteligencia emocional no es solo una cualidad individual, las organizaciones y los grupos poseen su propio clima emocional, determinado en gran parte por la habilidad de sus líderes. En el contexto escolar los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del profesor para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Uno de los indicios necesarios para promover que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional es que el docente también desarrolle su propia inteligencia emocional más aún si tenemos en cuenta lo que siempre se ha dicho que el profesor enseña en su práctica docente. Por tanto, la promoción y desarrollo de la inteligencia emocional en el aula tanto el docente como el alumno deben producirse de un modo coordinado respetando mutuamente las propias sensaciones lo que facilita la creación de ambientes positivos de aprendizaje.

Respecto a la influencia del docente en la formación de los estados emocionales de los alumnos; Corman (1991) asegura que según predominen las actividades negativas o positivas en la personalidad del maestro, esas mismas actitudes se desarrollan en los alumnos. Los educadores negativos ven el mal en todas las cosas y se esfuerzan por coartar y presionar a los alumnos.

En cambio, los educadores positivos facilitan el desenvolvimiento de fuerzas vitales en los estudiantes, los ayudan a crear una personalidad vigorosa;

permanentemente crean en el aula un ambiente de seguridad psicológica a través de las actividades.

Cuando los alumnos se sienten amenazados, dejan de aprender, por lo que el profesor debe conocer y estar atento a las vivencias del alumno que se siente amenazado hay algunos alumnos que viven con amenazas que constantemente son bombardeados con conocimientos que no comprenden. Y otros se sienten seguros con el profesor que les brinda confianza y amor y los alumnos ponen toda su energía para aprender.

La inteligencia emocional no solo puede ayudar debe promover a través de la práctica docente. Ahora bien, también el docente no debería esperar la receta que permite promover la inteligencia emocional en el aula sino establecer la relación entre el profesor y sus alumnos lo que ayudaría a reconstruir las pautas de promoción a la medida de esa relación particular, es decir, de acuerdo a su propia naturaleza y realidad.

En la actualidad los cambios educativos, requieren un profunda reflexión sobre la inclusión de las habilidades emocionales en el sistema escolar, porque el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de promover la auto percepción para una mejor reforma educativa.

Según Leo Buscaglia (1998:58) dice: “todo docente debería ser una fuente que se tiende de una orilla a otra de un río para que sus alumnos puedan cruzarla; el puente tiene como finalidad aproximar las dos orillas de un río, en la misma forma que el maestro con sus actividades debe convertirse en un puente para sus estudiantes para acercarlos al conocimiento de sí mismos, de su mundo y de la verdad.

2.2.1.6. La Inteligencia Emocional frente al Cociente Intelectual

Brockert y Braun (1997) mencionan conceptos que definen las diferencias respecto a la Inteligencia emocional y el cociente intelectual, a continuación, se presenta un cuadro para establecer las diferencias:

Inteligencia emocional	Cociente intelectual
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse • Hallazgo de nuevas ideas • Establecer nuevos significados • Decidir a partir de intentos y errores • Rapidez e impaciencia • Desde lo más profundo del pecho • Información maleable • Globalizador • Orientado a los sentimientos • Del hemisferio derecho • Aquí y ahora • Decidir espontáneamente • Sentir • Creer firmemente en las propias decisiones • Personas y situaciones • Actuar de cara al futuro • Lógica psíquica • Cálido, impreciso • Integrado • Orientado a la colectividad • Vinculado 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión, meditación • Acumulación de datos • Conocer el significado • Decidir según la lógica • Tiempo y calma • Desde la cabeza • Datos consistentes • Analítico • Dirigido desde la razón • Del hemisferio izquierdo • Si y pero • Sopesar • Pensar • Examinar, revisar • Palabras y cifras • Comprender el pasado • Lógica • Frío y definido • Distanciado • Egocéntrico • <input type="checkbox"/> Aislado

Fuente: de Brockert y Braun (1997) p. 25

De acuerdo a Brockert y Braun (1997), en el cuadro anterior se hace referencia a los hemisferios derecho e izquierdo, porque los procesos en el cerebro están muy bien diferenciados, las especializaciones respectivas, determinan la conducta y las emociones que expresa el ser humano.

2.2.2. Estrategias de Aprendizaje

2.2.2.1. Una aproximación al concepto de estrategias de aprendizaje

A través de la revisión bibliográfica realizada, se ha podido constatar que existe gran ambigüedad y confusión (Vizcarro, 1992) respecto al tema que nos ocupa. Así, como señala Bernardo Carrasco (2004) frecuentemente en la literatura pedagógica en este campo, suelen confundirse en los discursos, términos afines, pero no idénticos, tales como: procesos, técnicas, habilidades, métodos, estrategias, procedimientos y destrezas para aprender.

Antes de centrarnos en las estrategias de aprendizaje conviene hacer una serie de matizaciones: Distinciones terminológicas y Términos afines

Sin embargo, aunque comparten características en común, cada una tiene su especificidad.

Comencemos con una primera distinción entre los términos táctica y técnica.

Las definiciones que proponen los autores, tanto de técnica como de táctica, hacen referencia a aquellas acciones o actividades que, en el campo del aprendizaje, los estudiantes llevan a cabo para realizar algo que previamente han planificado, en este caso, una tarea de aprendizaje.

Así, Showman en 1986 (citado por Beltrán y Bueno, 1996), dice que una táctica es una habilidad más específica que se usa al servicio de la estrategia o plan general, definición semejante a la de Schmeck para quien las tácticas constituyen el paso más específico para implementar el plan (Schmeck, 1988). Son actividades observables y específicas de los estudiantes (Weinstein, Goetz y Alexander, 1988; Cano y Justicia, 1991) que hacen posible determinar qué estrategias utiliza el sujeto ante una tarea completa (Schmeck, 1988).

Por su parte, las técnicas son definidas como acciones más o menos complejas, visibles y operativas que pretenden conseguir un resultado conocido y que son exigidas para la correcta aplicación de un determinado método (Bernardo Carrasco, 2004).

Como se puede comprobar a través de las definiciones propuestas de tácticas y técnicas, ambas son concebidas como procedimientos o acciones más específicas que se ponen en práctica con la finalidad de implementar una estrategia más amplia o general.

Las tácticas y las técnicas, más concretas y específicas, están al servicio de las estrategias, más amplias y generales, cuya definición será expuesta más adelante.

De la misma manera, veamos qué se entiende por capacidades, habilidades o destrezas:

Las capacidades, siguiendo a Monereo (2000), son consideradas como un conjunto de disposiciones genéticas que tenemos desde el momento de nacer y que nos permiten ejecutar una serie de conductas muy relacionadas con nuestra supervivencia.

Las habilidades por su parte son capacidades que pueden expresarse mediante comportamientos en cualquier momento ya que han sido desarrolladas a través de la práctica (Schmeck, 1988), es decir, por vía procedimental (Monereo, 2000), y se adquieren como consecuencia del desarrollo de las capacidades (Bernardo Carrasco, 2004), pudiendo ser utilizadas, tanto consciente como inconscientemente o de modo automático (Schmeck, 1988).

De acuerdo con estas definiciones, las capacidades son consideradas como disposiciones genéticas, es decir, algo que tenemos o no tenemos desde el nacimiento. Estas capacidades pueden, sin embargo, desarrollarse y ampliarse a través de la práctica, convirtiéndose en habilidades, es decir, en capacidades que nos permiten realizar determinadas acciones, comportamientos, procesos, etc.

En las capacidades tendríamos el componente genético, mientras que en las habilidades encontraríamos el componente evolutivo o de desarrollo.

Por su parte, las destrezas, son prácticamente un sinónimo de habilidad (Bernardo Carrasco, 2004). Son habilidades que el alumno posee o que ha desarrollado mediante la práctica y que se hallan disponibles como si de herramientas cognitivas se tratase (Genovard y Gotzens, 1990).

Analizando estas definiciones vemos que, capacidades, habilidades y destrezas forman un continuum: las capacidades son las más generales, son disposiciones genéticas que se encuentran ya en el alumno desde el momento del nacimiento y por tanto no visibles. Estas capacidades se desarrollan, por medio de la práctica en habilidades, más concretas, capacidades más concretas que nos permiten ejecutar las acciones. Por último, las destrezas son consideradas habilidades concretas, que se adquieren por medio de la práctica.

Siguiendo el continuum que se establece entre estos términos, las estrategias de aprendizaje son mecanismos de control de que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y que facilitan la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987; Weinstein, 1986; Pozo y Postigo, 1993).

Son procedimientos que pone en marcha el aprendiz para aprender cualquier tipo de contenido de aprendizaje y también para aprender esos propios procedimientos (Gargallo, 1999) y que se emplean de manera consciente e intencional para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado (Monereo, 1997 ; Monereo y Castelló, 1997; Bernad, 1999).

Finalmente, los procesos son considerados como una cadena general de macroactividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender. Representan sucesos o actividades mentales: planificar, decidir, atender, comprender, elaborar, criticar, transferir o evaluar. Se trata de actividades hipotéticas, encubiertas, poco visibles y difícilmente manipulables, pero necesarios para aprender significativamente. Son procesos generales, se dan en todo tipo de aprendizaje y son fácilmente generalizables de unas a otras áreas de conocimiento. (Beltrán y Bueno, 1995; González-Pienda, Núñez, Álvarez y Soler, 2002; Beltrán, Pérez y Ortega, 2006).

Así, las estrategias son procedimientos o planes que se llevan a cabo para la consecución de un objetivo de aprendizaje, mientras que las técnicas son los procedimientos específicos que se utilizan dentro de una estrategia para llevarla a cabo (Beltrán, 1996).

Las estrategias de aprendizaje están entre los extremos de procesos y técnicas. No son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos (González-Pienda, Núñez, Álvarez y Soler, 2002). Por otra parte, no se pueden reducir a meras técnicas de estudio. Tienen un carácter propositivo, intencional, implican un plan de acción, frente a la técnica que es marcadamente mecánica y rutinaria (Beltrán, 1993).

El uso de una estrategia requiere del dominio de las técnicas que la componen. Sin embargo, una estrategia de aprendizaje no puede reducirse simplemente a una serie de técnicas.

Así, la principal diferencia entre las técnicas de aprendizaje y las estrategias, es que estas últimas incluyen un componente metacognitivo. Por tanto, mientras que las técnicas o tácticas se ejecutan, en la mayoría de la ocasiones, de manera rutinaria y sin reflexión, las estrategias de aprendizaje implican también el empleo de técnicas, pero planificando, controlando, regulando y evaluando su uso, además del control sobre otro tipo de variables que influyen en el aprendizaje. Requieren, por tanto por parte del alumno, cierto grado de metaconocimiento o conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, en concreto sobre el propio aprendizaje (García y Navarro, 2004).

Por otra parte, mientras que los procesos de aprendizaje son constructos invisibles y encubiertos, difíciles de evaluar y entrenar, las estrategias son más visibles, abiertas y operativas, y, por tanto, susceptibles de enseñanza y entrenamiento. Así, cada proceso puede realizarse de muchas maneras diferentes, dando lugar a estrategias (Beltrán; Pérez y Ortega, 2006), que son operativizadas mediante distintas técnicas. Por tanto, puede considerarse que las estrategias están al servicio de los procesos, y las técnicas están al servicio de las estrategias (Beltrán, 1993).

TECNICAS ESTRATEGIAS PROCESOS

Por tanto, las estrategias se situarían entre los dos extremos, procesos y técnicas. No siendo tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos

2.3. Definiciones conceptuales.

Aprendizaje

Es todo cambio en el comportamiento de los individuos, cambio relativamente estable o permanentemente siendo este el resultado de la práctica o experiencia personal del sujeto.

El aprendizaje desde el punto de vista “eclectico” de Robert Gané es el resultado de los cambios ocurridos en el aprendiz como consecuencia de la acción de los eventos externos sobre los eventos internos.

Componente intrapersonal

Lo intrapersonal comprende las capacidades para la identificación, comprensión y control de las emociones en uno mismo, que se manifiestan en la autoconciencia, automotivación y autocontrol.

Componente interpersonal:

El componente interpersonal, comprende a su vez la capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas, lo que en psicología se denomina ser empático; y la capacidad de relacionarnos socialmente de una manera positiva; es decir, poseer habilidades sociales.

Emociones

Las emociones son reacciones psicofisiológicas que representan modos de adaptación a ciertos estímulos ambientales o de uno mismo.

Psicológicamente, las emociones alteran la atención, hacen subir de rango ciertas conductas guía de respuestas del individuo y activan redes asociativas relevantes en la memoria.

Estrategias

Programas generales de acción y despliegue de recursos para lograr objetivos completos, el programa de objetivos de una organización y sus cambios, recursos utilizados para obtener estos objetivos y políticas que gobiernan la adquisición, el uso y la disposición de estos recursos, la determinación de objetivos básicos a largo plazo de una empresa y la adopción de cursos de acción y la asignación de recursos necesarios para lograr dichos objetivos.

Estrategias de Aprendizaje

De acuerdo a Monereo (1992: 27), son "procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción."

Inteligencia

La inteligencia (del latín intellegentĭa) es la capacidad de entender, asimilar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas. El diccionario de la Real Academia Española de la lengua define la inteligencia, entre otras acepciones como la «capacidad para entender o comprender» y como la «capacidad para resolver problemas».

Inteligencia emocional

Es el conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencia que determinan la conducta de un individuo, estados mentales, etc. Es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

Estrategias cognitivas de control de aprendizaje.

Son procesos de dominio general para el control del funcionamiento de las actividades mentales, incluyendo las técnicas, destrezas y habilidades que la persona usa consciente o inconscientemente para manejar, controlar, mejorar y dirigir sus esfuerzos en los aspectos cognitivos, como procesamiento, atención y ejecución, en el aprendizaje.

Estrategias de apoyo de aprendizaje

Conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Según Tamayo (2003), el presente trabajo de investigación es **Descriptivo**. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

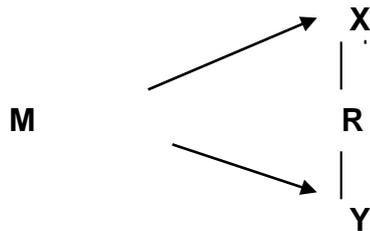
La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentamos una interpretación correcta.

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

El diseño que se utilizó fue un **descriptivo correlacional causal** porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación y efecto que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006.p.210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este diseño se busca relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas

El esquema del diseño Descriptivo Correlacional es:



Dónde:

M= Muestra

X= inteligencia emocional

Y= estrategias de aprendizaje

R = Relación

3.3. Población y muestra.

Población

Se trabajó con estudiantes de la Carrera de Facultad de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cañete

Muestra:

Sera censal porque se trabajar con la población del 2do al 6to ciclo haciendo un total de 70 estudiantes

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Ficha de Observación sobre INTELIGENCIA EMOCIONAL

Autor: Adaptado por PEREZ CABREJOS, Ruth Gissela

Significación: Las preguntas que a continuación formulamos, forman parte de una investigación encaminada a establecer el nivel de Inteligencia Emocional que presenta o practica el estudiante.

Administración: Colectiva

Duración: Su aplicación completa fue un semestre académico.

Instrucciones para la aplicación:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar el nivel de su Inteligencia Emocional. No es un test de inteligencia, ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.

No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Por favor conteste a todos los ítems. El Cuestionario es anónimo.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a tres (valor 1 a la respuesta N= nunca, 2 a la AV= algunas veces, y 3 a la S= siempre).

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 70 estudiantes. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo

procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de Cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^K S_i^2}{S_t^2} \right]$$

S_i^2 : Es la suma de varianzas de cada ítem.

S_t^2 : Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

Criterio de confiabilidad valores

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad	: 0.61 a 0.75
Alta confiabilidad	: 0.76 a 0.89
Muy Alta confiabilidad	: 0.90 a 1.00

Tabla 1: *Confiabilidad del Instrumento de Inteligencia Emocional*

Alfa de Cronbach	N de elementos
.851	39

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,851, lo cual permite decir que el Test en su versión de 39 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo

Tabla 2: *Estadístico Total – Elemento de Inteligencia Emocional*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
01	44,70	74,919	,584	,895
02	44,50	76,616	,476	,897
03	44,80	80,364	,287	,901
04	44,44	74,613	,652	,893
05	44,82	73,462	,687	,892
06	44,71	75,016	,679	,893
07	45,12	75,177	,699	,893
08	44,96	71,918	,749	,890
09	44,94	70,703	,828	,887

010	44,91	75,436	,634	,894
011	44,65	73,563	,766	,891
012	44,69	70,984	,812	,888
013	44,71	70,915	,838	,887
014	44,54	72,433	,770	,890
015	44,75	77,745	,460	,898
016	44,74	74,800	,663	,893
017	44,86	77,778	,358	,901
018	45,24	78,649	,333	,901
019	45,10	82,576	,002	,909
020	45,05	81,563	,085	,907
021	44,86	80,182	,215	,903
022	45,24	78,649	,333	,901
023	45,10	82,576	,002	,909
024	45,05	81,563	,085	,907
025	44,86	80,182	,215	,903
026	44,70	74,919	,584	,895
027	44,50	76,616	,476	,897
028	44,80	80,364	,287	,901
029	44,44	74,613	,652	,893
030	44,82	73,462	,687	,892
031	44,71	75,016	,679	,893
032	45,12	75,177	,699	,893
033	44,96	71,918	,749	,890
034	44,94	70,703	,828	,887
035	44,91	75,436	,634	,894
036	44,65	73,563	,766	,891
037	44,69	70,984	,812	,888
038	44,71	70,915	,838	,887
039	44,54	72,433	,770	,890

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

DIMENSION 1 : COMPONENTE INTRAPERSONAL

Tabla 3: *Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Componente intrapersonal*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,821
Prueba de esfericidad		356,125
de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	
	gl	85
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,821, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Componente intrapersonal** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

- **DIMENSION 2 : Componente interpersonal**

Tabla 4: *Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión*

Componente interpersonal

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,736
Prueba de esfericidad de		
Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	219,791
	gl	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,736, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Componente interpersonal** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

- **DIMENSION 3 : MANEJOS DE ESTRÉS**

Tabla 5: Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Manejos de estrés

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,689
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	25,469
	gl	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,689, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar

el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Manejos de estrés** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

- **DIMENSION 4 : ESTADOS DE ÁNIMO**

Tabla 6: Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Estados de ánimo

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,689
Prueba de esfericidad de		
Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	25,469
	gl	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,689, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Estados de ánimo** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Instrumento No 2: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Cuestionario de nivel de Estrategias de aprendizaje

Autor: Adaptado por PEREZ CABREJOS, Ruth Gissela

Significación: Las preguntas que a continuación formulamos, forman parte de una investigación encaminada a establecer el nivel de Estrategias de Aprendizaje que presenta o practica el estudiante.

Administración: colectiva.

Duración: Su aplicación completa fue aproximadamente 25 minutos en forma individual.

Instrucciones para la aplicación:

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar el nivel de su Estrategias de Aprendizaje. No es un test de inteligencia, ni de personalidad

- No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.
- No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Por favor conteste a todos los ítems.
- El Cuestionario es anónimo.

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 70 estudiantes de la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996). Se conservaron las instrucciones generales y constando con ítems.

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

1.- Estadísticos de fiabilidad

Tabla 7: Alfa de Crombach para el cuestionario de Estrategias de Aprendizaje

KR-20	N de elementos
.946	119

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,946, lo cual permite decir que el Test en su versión de 119 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

2.- Validez del Instrumento

- **DIMENSION 1 : Adquisición**

Tabla 8: Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Adquisición

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,663
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	503,125
	gl	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,663, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

- El instrumento de medición en su Dimensión **Adquisición** presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 2: Codificación

Tabla 9 Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Codificación

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,703
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	255,791
	GI	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,703, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Codificación** presenta unidimensionalidad.

Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems

buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 3: Recuperación

Tabla 10: *Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Recuperación*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,701
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	566,158
	Gl	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,701, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Recuperación** presenta unidimensionalidad.

Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

DIMENSION 11: Apoyo

Tabla 11: *Prueba de KMO y prueba de Bartlett para la dimensión Apoyo*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,716
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1804,099
	GI	70
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,716, como es superior a 0.5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0.05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su Dimensión **Apoyo** presenta

unidimensionalidad.

Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Como técnica de recolección de datos para el instrumento de Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje aplicaremos una encuesta con su instrumento el cuestionario, el procesamiento y presentación de resultados aplicaremos el paquete estadístico SPSS V-24.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

Variable 1: Inteligencia Emocional

Dimensión 1: Componente intrapersonal

Tabla 12: Frecuencia del Componente intrapersonal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	24	34%	34%
Medio o regular	34	49%	83%
Alto	12	17%	100%
Total	70	100%	

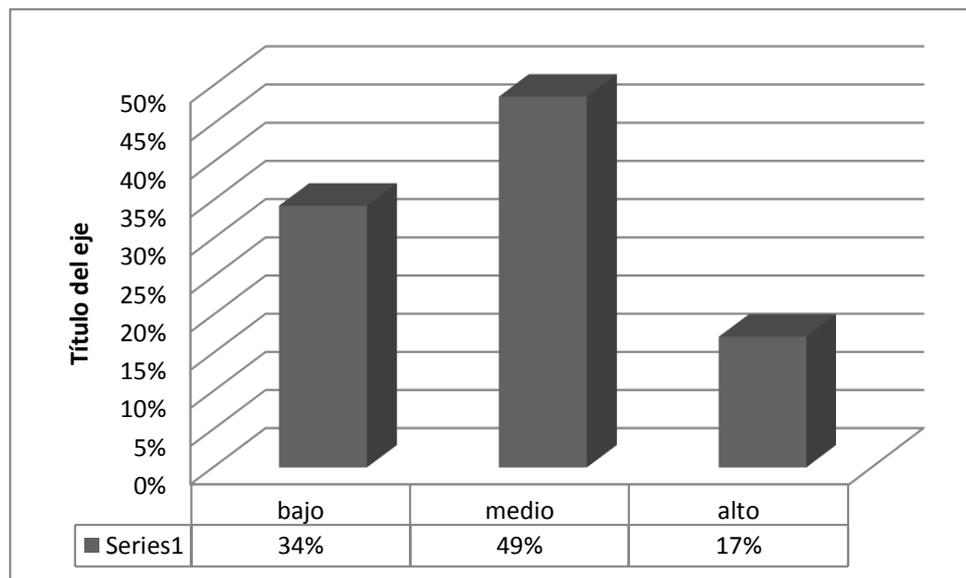


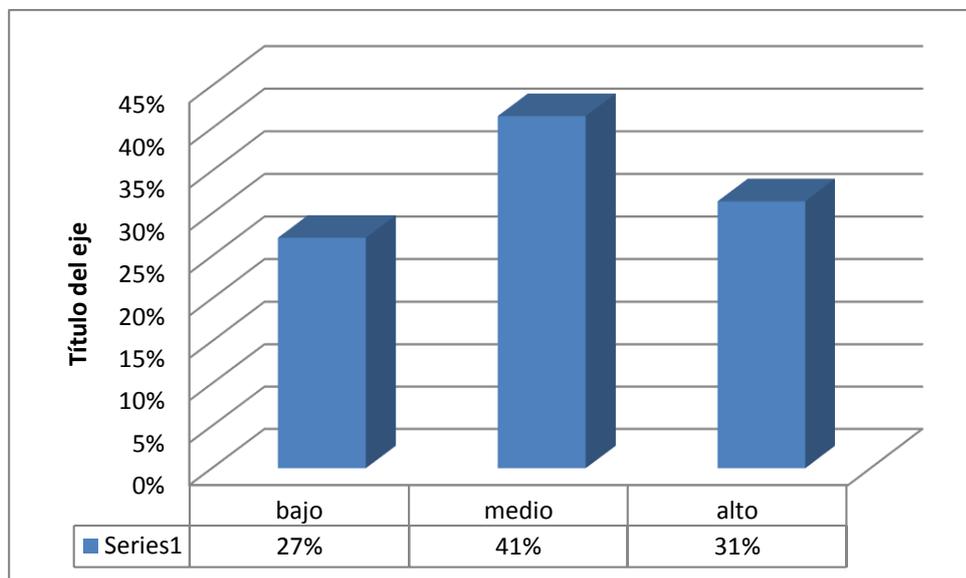
Figura 1: Diagrama de Componente Intrapersonal

Interpretación: Podemos observar de la tabla de frecuencia y del gráfico adjunto que del total de la muestra investigada el 34% de los estudiantes presentan un bajo nivel de Componentes Intrapersonales, el 49% presenta un nivel Regular o media y el 17% presenta un nivel alto.

Dimensión 2: Componente interpersonal

Tabla 13: Frecuencia del Componente interpersonal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	19	27%	27%
Medio o regular	29	41%	69%
Alto	22	31%	100%
Total	70	100%	

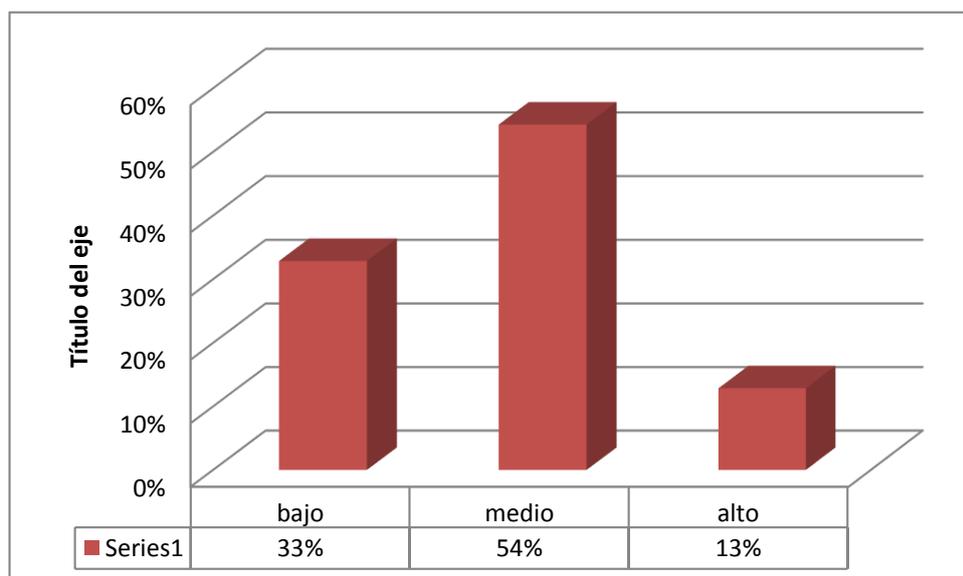
**Figura 2:** Diagrama de Componente Interpersonal

Interpretación: Podemos observar de la tabla de frecuencia y del gráfico adjunto que del total de la muestra investigada el 27% de los estudiantes presentan un bajo nivel de Componente interpersonal, el 41% un nivel Regular y el 31% presenta un Alto nivel de Componente interpersonal

Dimensión 3: Manejo de estrés

Tabla 14: Frecuencia de Manejo de estrés

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	23	33%	33%
Medio o regular	38	54%	87%
Alto	9	13%	100%
Total	70	100%	

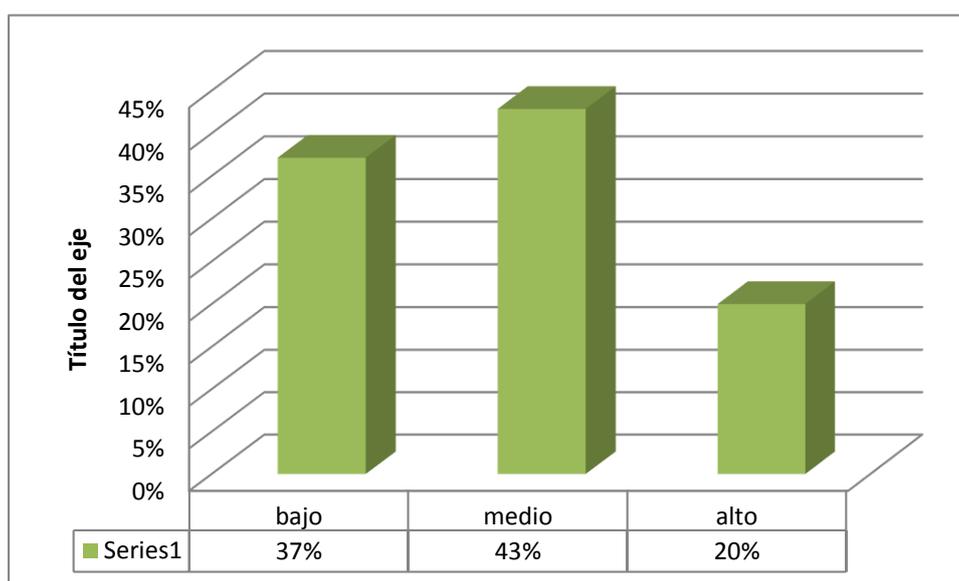
**Figura 3:** Diagrama de Manejo de Estrés

Interpretación: Podemos observar de la tabla de frecuencia y del gráfico adjunto que del total de la muestra investigada el 33% de los estudiantes presenta un nivel bajo en su manejo de estrés, el 54% presenta un nivel Regular y el 13% de los estudiantes presentan un alto nivel en el manejo de estrés.

Dimensión 4: Estado de ánimo

Tabla 14: Frecuencia de Estado de ánimo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	26	37%	37%
Medio o regular	30	43%	80%
Alto	14	20%	100%
Total	70	100%	

**Figura 4:** Diagrama de Estado de ánimo

Interpretación: Podemos observar de la tabla de frecuencia y del gráfico adjunto que del total de la muestra investigada el 37% de los estudiantes presenta un bajo estado de ánimo, el 43% presenta un nivel Regular y el 20% de los estudiantes presentan un alto estado de ánimo

Variable II: Estrategias de aprendizaje

Dimensión 1: Adquisición

Tabla 15: Adquisición

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	14	20%	20%
Medio	40	57%	77%
Alto	16	23%	100%
Total	70	100%	

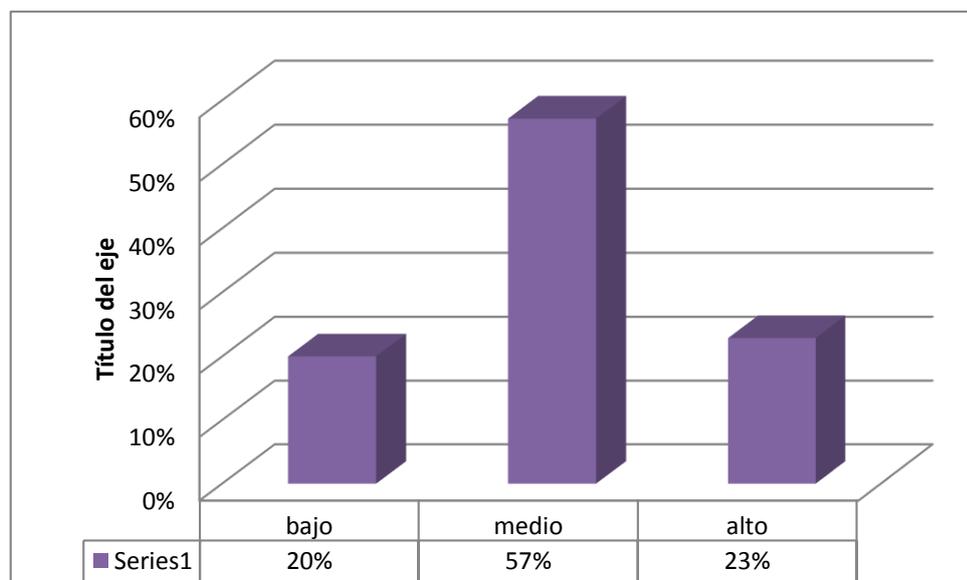


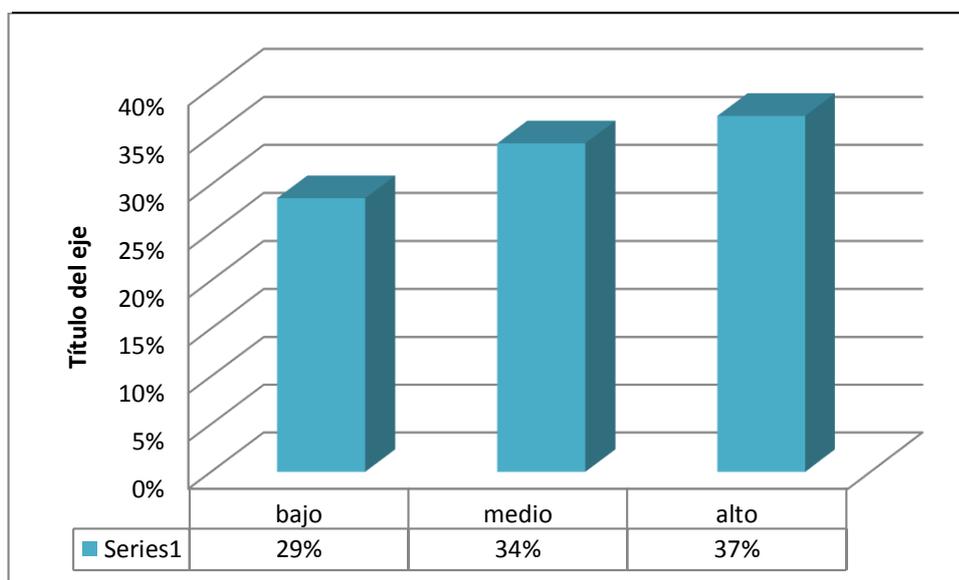
Figura 4: Diagrama de Adquisición

Interpretación: De la tabla y del gráfico adjunto podemos observar lo siguiente: del total de la muestra tratada el 20% tiene una baja Adquisición, el 57% tiene una Regular Adquisición y el 23% tiene una Alta Adquisición.

Dimensión 2: Codificación

Tabla 16: Frecuencia de Codificación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	20	29%	29%
Medio	24	34%	63%
Alto	26	37%	100%
Total	70	100%	

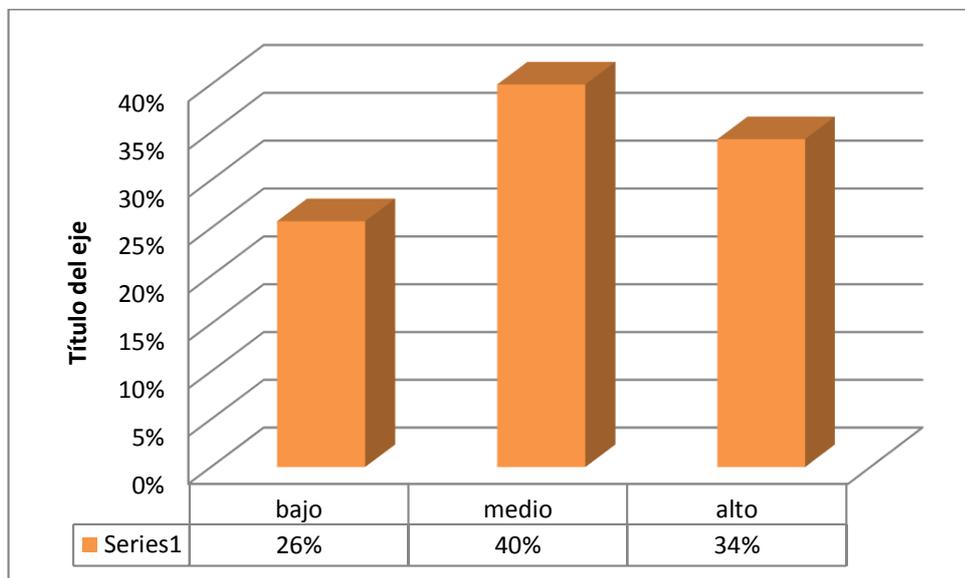
**Figura 5:** Diagrama de Codificación

Interpretación: De la tabla y del gráfico adjunto podemos observar lo siguiente: del total de la muestra tratada en el 29% tiene una Baja Codificación, el 34% tiene una Regular Codificación y el 37% tiene una Alta Codificación.

Dimensión 3: Recuperación

Tabla 17: *Frecuencia de Recuperación*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	18	26%	26%
Medio	28	40%	66%
Alto	24	34%	100%
Total	70	100%	

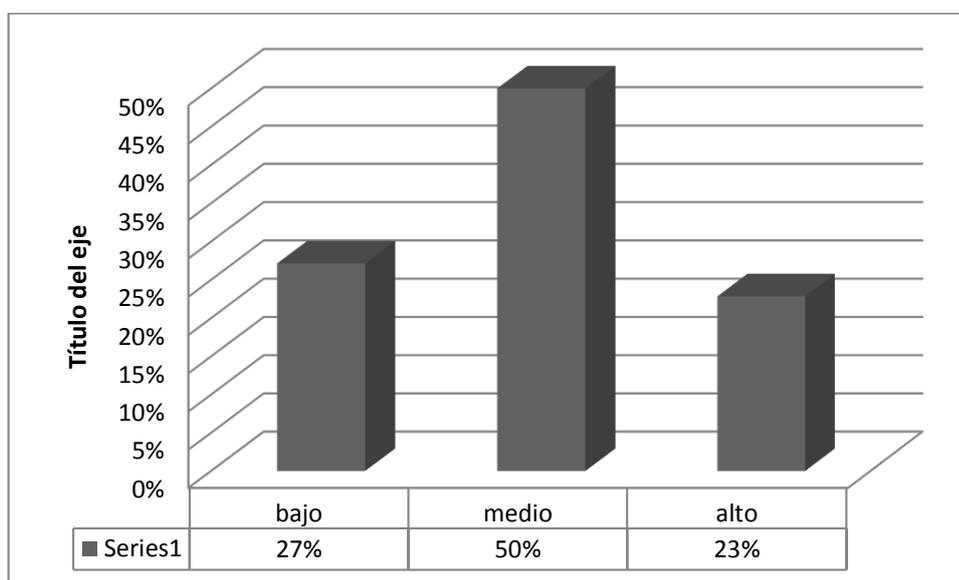
**Figura 6:** Diagrama de Recuperación

Interpretación: De la tabla y del gráfico adjunto podemos observar lo siguiente: del total de la muestra tratada el 26% tiene una baja Recuperación, el 40% tiene una Regular Recuperación y el 34% tiene una Alta Recuperación

Dimensión 4: Apoyo

Tabla 18: *Frecuencia de Apoyo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	19	27%	27%
Medio	35	50%	77%
Alto	16	23%	100%
Total	70	100%	

**Figura 6:** Diagrama Apoyo

Interpretación: De la tabla y del gráfico adjunto podemos observar lo siguiente: del total de la muestra tratada el 27% tiene un Bajo Apoyo, el 50% tiene un Regular Apoyo y el 23% tiene un Alto Apoyo.

4.2. Contrastación de las hipótesis secundarias.

Hipótesis específica 1:

Los niveles de inteligencia emocional que presentan los estudiantes en la facultada de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.

Variable 1: Inteligencia Emocional

Tabla 19: *Frecuencia de Inteligencia Emocional*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	20	29%	29%
Medio o Regular	38	54%	83%
Alto	12	17%	100%
Total	70	100%	

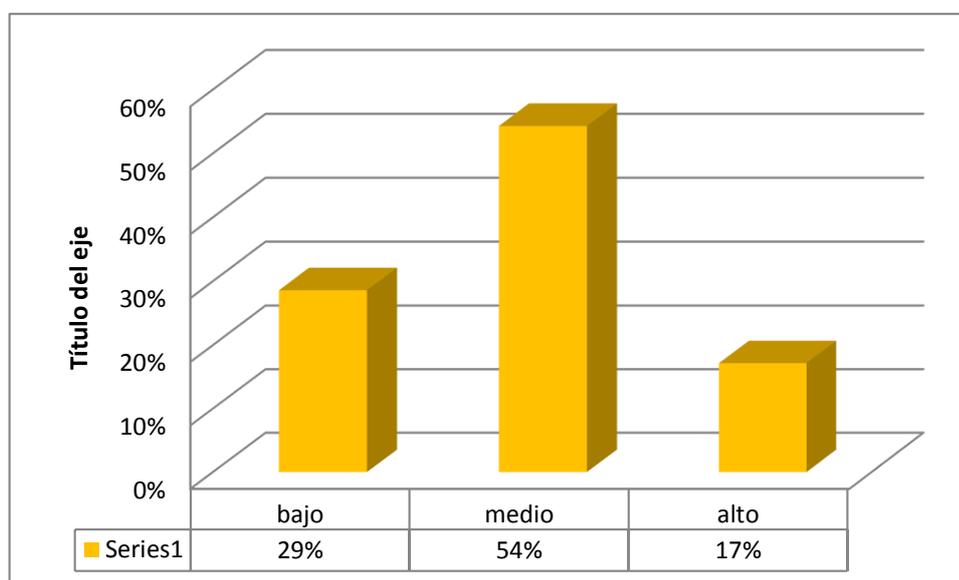


Figura 7: Diagrama de Inteligencia Emocional

Interpretación: Del total de la muestra tratada en el presente trabajo podemos observar de la tabla y el gráfico adjunto que existe un 29% de estudiantes con

un nivel de Inteligencia Emocional baja, el 54% presenta un nivel Medio o Regular de Inteligencia Emocional y el 17% un Alto nivel de Inteligencia Emocional

CONCLUSIÓN CIENTÍFICA: Existe razones suficientes para inferir que el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes en la facultada de ingeniería de sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.

Hipótesis específica 2:

El nivel de Estrategias de Aprendizaje que presentan los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.

Variable 2: Estrategias de Aprendizaje

Tabla 20: *Frecuencia de Estrategias de Aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	25	36%	36%
Medio	31	44%	80%
Alto	14	20%	100%
Total	70	100%	

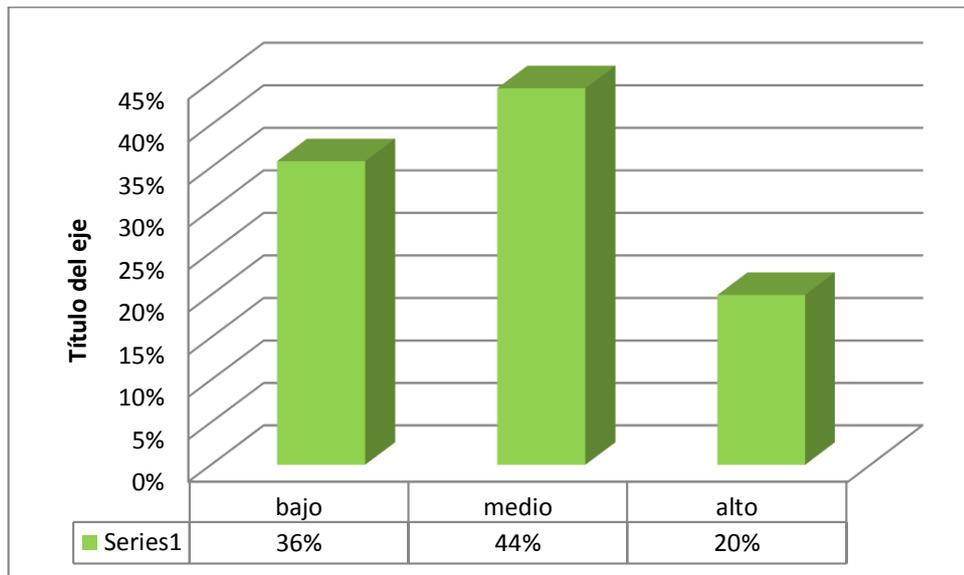


Figura 8: Diagrama de Estrategias de aprendizaje

Interpretación: Del total de la muestra tratada en el presente trabajo podemos observar de la tabla y el gráfico adjunto que existe un 36% de estudiantes con un manejo de Estrategias de Aprendizaje Bajo, el 44% de los estudiantes tiene un nivel Medio o Regular de manejo y el 20% de los estudiantes tiene un Alto nivel.

CONCLUSIÓN CIENTÍFICA: Existen razones suficientes para inferir que el nivel de Estrategias de Aprendizaje que presentan los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.

4.3. Prueba de hipótesis general

Existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la facultada de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Tabla 21: *Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman*

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 22: *Correlación entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje*

			Inteligencia Emocional	Estrategias de Aprendizaje
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional	Coeficiente de correlación	1,000	,812*
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	70	70
	Estrategias de Aprendizaje	Coeficiente de correlación	,812**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	70	70

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

Del cuadro adjunto podemos observar que el p-valor = 0,000 ($p < 0.05$) por lo tanto rechazamos la hipótesis nula y podemos decir que existe correlación entre las variables Inteligencia Emocional y Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo y la prueba de hipótesis

El propósito de esta investigación se centró en indagar si la Inteligencia Emocional está relacionada al el manejo de las Estrategias de Aprendizaje presentan los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete

Nelly Ugarriza (2003) menciona que la inteligencia emocional es “la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas”. Además proponía otros dos tipos de inteligencia: la abstracta – habilidad para manejar las ideas- y la mecánica – habilidad para entender y manejar objetos.

Ugarriza (2011) realizó un estudio sobre La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana donde los análisis realizados confirmaron la estructura factorial propuesta por Bar-On, reportándose que la consistencia interna de la escala total es muy alta, de igual modo, se refiere la existencia de diferencias atribuibles a la edad, las cuales se reportan en todos los factores de la Inteligencia Emocional, bajo un patrón que sugiere que la Inteligencia Emocional aumenta con la edad, por lo que se encontraría similitud en los resultados presentes ya que los estudiantes de los

estudiantes en la facultada de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete presentaron un nivel regular de Inteligencia emocional.

Quintana (2001), realizó un estudio sobre la: Relación entre la inteligencia emocional, la asertividad y el liderazgo del estudiante de la U.N.M.S.M, encontrando que si existe una correlación significativa entre la conducta asertiva y la inteligencia emocional, resultado similar en la presente investigación donde se encontró relación con las estrategias de aprendizaje, siendo la Inteligencia emocional importante en todos sus componentes para desarrollar un mejor proceso cognitivo en los estudiantes.

Correa, Castro y Lira (2004) realizaron en Chile, una investigación cuyo propósito fue reconocer las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje, sus resultados revelan que los alumnos están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos, y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad. Asimismo, en el presente estudio se muestra y corrobora que los estudiantes manejan de manera considerable las estrategias de aprendizaje, lo mismo que contribuye en su rendimiento académico.

Heredia (2003) en su investigación *Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal* para optar el grado de *Magíster en dicha Universidad*, manifiesta que según El análisis de las correlaciones entre las 5 escalas y las 15 subescalas de Inteligencia Emocional y las notas de los cursos y el rendimiento promedio indica que

existe correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos los que nos lleva a pensar que la inteligencia emocional interviene en todo el proceso de aprendizaje de los alumnos por lo que los docentes deben ser extremadamente cuidadosos a la hora de relacionarse con ellos., resultados similares a la presente investigación en donde se encontró que existe una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Por último, ante los resultados expuestos se acepta la hipótesis planteada en el presente estudio, la que indica que la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje están relacionadas significativamente. La inteligencia emocional viene a reconsiderar la importancia que tienen las emociones como variable para preservar o elevar la calidad de vida, así como coadyuvar al desempeño profesional, social, académico y familiar del ser humano, ya que se ha corroborado que juegan un papel regulatorio en los procesos adaptativos.

CONCLUSIONES

1. .Se determinó estadísticamente que el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete, es regular.

- 2.- Se determinó estadísticamente que el nivel manejo de Estrategias de Aprendizaje de los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete, es regular

- 3.- En términos generales, los resultados obtenidos nos indican que la Hipótesis general de investigación ha sido contundentemente aceptada, esto es que: Existe una relación directa y significativa entre la Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje en los estudiantes en la facultad de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cañete.

SUGERENCIAS

Del análisis de los resultados de la presente investigación, surgen algunas recomendaciones que creemos pertinente formular:

- Realizar talleres educativos para reforzar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, para el logro de un aprendizaje más significativo.
- Incrementar la cantidad de muestra del presente trabajo para obtener así resultados más exactos.
- Implementar un centro de terapia psicológica con la finalidad de mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

- Abalde, E; Muñoz, M; Buendía, L; Olmedo, Emma; Berrocal, E; Cajide, J; Soriano, E; Hernández Pina, F; García, M.P Y Maquillón, J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles, *Revista de Investigación Educativa*, Vol.19, nº2, pp.465-489.
- Álvarez, L; González-Pienda, J.A; González-Torres, M.C; García, M.S; Roces, C; González, S Y Núñez, J.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico, *Psicothema*, Vol.10, nº 1, pp.97-109.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory technical manual. Toronto:Multi-Health Systems
- Beltrán, J.A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid, Síntesis.
- Beltrán, J.A. (1995). Estrategias de aprendizaje, en BELTRÁN, J.A. y BUENO, J.A., *Psicología de la educación*, Barcelona, Boixareu Universitaria.
- Bernad, J.A. (1990). Las estrategias de aprendizaje: nueva agenda para el éxito escolar, *Revista de Psicología General y Aplicada*, V.43(3), pp.401-409.
- Beltrán, J.A; Pérez L.F y Ortega, M.I (2006). Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje CEA. Madrid, TEA Ediciones.
- Bernardo Carrasco, J. (1995, 2000). *Cómo aprender mejor. Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Rialp.
- Bernardo Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje para aprender más y mejor*. Madrid, Rialp.
- Brockert, S., y Braun, G (1997) *Los test de la inteligencia emocional. Técnicas y ejercicios para comprobar y desarrollar su cociente emocional*. (2ª. Ed.) México: Océano
- Brockert, S. y Braun, G. (1997). *Lx)s tests de de la inteligencia emocional*. Barcelona: Robín Book

- Cano, F y Justicia, F. (1991). Estrategias de aprendizaje, especialidades y rendimiento académico, Revista de psicología de la educación, V.3, nº.1, pp.69-86.
- Castejón, J.L.; Montañés, J y García, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, Revista de psicología de la educación, nº.3, pp.89-105.
- Céspedes Amanda (2002) Inteligencia emocional: bases neurológicas y ontogénicas. Revista Paradigmas. Vol.3. Nº 5. España
- Company, J. (1994-1995). Estrategias cognitivas en el proceso de adquisición de conocimiento en educación secundaria. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.
- Cooper K, Robert (1998) La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones Norma: Colombia
- Esteban, M y RUIZ, C. (1996). Estilos y estrategias de aprendizaje, Anales de psicología, 12 (2), pp.121-122.
- Estévez, E.H. (2002). Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas. México, Paidós.
- García, R., Pérez, F., Martínez, T., Hinojosa, E., y Alonso, V. (1996). Estrategias de aprendizaje en las ciencias experimentales: percepción de utilidad y relación con el logro académico, en MARÍN, M., y MEDINA, F.J., Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa. Sevilla, Eudema.
- Gargallo, B; Garfella, P.R. Y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Bordón, 58 (3), pp. 45-61.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). Psicología de la instrucción. Madrid: Santillana.
- Goleman, Daniel (1998) La inteligencia emocional. Verlap. Lima. Perú. 397pp

- Gómez, J., Sepúlveda, J y Deaño, M. (1996). Procesos de aprendizaje, estilos cognitivos y titulación en alumnos de éxito académico universitario, en MARÍN
- González Fontao, M^a.P. (1996). La importancia de las estrategias de aprendizaje, en MARÍN, M y MEDINA, F.J., Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa. Sevilla, Eudema.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C, Álvarez, L., Y Soler, E. (2002). Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención. Madrid, Pirámide.
- Justicia, F (1997). Las estrategias de aprendizaje, en RIVAS, F. El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa. Barcelona, Ariel, S.A.
- Martínez Guerrero, J.I. (2004). La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Merani. Alberto (1998) Postgrado en Desarrollo Intelectual y Educación. Bogotá.
- Monereo, C. (1993b). Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenido e interacción. Barcelona, Domènech Edicions.
- Monereo, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto curricular, investigación y renovación escolar, Investigación en la escuela, n^o.27, pp.20-38.
- Monereo, C (2000). Estrategias de aprendizaje. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía, Aula de Innovación Educativa, n^o.100, pp.6-10.
- Montanero, M y González, L (2002). Cómo mejorar la autorregulación del estudio en la Educación Secundaria. Valoración de un programa de acción tutorial, Contextos Educativos, n^o 5, pp-215-226
- Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar, Cuadernos de Pedagogía, n^o.173, pp.53-58.

- Pérez Avellaneda, M (1995). Estrategias de aprendizaje y estudio. Análisis comparativo entre alumnos de diferentes niveles. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. Tesis Doctoral.
- Pozo, J.I. (1989). Adquisición de estrategias de aprendizaje, Cuadernos de pedagogía, nº.175, Pp. 8-11.
- Pozo, J.I y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como un contenido del currículo, en MONEREO FONT, C. Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción. Barcelona, Doménech.
- Pozo, J.I y Monereo, C. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- Rodríguez Neira, T (1999). Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites. Lleida, Editorial Milenio.
- Román, J.M^a. (1993). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje: secuencias, principios y validación, en MONEREO, C. Estrategias de aprendizaje. Procesos, contenidos e interacción. Barcelona, Doménech.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Ugarriza Chavez, Nelly (2003) La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) Editorial San Marcos. Lima. Perú
37
- VALLS, E. (1994). La precisión de las intenciones educativas mediadas por los contenidos procedimentales, *Aula de Innovación Educativa*, nº.22, pp.34-38.
- Wechsler, D. (1999). WAIS-III. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III. Madrid, TEA (Edición original, 1997).
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

ANEXOS

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES

Estimado estudiante, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la **RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE SISTEMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CAÑETE**

En tal sentido apelo a su colaboración y le solicito que usted responda el siguiente cuestionario con total sinceridad, considerando que el mismo no constituye un examen de conocimiento.

INSTRUCCIONES: El cuestionario presenta un conjunto de características del Desempeño Docente que desea evaluarse, cada una de ellas va seguida de cuatro posibles alternativas de respuestas que se debe calificar, **Siempre(S);Frecuentemente(F); Algunas Veces(AV) y Nunca(N)**. Responda indicando la alternativa elegida y teniendo en cuenta que no existen puntos en contra.

Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	ADQUISICION				
01	Al empezar a estudiar leo el índice, resumen, cuadros gráficos o letras negritas de material a aprender.				
02	Anoto las ideas principales en una primera lectura para obtener más fácilmente una visión de conjunto.				
03	Al comenzar a estudiar una lección primero la leo toda superficialmente.				
04	A medida que voy estudiando, busco el significado de las palabras desconocidas				
05	Cuando estudio, subrayo las palabras datos o frases que me parecen más importantes				
06	Utilizo signos de admiración, asteriscos, dibujos para resaltar la información de los textos que considero importante.				
07	Hago uso de lápices o bolígrafos de distintos colores para favorecer el aprendizaje.				
08	Empleo los subrayados para luego memorizarlos.				
09	Cuando un texto es largo, resalto las distintas partes de que se compone y lo subdivido en varios pequeños mediante anotaciones o subtítulos.				
10	En los márgenes de libros, en hojas aparte o en apuntes anoto las palabras o frases más significativas.				
11	Cuando estudio, escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar.				
12	Cuando el contenido de un tema es denso y difícil, vuelvo a leerlo despacio				

13	Leo en voz alta, más de una vez, los subrayados, esquemas, etc., realizados en el estudio.				
14	Repito la lección como si estuviera explicándosela a un compañero.				
15	Cuando estudio trato de resumir totalmente lo más importante.				
16	Para comprobar lo que voy aprendiendo me pregunto a mi mismo sobre el tema.				
17	Aunque no tenga que dar examen, suelo pensar sobre lo leído, estudiado u oído a los profesores.				
18	Después de analizar un gráfico o dibujo del texto dedico algún tiempo a aprenderlo y reproducirlo sin el libro.				
19	Hago que me pregunten los subrayados, esquemas, etc. hechos al estudiar un tema.				
20	Para facilitar la comprensión, después de estudiar una lección descanso y luego la repaso.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	CODIFICACION				
01	Cuando estudio organizo los materiales en dibujos, figuras, gráficos, esquemas de contenido.				
02	Para resolver un problema empiezo por anotar los datos y después trato de representarlos gráficamente.				
03	Cuando leo diferencio los contenidos principales de los secundarios.				
04	Al leer un texto de estudio, busco las relaciones entre los contenidos del mismo.				
05	Reorganizo desde mi punto de vista las ideas contenidas en un tema.				
06	Relaciono el tema que estoy estudiando con los conocimientos anteriores aprendidos.				
07	Aplico lo que conozco de unas asignaturas para comprender mejor los contenidos de otras.				
08	Discuto o comparo con las compañeras. los trabajos, resúmenes o temas que hemos estudiado.				
09	Acudo a los amigos, profesores o familiares cuando tengo dudas en los temas de estudio.				
10	Completo la información del libro de texto o de los apuntes de clase acudiendo a otros libros artículos, enciclopedias etc.				
11	Relaciono los conocimientos que me proporciona el estudio con las experiencias de mi vida.				
12	Asocio las informaciones y datos que estoy aprendiendo con recuerdos de mi vida pasada o presente.				
13	Al estudiar utilizo mi imaginación, y trato de ver como en una película lo que me sugiere el tema.				
14	Establezco comparaciones elaborando metáforas de lo que estoy aprendiendo.				
15	En temas muy abstractos, relaciono algo conocido (animal. objeto, o suceso) con lo que estoy aprendiendo.				
16	Realizo ejercicios, pruebas o pequeños experimentos, etc., como explicación de lo aprendido.				
17	Trato de utilizar en mi vida diaria aquello que aprendo.				
18	Procuro encontrar posibles aplicaciones sociales en los contenidos que estudio.				
19	Me intereso por la aplicación que puede tener los temas que estudio a los campos laborales que estudio a los campos laborales que conozco.				
20	Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando, sugerencias de posibles aplicaciones.				
21	Durante las explicaciones de los profesores, suelo hacerme preguntas sobre el tema.				

Nº	ITEMS	S	F	AV	N
22	Antes de la primera lectura me planteo preguntas cuyas respuestas espero encontrar en el material que voy a estudiar.				
23	Cuando estudio me voy haciendo preguntas a las que intento responder.				
24	Anoto las ideas del autor, en los márgenes del texto o en hoja aparte pero, con mis propias palabras.				
25	Procuro aprender los temas con mis propias palabras en vez de memorizarlos al pie de la letra.				
26	Hago anotaciones críticas a los libros y artículos que leo, bien en los márgenes, o en hojas aparte.				
27	Llego a ideas o conceptos nuevos partiendo de los datos, que contiene el texto.				
28	Deduzco conclusiones a partir de la información que contiene el tema que estoy estudiando.				
29	Al estudiar, agrupo y/o clasifico los datos según mi propio criterio.				
30	Resumo lo más importante de cada uno de los párrafos de un tema, lección o apuntes.				
31	Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema.				
32	Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas.				
33	Hago esquemas o cuadros sinópticos de lo que estudio.				
34	Construyo los esquemas ayudándome de las palabras o frases subrayadas y/o de los resúmenes hechos.				
35	Ordeno la información a aprender según algún criterio lógico: causa-efecto, semejanzas-diferencias, problema-solución, etc.				
36	Si el tema de estudio presenta la información organizada temporalmente, la aprendo teniendo en cuenta esa secuencia histórica.				
37	Al aprender procesos o pasos a seguir para resolver un problema, hago diagramas de flujo (dibujo referente a la secuencia del problema).				
38	Diseño secuencias, esquemas, mapas, para relacionar conceptos de un tema.				
39	Para elaborar mapas conceptuales utilizo las palabras subrayadas, y las secuencias encontradas al estudiar.				
40	Cuando tengo que hacer comparaciones o clasificaciones de contenidos estudio, utilizo diagramas.				
41	Empleo diagrama para organizar los datos-clave de un Problema.				
42	Dedico un tiempo de estudio a memorizar los resúmenes o diagramas, es decir, lo esencial de cada tema o lección.				
43	Utilizo conexiones, acrósticos, siglas o trucos, para fijar o memorizar datos.				
44	Construyo "rimas" para memorizar listados de términos o conceptos.				
45	Relaciono mentalmente los datos con lugares conocidos a fin de memorizarlos.				
46	Aprendo términos no familiares, elaborando una "palabra-clave" que sirva de puente.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	RECUPERACION				
01	Antes de hablar o escribir, voy recordando palabras, dibujos o imágenes relacionadas con las "ideas principales" del material estudiado.				

02	Antes de hablar o escribir evoco las técnicas (rimas, palabra-clave u otros) que utilicé para codificar la información estudiada.				
03	Al exponer algo recuerdo dibujos o imágenes, mediante los cuales elaboré la información durante el aprendizaje.				
04	En un examen evoco aquellos agrupamientos de conceptos (resúmenes, esquemas, diagramas) hechos al estudiar.				
05	Si algo me es difícil recordar, busco datos secundarios con el fin de llegar a acordarme de lo importante.				
06	Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos o anécdotas ocurridos durante la clase.				
07	Me es útil acordarme de otros temas que guardan relación con lo que quiero recordar.				
08	Ponerme en situación semejante a la vivida durante la explicación del profesor, me facilita el recuerdo de la información.				
09	Tengo en cuenta las correcciones que los profesores hacen en los exámenes, ejercicios o trabajos.				
10	Para recordar una información primero la busco en mi memoria y después decido si se ajusta a lo que me han preguntado.				
11	Antes de empezar a hablar o escribir, pienso y preparo mentalmente lo que voy a decir.				
12	Intento expresar lo aprendido con mis propias palabras en vez de repetir al pie de la letra lo que dice el libro o profesor.				
13	Al responder un examen, antes de escribir, primero recuerdo todo lo que puedo, luego lo ordeno y finalmente lo desarrollo.				
14	Al hacer una redacción libre, anoto las ideas que se me ocurren, luego las ordeno y finalmente las redacto.				
15	Al realizar un ejercicio o examen me preocupo de su presentación, orden y limpieza.				
16	Antes de realizar un trabajo escrito confecciono un esquema de los puntos a tratar.				
17	Frente al problema prefiero utilizar los datos que conozco antes que dar una solución intuitiva.				
18	Para contestar un tema del que no tengo datos, infiero una respuesta aproximada, utilizando los conocimientos que poseo.				
Nº	ITEMS	S	F	AV	N
	APOYO				
01	He reflexionado sobre la función que tienen aquellas estrategias que me ayudan a centrar la atención en lo importante (exploración, subrayados, etc.).				
02	Valoro las estrategias que me ayudan a memorizar mediante repetición y técnicas de memorización.				
03	Reconozco la importancia de las estrategias de elaboración, que exigen relacionar los contenidos de estudio (dibujos, metáforas, autpreguntas).				
04	Considero importante organizar la información en esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, etc.				
05	Me doy cuenta que es beneficioso (para dar un examen), buscar en mi memoria los dibujos, diagramas, etc., que elaboré al estudiar.				
06	Considero útil para recordar informaciones en un examen, evocar anécdotas o ponerme en la misma situación mental y afectiva de cuando estudiaba el tema.				
07	Reflexiono sobre cómo voy a responder y a organizar la información en un examen oral o escrito.				
08	Planifico mentalmente las estrategias más eficaces para aprender cada tipo de material que tengo que estudiar.				
09	Al iniciar un examen programo mentalmente las estrategias que me van a ayudar a recordar mejor lo aprendido.				
10	Al iniciar el estudio, distribuyo el tiempo de que dispongo entre los				

	temas que tengo que aprender.				
11	Tomo nota de las tareas que he de realizar en cada asignatura.				
12	Cuando se acercan los exámenes hago un plan de trabajo estableciendo el tiempo a dedicar a cada tema.				
13	Dedico a cada parte del material a estudiar un tiempo proporcional a su importancia o dificultad.				
14	A lo largo del estudio voy comprobando si las estrategias de "aprendizaje" que he preparado me funcionan.				
15	Al final de un examen, valoro o compruebo si las estrategias utilizadas para recordar la información han sido válidas.				
16	Cuando compruebo que las estrategias que utilizo para "aprender" no son eficaces, busco otras alternativas.				
17	Sigo aplicando las estrategias que me han funcionado para recordar en un examen, y elimino las que no me han servido.				
18	Pongo en juego recursos personales para controlar mis estados de ansiedad cuando me impiden concentrarme en el estudio.				
19	Imagino lugares, escenas o sucesos de mi vida para tranquilizarme y para concentrarme en el trabajo.				
20	Sé autorrelajarme, autohablarme, autoaplicarme pensamientos positivos para estar tranquilo en los exámenes.				
21	Me digo a mí mismo que puedo superar mi nivel de rendimiento actual en las distintas asignaturas.				
22	Procuro que en el lugar que estudio no haya nada que pueda distraerme, como personas, ruidos, desorden, falta de luz, etc.				
23	Cuando tengo conflictos familiares, procuro resolverlos antes, si puedo, para concentrarme mejor en el estudio.				
24	Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado.				
25	En el trabajo, me estimula intercambiar opiniones con mis compañeros, amigos o familiares sobre los temas que estoy estudiando.				
26	Me satisface que mis compañeros, profesores y familiares valoren positivamente mi trabajo.				
27	Evito o resuelvo, mediante el dialogo, los conflictos que surgen en la relación personal con compañeros, profesores o familiares.				
28	Para superarme me estimula conocer los logros o éxitos de mis compañeros.				
29	Animo y ayudo a mis compañeros para que obtengan el mayor éxito posible en las tareas escolares.				
30	Me dirijo a mí mismo palabras de ánimo para estimularme y mantenerme en las tareas de estudio.				
31	Estudio para ampliar mis conocimientos para saber más, para ser más experto.				
32	Me esfuerzo en el estudio para sentirme orgulloso de mí mismo.				
33	Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en los estudios.				
34	Estudio para conseguir premios a corto plazo y para alcanzar un estatus social confortable en el futuro.				
35	Me esfuerzo en estudiar para evitar consecuencias negativas, como amonestaciones, disgusto u otras situaciones desagradables en la familia.				

CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Estimados colega, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de **RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA DE SISTEMAS DE LA UNIVERSIDAD DE CAÑETE**

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar, en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cuatro respuestas por cada frase.

- N** Nunca es mi caso
- AV** Algunas veces es mi caso
- S** Siempre es mi caso.

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cuatro alternativas, la que sea más apropiada para ti, **selecciona marcando con un aspa su respuesta.**

Su alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, **NO** como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. **NO** hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a **TODAS** las oraciones.

ITEMS	S	AV	N
COMPONENTE INTRAPERSONAL			
01.- Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.			
02.- Me resulta relativamente fácil de expresar mis sentimientos.			
03.- Reconozco con facilidad mis emociones.			
04.- Me siento seguro (a) de mi mismo (a) en la mayoría de situaciones.			
05.- Tengo confianza en mí mismo (a).			
06.- Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.			
07.- Me tengo mucho respeto.			
08.- Me resulta fácil tomar decisiones por mismo (a).			
09.- Disfruto de lo que hago.			
10.- Me siento bien conmigo mismo (a).			
11.- Soy consciente de cómo me siento.			
12.- Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo			

13.- Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.			
14.- Me siento feliz con el tipo de persona que soy.			
15.- Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).			
16.- Disfruto de las cosas que me interesan.			
17.- Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.			
18.- Estoy contento (a) con mi cuerpo.			
19.- No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.			
20.- Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.			
21.- Estoy contento (a) con la forma en que me veo.			
22.- No tengo días malos			
23.- Tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.			
24.- Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).			
COMPONENTE INTERPERSONAL	S	AV	N
1. Me agradan las personas que conozco.			
2. Soy capaz de demostrar afecto.			
Me gusta ayudar a la gente.			
Soy capaz de comprender cómo se sienten los demás.			
Pienso bien de las personas.			
Me resulta fácil de hacer amigos (as).			
A la gente le resulta fácil confiar en mí.			
Mis amigos me confían sus intimidades.			
Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.			
Me es fácil llevarme con los demás.			
Me importa lo que puede sucederle a los demás.			
Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.			
Soy capaz de respetar a los demás.			
Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.			
Mantengo buenas relaciones con los demás.			
Considero que es muy importante ser un (a) que respeta la ley.			
Los demás opinan que soy una persona sociable.			
Me es difícil ver sufrir a la gente.			
19. Intento no herir los sentimientos de los demás.			
MANEJO DE ESTRES	S	AV	N
20. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.			
Puedo controlarme cuando me enojo.			
Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.			
Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.			
Puedo soportar el estrés.			
Nada me perturba.			
Tengo mucha paciencia			
Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.			
Tengo buen carácter.			

ESTADOS DE ANIMO	S	AV	N
. Me es fácil sonreír.			
. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.			
. Soy una persona bastante alegre.			
. Estoy contento (a) con mi vida.			
. Generalmente espero lo mejor.			
. Soy una persona divertida.			
. En general me siento motivado (a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.			
. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.			
. En general tengo una actitud positiva para todo aun cuando surgen problemas.			
. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.			
. Me gusta divertirme.			