



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES
METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE
ESTUDIOS GENERALES**

PRESENTADA POR
ARTURO GERMÁN CASTRO ROBLES

TESIS

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN,
CON MENCIÓN EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

LIMA – PERÚ

2016



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite transformar (traducir, adaptar o compilar) a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POSGRADO**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES METACOGNITIVAS
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS GENERALES**

**TESIS PARA OPTAR
EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN, CON MENCIÓN EN
DOCENCIA E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA**

PRESENTADA POR:

BACH. ARTURO GERMÁN CASTRO ROBLES

LIMA, PERÚ

2016

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES METACOGNITIVAS
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS GENERALES**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR:

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dr. Florentino Norberto Mayuri Molina

MIEMBROS DEL JURADO:

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Víctor Zenón Cumpa Gonzales

Dr. José Eufemio Lora Rodríguez

DEDICATORIA

A mis padres, hermano, novia y a todos aquellos con quienes
he compartido momentos especiales en la vida

ÍNDICE

	Pág.
PORTADA	i
TÍTULO	ii
ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO	iii
DEDICATORIA	iv
ÍNDICE	v
RESUMEN	viii
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la realidad problemática	15
1.2. Formulación del problema	18
1.2.1. Problema general	18
1.2.2. Problemas específicos	18

1.3.	Objetivos de la investigación	19
1.3.1.	Objetivo general	19
1.3.2.	Objetivos específicos	19
1.4.	Justificación de la investigación	20
1.5.	Limitaciones de la investigación	21
1.6.	Viabilidad de la investigación	22

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de la investigación	23
2.2.	Bases teóricas	28
2.3.	Definiciones conceptuales	57
2.4.	Formulación de hipótesis	58
2.4.1.	Hipótesis general	58
2.4.2.	Hipótesis específicas	58
2.4.3.	Variables	59

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.	Diseño de la investigación	60
3.2.	Población y muestra	60
3.3.	Operacionalización de variables	62
3.4.	Técnicas para la recolección de datos	63
3.5.	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	64
3.6.	Aspectos éticos	64

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1.	Análisis e interpretación de datos	66
4.2.	Contrastación de hipótesis	111

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.	Discusión	116
5.2.	Conclusiones	118
5.3.	Recomendaciones	119

FUENTES DE INFORMACIÓN

•	Referencias bibliográficas	121
•	Referencias hemerográficas	122
•	Referencias electrónicas	124

ANEXOS

Anexo 1.	Matriz de consistencia	128
Anexo 2.	Instrumentos para la recolección de datos	131
Anexo 3.	Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación	134

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se centra en conocer en qué medida la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios se relaciona con sus habilidades metacognitivas. Además se busca establecer si la inteligencia emocional se relaciona significativamente con las dimensiones de las habilidades metacognitivas en los alumnos de estudios generales de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres.

Para establecer si la relación entre las variables es significativa, se aplicó medidas estadísticas para una variable cualitativa ordinal y en particular el coeficiente de correlación de Pearson, encontrando en el análisis de los resultados que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas.

En la tesis con un alcance correlacional se planteó pautas que puedan servir de base para otros estudios relacionados sobre este problema, que son de vital importancia para la formación integral y el desarrollo de las capacidades y destrezas

de alumnos universitarios buscando desarrollar competencias, en respuesta a los retos del mundo globalizado. Finalmente, en la presente investigación se sugiere realizar actividades en las cuales los estudiantes desarrollen con mayor profundidad las capacidades relacionadas a la inteligencia emocional y así logren un mejor aprendizaje metacognitivo y además se realicen investigaciones experimentales con las cuales se pueda comparar el logro de las capacidades y destrezas en los jóvenes que se encuentran en este nivel educativo.

ABSTRACT

The present research is focused on understanding the extent of emotional intelligence in university students is related to their metacognitive skills. It also seeks to establish whether emotional intelligence is significantly related to the dimensions of metacognitive skills in general studies students of the Faculty of Engineering and Architecture at the University of San Martin de Porres.

To establish whether the relationship between the variables is significant, statistical measures for ordinal qualitative variable was applied and in particular the Pearson correlation coefficient, finding in the analysis of the results that there is significant relationship between emotional intelligence and metacognitive skills.

In the thesis with a correlational scope it plans to propose guidelines that can serve as a basis for other related studies on this subject, which are of vital importance to comprehensive training and development of skills and abilities of college students looking to develop skills in response to the challenges of the globalized world. Finally, this research suggested activities in which students of this level develop

deeper capabilities related to emotional intelligence and so achieve a better metacognitive learning and further experimental research is performed in which you can compare the achieving the capabilities and skills in young people who are at this level.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta al estudiante, el aprendizaje constituye el proceso fundamental, mediante el cual, el aprendiz construye permanentemente su propio conocimiento a la luz de los avances de la ciencia y la tecnología, además de sus propios procesos internos no sólo cognitivos sino también de naturaleza emocional, pese a que se suelen separar estos dos aspectos.

En la actualidad, el reto de la institución universitaria se centra en lograr la formación integral del estudiante, bajo sólidos valores humanísticos éticos y morales, fortaleciendo el desarrollo de competencias comunicativas, investigativas y científicas que se requieren para el desempeño adecuado y eficiente del futuro profesional. Este proceso no se podrá lograr en una concepción tradicional de aprendizaje memorístico y reproductivo de saberes, sino en una concepción académica de aprender a aprender y aprender a pensar crítica, reflexiva y creativamente. En esta línea formativa el estudiante universitario se va a favorecer desarrollando sus habilidades metacognitivas organizando su propia trayectoria de reflexión en cada momento que va logrando su aprendizaje

significativo.

La presente investigación está orientada en abordar la correlación entre la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas del estudiante universitario, y para desarrollarla se estructuraron los siguientes capítulos:

En el primer capítulo, se describió la realidad problemática desarrollando las áreas críticas del objeto de investigación, diagnosticándose las debilidades que presenta el aprendiz en sus dos primeros ciclos académicos relacionado con sus dificultades de aprendizaje. Seguidamente se formuló el problema de investigación teniendo en cuenta la redacción en forma de pregunta, relación entre las variables en condiciones de ser cuantificables y medibles, indicándose la dimensión espacial y temporal. Asimismo, se precisaron los objetivos de la investigación que guiaron el estudio de manera precisa, se señalaron y describieron la justificación, limitaciones y viabilidad de la investigación.

En el segundo capítulo, se abordó el marco teórico que comprende los antecedentes de la investigación, el cual hace referencia a otras investigaciones relacionados con las variables inteligencia emocional y habilidades metacognitivas de los estudiantes universitarios de estudios generales. Se desarrolló también, las teorías que dio consistencia al estudio abordado, detallándose los conceptos y sustento teórico de las variables implicadas de acuerdo a la importancia y coherencia de los contenidos desarrollados. En esta sección se formuló las hipótesis que guiaron la investigación y se desagregaron las variables derivadas de las hipótesis planteadas.

En el tercer capítulo, se desarrolló el diseño metodológico que constituye la estrategia para recoger la información requerida en el estudio, se precisó el nivel y tipo de investigación, la población y muestra, así como la operacionalización de variables incluyendo la precisión de indicadores o unidades de medición, se seleccionó las técnicas para la recolección, procesamiento y análisis de los datos, indicando los aspectos éticos a tener en cuenta en la redacción de la tesis.

En el cuarto capítulo, se presentaron los resultados, así como la respectiva interpretación teniendo en cuenta la documentación, las encuestas procesadas utilizando el paquete estadístico SPSS.

En el quinto capítulo, se describió la discusión de los resultados obtenidos en los documentos revisados; también se incluyó las conclusiones y recomendaciones respectivamente.

En la parte final del estudio, se presentaron las fuentes de información utilizadas mediante las referencias bibliográficas, hemerográficas y electrónicas. En el anexo, se adjuntaron la matriz de consistencia, la estructura de trabajo y otros materiales como las tablas de frecuencia y porcentajes obtenidos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La Universidad de San Martín de Porres es una institución que se dedica a la formación de profesionales competitivos con sólidos valores humanísticos y morales. Asimismo, contribuye a la promoción, desarrollo y difusión de la ciencia, tecnología y cultura. En la Facultad de Ingeniería y Arquitectura, específicamente se forman los estudiantes en las carreras de Arquitectura, Ciencias Aeronáuticas, Ingeniería Civil, Ingeniería de Computación y Sistemas, Ingeniería Electrónica, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Industrias Alimentarias.

Asimismo, en los estudiantes de la facultad coexisten tanto sus habilidades emocionales como académicas para el desarrollo de sus formaciones profesionales. De este modo, entendemos que el conocimiento y control de las emociones no están desvinculados del uso de las habilidades de aprendizaje o autoaprendizaje, pese a que muchas veces se cree así, impidiendo estimular el desarrollo emocional en los alumnos. Mucho más aún si actualmente consideramos

que cada vez se enfatiza más sobre el hecho de ir más allá del mero aprendizaje y se busca hacer más bien al alumno un sujeto cognoscente libre y autónomo, capaz de adaptarse a las nuevas circunstancias propias de la sociedad del conocimiento.

Así, se puede identificar en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura (FIA) algunas situaciones problemáticas ya que debido a la inmadurez y dependencia emocional de muchos estudiantes estos no se muestran responsables y autónomos para sus procesos de aprendizaje y automotivación, y necesitan que les digan lo que tienen que hacer dentro de la facultad. Los estudiantes no se conocen a sí mismos en cuanto a sus límites y potencialidades cognitivos y por lo general tienen una errónea visión como alumnos, lo cual se demuestra también con la irresponsabilidad. Asimismo hay dificultades en ellos para adaptarse a las nuevas demandas pedagógicas y no tienen costumbre de encontrar soluciones (pobre autoconfianza y motivación previa), lo que origina que tengan menor probabilidad de planificar su aprendizaje, establecer metas y estrategias; del mismo modo, existen dificultades para trabajar en forma cooperativa, lo cual hoy es indispensable.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, existen situaciones igualmente inadecuadas en la forma cómo los estudiantes están aprendiendo y desarrollando sus habilidades metacognitivas: no planifican sus actividades de estudio, existe desorganización, falta de control en cómo están superándose, dejan trabajos para resolver para la última hora, lo que implica que estudian sólo para los exámenes y dependen mucho de los docentes o amigos. Además, la mayoría no cuenta con estrategias de aprendizaje, no buscan capacitaciones, privilegian la

memorización por encima de la comprensión; muchas veces el alumno no se siente capaz de poder desarrollar más de lo que se le pide o se siente capaz y no se proponen metas concretas a alcanzar. Finalmente hay que añadir que la mayoría no posee métodos para evaluar sus aprendizajes.

En tal sentido, los alumnos de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la FIA, presentan una serie de situaciones que reflejan la necesidad de conocer la manera en que se relacionan los diversos factores emocionales (a nivel personal, interpersonal, la adaptabilidad) con las capacidades de implican el aprender a aprender, de modo que puedan expresar sus percepciones sobre los diversos aspectos que comprenden la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas.

De continuar así la situación de los estudiantes de la FIA sus aprendizajes quedarán cada vez más retrasados, no se podrán formar adecuadamente como profesionales que sean capaces de actualizarse constantemente y estarán siempre supeditados a lo que puedan hacer los docentes. Asimismo, no podrán ser conscientes sobre sus propios procesos de aprendizaje, además de tener dificultades para supervisar y controlar sus avances en los cursos, así como para evaluar lo que van adquiriendo. Todo esto acompañado con un pobre desarrollo emocional caracterizado por la dependencia, el pobre conocimiento de sí mismo, dificultades para la solución de problemas y poca adaptabilidad.

Por tal motivo, para evitar esta situación es necesario mejorar la situación de los estudiantes enfatizando sobre la inteligencia emocional dado que aparte de

beneficiarlos en sus vidas tendrán mayores probabilidades de llevar a cabo una formación más acorde con las actuales necesidades profesionales. Para tal efecto, pueden realizarse más charlas o talleres sobre el particular, incidiendo en la autonomía, en la necesidad de adaptarse constantemente a los nuevos escenarios académicos y laborales, en el fomento de las relaciones interpersonales dado que es vital para el aprendizaje metacognitivo, así como el autonocimiento y autoconcepto, pilares fundamentales para la metacognición.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II?

1.2.2. Problemas específicos

a) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II?

b) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios

generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II?

- c) ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II

1.3.2. Objetivos específicos

- a) Establecer si hay relación entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II
- b) Determinar si hay relación entre la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II

- c) Hallar si hay relación entre la inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II

1.4. Justificación de la investigación

La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios puede contribuir a desarrollar las actividades académicas cotidianas, incluyendo las metacognitivas y posteriormente a que alcancen sus objetivos profesionales. Por esta razón, es importante identificar todos los elementos emocionales, cognitivos, pedagógicos y conductuales que forman parte de ambos constructos para tener un mejor concepto de cada uno de ellos con características, componentes, tipos, efectos; lo cual aquí es materia de investigación.

A nivel metodológico, son pocas las investigaciones que toman las variables que aquí se enfocan, es decir tanto la inteligencia emocional como las habilidades metacognitivas en una investigación de carácter esencialmente correlacional. Esto, sin lugar a dudas, contribuye a tener un mejor sustento teórico que permita realizar investigaciones experimentales donde pueda haber manipulación directa de ambas variables en búsqueda de conocer cómo benefician la mejora del aprendizaje.

Asimismo, **a nivel práctico**, el hecho de conocer las causas, entre otras, que originan el bajo nivel de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA, tales como el pobre nivel de autonomía, así como el escaso nivel de autoconocimiento y adaptabilidad, ayudará a que posteriormente otros estudios

más específicos implementen estrategias o programas en las instituciones formadoras en función a estas variables, de modo que se favorezca el proceso de metaaprendizaje y el desarrollo del futuro profesional. De este modo, en la misma facultad se crearán talleres de desarrollo de inteligencia emocional y ver qué influencia tienen sobre los estudiantes universitarios.

Finalmente, **a nivel curricular**, la presente investigación dará un gran aporte, dentro de la estructura curricular educativa de la institución, para un mayor énfasis de la enseñanza emocional en el desarrollo de cada alumno, lo cual generará estrategias de mejoramiento en el aprendizaje, y hacer frente a los problemas del futuro de manera competente.

1.5. Limitaciones de la investigación

La presente investigación presentó pocos obstáculos debido a que la información se gestionó con relativa rapidez gracias a las facilidades administrativas por parte de la facultad. Además, es necesario resaltar que la bibliografía se halló en bases de datos y los instrumentos de medición se validaron presentando confiabilidad. No obstante, el hecho de desplazarnos durante varias ocasiones al lugar donde se hizo la recolección de datos suscitó dificultades de horarios y otros que fueron superados mediante permisos y la debida precaución y responsabilidad que el caso demandaba. Asimismo, para el procesamiento de la información y su desarrollo estadístico no se conoció muy bien el uso del programa informático a emplear por lo que se ha debido indagar y recibir capacitación.

1.6. Viabilidad de la investigación

La presente investigación fue posible de llevarla a cabo, debido a que se contó con los recursos financieros del caso; esta investigación no ha demandado una inversión muy grande, y dado que fue transversal no hubo la necesidad de estar constantemente yendo al lugar donde se realizó la recolección de datos para lo cual hubo acuerdo y autorización. Asimismo, los materiales que se utilizaron estuvieron todos al alcance del investigador.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Existen escasas investigaciones nacionales o extranjeras que relacionen conjuntamente la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas en estudiantes universitarios. En las fuentes peruanas solo se ha identificado un estudio que relaciona la inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en estudiantes universitarios, pero considerando simultáneamente como otro predictor a las estrategias de aprendizaje. En el extranjero se ha tomado a la inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico. En tal sentido, son más las investigaciones que han buscado conocer de qué modo explica la inteligencia emocional por separado al rendimiento académico o, en su defecto, con relación a algunos criterios que se ha considerado conveniente comunicar.

Lopez (2008) realizó un estudio multivariado cuyo objetivo fue conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores predictivos del

rendimiento académico. Fueron evaluados 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima, a quienes se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron. Se recopilaron las notas de los diferentes cursos (promedio ponderado) al final del año lectivo 2005. Los estudiantes presentaron una inteligencia emocional promedio; existieron diferencias altamente significativas en cuanto al sexo, aunque en función a las facultades, sólo en dos sub-escalas presentaron diferencias.

Respecto a las estrategias de aprendizaje, se encontró que la más utilizada por los estudiantes en un 69% fue la estrategia de codificación, existiendo diferencias altamente significativas en las 4 estrategias de aprendizaje según sexo favoreciendo a las mujeres, ocurriendo lo mismo con la variable rendimiento académico. El modelo final predictivo quedó constituido por 5 componentes de la inteligencia emocional (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo en general). Y la estrategia de Codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico.

Ferragut y Fierro (2012) hicieron el análisis de la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años. Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24) de Salovey y colaboradores (1995), para el bienestar personal se aplicó la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones

significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el único predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Rodriguez y Suarez (2012) buscaron identificar la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida (IE), depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología de Santa Marta (Colombia). En el estudio participaron 76 estudiantes a los que se aplicó el inventario para la depresión de Beck, el Trait Meta Mood Scale. El rendimiento académico se registró a través de los promedios académicos ponderados. Los resultados indicaron relación negativa significativa entre la claridad emocional, la reparación emocional y los niveles de depresión, así como la no existencia de relación significativa entre las habilidades de IE y el rendimiento académico; sin embargo, este último sí se correlaciona negativamente con los niveles de depresión.

Perez y Castellón (2006) llevaron a cabo un trabajo que tuvo como objetivo principal el análisis de la contribución específica de la inteligencia emocional a la predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 250 estudiantes universitarios de estudios técnicos y humanísticos. Se emplearon dos pruebas de inteligencia emocional, el TMMS-24 y la prueba de Schutte et al. (1998), junto con el test de factor g de Cattell, y diferentes indicadores globales de rendimiento académico.

Los resultados mostraron la existencia de correlaciones prácticamente nulas entre el cociente intelectual y los diferentes factores de la inteligencia emocional evaluados en este estudio. Además, el análisis de regresión jerárquica mostró relaciones significativas de las medidas de inteligencia emocional con algunos indicadores de rendimiento académico, incluso cuando se controló el efecto del CI. Estos resultados indican la contribución independiente de la inteligencia emocional a la predicción y/ o explicación del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Tobalino (2002), investigó la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. La muestra estuvo conformada por 405 estudiantes de diversos ciclos, a quienes se les administró el inventario de inteligencia emocional de BarOn. Pretendía demostrar que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de la especialidad de educación inicial de la Universidad de educación “Enrique Guzmán y Valle” se correlaciona con su rendimiento académico. Sus hallazgos refieren que la muestra de estudio alcanza un nivel de inteligencia emocional intrapersonal promedio, interpersonal marcadamente alto, adaptación promedio, en el área de manejo de tensión promedio y en el estado de ánimo promedio. El rendimiento académico es bajo. Existe relación entre el cociente emocional interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de educación inicial.

Asimismo, Encinas (2013) buscó determinar la relación entre la tutoría académica y la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios

Generales de la Universidad de San Martín de Porres. El diseño de la investigación fue no experimental, de enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo-correlacional, porque se relacionaron las variables tutoría académica y habilidades metacognitivas. La población estuvo constituida por 1120 estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales y la muestra seleccionada aleatoriamente fue de 144 estudiantes, de ambos sexos.

Como resultado se comprobó que existió una relación significativa entre las variables tutoría académica del docente universitario con la reflexión de las habilidades metacognitivas de aprendizaje de los estudiantes del segundo ciclo en la asignatura de Metodología de la Investigación, representada por un valor de 0.81. A la luz de los resultados, esta investigación permitió formular una propuesta real y objetiva de modelo de aprendizaje del estudiante universitario en sus primeros ciclos académicos de estudio, basada en una tutoría académica para el aprendizaje, tomando en cuenta el proceso de sus habilidades metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación.

Por su parte, Cardelle-Elawar y Sanz (2006) buscaron encontrar la relación entre metacognición y las emociones, y encontraron que la metacognición regula activamente la emoción cognición y conducta de las personas que a través de estos procesos adquieren mejores ejecuciones, son más críticas con su propia acción y usan la mente y el corazón de forma más inteligente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

Trujillo y Rivas (2008), manifiestan que: “Desde Galton, Catell, Binet, Thorndike, Weschler, Piaget, Sternberg, se observa este proceso de nacimiento y evolución del término, hasta llegar a Gardner quien dice que en los seres humanos existen siete tipos de inteligencias: la auditiva musical, cenestésica-corporal, visualespacial, verbal-lingüística, lógico matemática, y las que darían origen posteriormente a la IE, la inteligencia interpersonal e interpersonal” (Suarez, 2012, p. 186).

Por su parte, Pérez y Castejón (2006) sostienen que: “En 1983 Gardner al desarrollar su teoría de las inteligencias múltiples aportó al concepto de inteligencia emocional, dado que expuso a la inteligencia intrapersonal e interpersonal que también están relacionadas a aspectos socioemocionales” (p. 394).

Estos mismos autores mencionaron que:

En este nuevo enfoque cabe reconocer a John Mayer y Peter Salovey como los primeros autores que en 1990 acuñaron el término de inteligencia emocional por primera vez. Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad dicho término, con la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman (p. 394).

Finalmente, según expresa Fernández (2013): “No fue hasta el best seller de Goleman La Inteligencia Emocional (1995) cuando la inteligencia emocional tuvo una difusión espectacular. Goleman reconoce que se basa en el trabajo de Salovey y Mayer (1990)” (p. 8).

De este modo se puede observar cómo ha ido evolucionando el concepto de inteligencia emocional, el cual se ha convertido hoy en día en un pilar para entender el rendimiento no solo social, sino educativo, laboral y familiar, haciéndose más necesario dotarle de rigor científico, para lo cual es vital la investigación sobre el tema.

2.2.1.2. Definiciones

Existen múltiples definiciones acerca del concepto de inteligencia emocional, las cuales revisaremos a continuación:

En primer lugar, Suarez (2012), brindando una definición clásica sobre el constructo referido, señala que:

Son un conjunto de habilidades que incluyen el autocontrol, el celo y la persistencia, así como la habilidad para motivarse a uno mismo y la habilidad para controlar los impulsos, retardar la gratificación, regular los estados de ánimo propios, evitar el estrés y mantener la esperanza (p.188).

A su vez, Rodríguez y Suárez (2012), citando a Salovey y Mayer, expresan que estos concibieron en un primer momento la inteligencia emocional como: “La habilidad de controlar las propias emociones y las de los demás, de discriminar entre ellas y utilizar la información para guiar el pensamiento y el comportamiento” (p.349).

Asimismo, García, García, Gázquez y Marzo (2013) sostienen que estos mismos autores, tras diferentes publicaciones acerca de la inteligencia emocional, con otros puntos de vista, se encargaron de profundizar en la construcción teórica de la misma, reformulando su definición inicial:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual (p.92).

Paez y Castaño (2015), citando a Bermúdez, Alvarez & Sánchez, plantean una visión más variada del concepto manifestando que:

La IE se vincula con el control emocional, la habilidad para negociar, la automotivación, la persistencia, la empatía y la calidad de las relaciones interpersonales. Además es un componente básico en el

liderazgo, la estabilidad y la flexibilidad emocional, la capacidad de adaptación y el manejo de la frustración e incertidumbre (p.270).

Finalmente, Olvera, Dominguez y Cruz (2002) definieron a la inteligencia emocional como la capacidad del individuo de ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

- Evaluar y observar sus emociones y la de otros.
- Regular sus emociones.
- Ser capaz de expresarlas oportunamente.
- Compartir sus dificultades oportunamente.
- Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantenerse perseverante en el logro de metas (p.16).

De esta forma podemos concluir que la inteligencia emocional puede definirse fundamentalmente en base a cuatro funciones que permiten a las personas ser más eficaces como la de percibir emociones, facilitar el pensamiento, comprender y regular las emociones. Esta comprensión es fundamental para poder desarrollar más.

2.2.1.3. Importancia

Desde la antigua Grecia se destacaba la importancia del coeficiente emocional describiendo las implicaciones del autocontrol. De este modo, Fienco e Itúrburo (2012), citando a Aristóteles sostienen que: “Cualquiera puede ponerse

furioso... eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... Eso no es fácil” (p. 33).

Muchos autores habían desarrollado sólo la idea de la inteligencia como constructo que engloba las capacidades cognitivas del individuo; no obstante a partir de los estudios de la inteligencia emocional se va más allá considerando también a las emociones y sentimientos como elementos fundamentales para concebir la inteligencia. De esta forma, el modo de relacionarse el sujeto consigo mismo y los demás, entre otros aspectos, se torna vital (Pérez y Castejón, 2007).

De esta forma, Ferragut y Fierro (2012), resaltando al concepto en mención, manifiestan que:

La importancia ya reseñada de la inteligencia emocional se hace patente desde la crianza y educación de los hijos, pero se extiende al lugar de trabajo y prácticamente a todas las relaciones y encuentros humanos. Se ha puesto de manifiesto que las mismas capacidades de esta inteligencia que hacen que un niño sea considerado como un estudiante entusiasta por su maestra o sea apreciado por sus amigos en el colegio, también le serán de ayuda en el futuro, en su trabajo o sus relaciones sociales (p.95).

Según Ruiz, Cabello y Salguero (2013): “Las investigaciones sobre IE han mostrado reiteradamente que las personas más inteligentes emocionalmente

presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados sociales positivos, una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores y un mayor bienestar” (p.20).

2.2.1.4. Modelos teóricos

Mayer, Salovey y Caruso (2000), distinguen entre los “modelos de capacidad” y los “modelos mixtos”. Los autores afirman que la diferencia entre los modelos depende de los elementos o dimensiones que contemplen, por ello los modelos mixtos combinarían capacidades mentales con rasgos de personalidad como perseverancia u optimismo, mientras que los modelos de capacidad darían más importancia a los aspectos cognitivos o las capacidades mentales. Desde esta nueva perspectiva, los autores defienden un planteamiento cognitivo orientando el estudio de la IE desde un modelo de capacidad diferenciando entre lo que denominan “modelos de capacidad” y “modelos mixtos”.

Por su parte, Martínez (2010), citando el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, que constituye un genuino modelo de competencias, dice que esta se compone de cuatro dimensiones bien diferenciadas:

- a) Percepción y expresión emocional:** habilidades para prestar atención, percibir y expresar emociones.
- b) Facilitación emocional:** capacidad para cambiar puntos de vista y otros procesos cognitivos a partir de los estados emocionales. Fundamental para el logro de la atención selectiva y autocontrol.

c) Conocimiento emocional: habilidad para discriminar emociones.

d) Regulación emocional: capacidad para regular los estados emocionales (p.3).

Este modelo enmarca a la IE como una inteligencia, desde la perspectiva del procesamiento de la información emocional de manera que no se desecha a las funciones cognitivas a la hora de expresar, regular y utilizar las emociones (Suarez, 2012, p. 190).

Ampliando esta lógica de Mayer y Salovey se menciona el siguiente modelo:

A) Modelo de Habilidad

El modelo de cuatro fases de Inteligencia emocional o modelo de habilidad, concibe a la inteligencia emocional: “Como una inteligencia relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar las emociones (Ruiz, Cabello y Salguero, 2013, p. 19).

- **Percepción y expresión de la emoción**

Según García y Giménez (2010): “Se refiere a la habilidad para identificar emociones en uno mismo y en los demás, así como en símbolos abstractos (obras de arte, música, paisajes...), a través de la atención y decodificación de correlatos

verbales, fisiológicos, cognitivos, etc.; igualmente, incluye la capacidad de expresar emociones de forma adecuada” (p. 47). De este modo, esta habilidad sienta las bases para la interacción social a través del entendimiento y expresión de las emociones.

- **Facilitación emocional**

Una vez que la emoción es percibida, esta puede facilitar los niveles básicos del procesamiento cognitivo. De esta forma, la facilitación emocional: “Implica la puesta en práctica de habilidades como: habilidad para redirigir y priorizar el pensamiento, habilidad para generar y revivir emociones, y habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad” (Garay, 2014, p. 38). Así, esta etapa implica un mayor acercamiento entre emoción y pensamiento.

- **Comprensión emocional**

Ruiz, Cabello y Salguero (2013) manifiestan que esta habilidad: “Designa la habilidad para reflexionar acerca de la información emocional, comprendiendo las relaciones que se dan entre emociones, la simultaneidad y mezcla entre estas, así como sus progresiones y transiciones a lo largo del tiempo. Incluye igualmente la capacidad para etiquetar las emociones” (p. 20). De esta forma, podemos advertir que gracias a esta habilidad se suscita la comprensión de emociones mucho más complejas.

- **Regulación de las emociones**

Hace referencia a la capacidad de gestionar las emociones, siendo la dimensión asociada con mayor frecuencia a la dimensión de IE. De esta forma: “La regulación emocional se basa en la capacidad de estar abierto a estados emocionales, tanto positivos como negativos, reflexionar acerca de su utilidad o valor informativo, así como de controlar las emociones propias o ajenas, moderando las emociones negativas y manteniendo las positivas” (García y Giménez, 2010, p.47).

De esta forma, a partir de los aportes de Mayer y Salovey (2000), hemos realizado el siguiente gráfico:

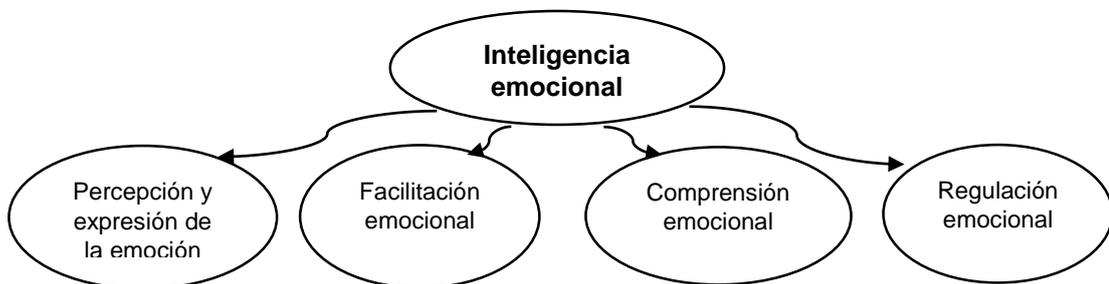


Figura 1. Modelo de habilidad

B. Modelos Mixtos

López (2008) plantea que los modelos mixtos integran diversas características de personalidad, que se componen para dirigir una determinada actitud frente a diferentes acontecimientos a los que está inmerso el ser humano. Los modelos que destacan en este aspecto son:

1. Modelo de las competencias emocionales de Daniel Góleman

En este sentido, Goleman en 1995, citado por Bustamente, Kawakami y Reátegui (2010), propuso cinco dimensiones del constructo de la inteligencia emocional. Los tres primeros se clasifican como intrapersonales y los dos últimos como interpersonales. Dichas dimensiones son:

- **Autoconocimiento**, consiste en la capacidad para reconocer y entender las propias emociones en el momento en que ocurren, así como sus efectos en otros.
- **Autorregulación**, consiste en la capacidad para controlar los sentimientos de forma que sean apropiados y redireccionar los impulsos negativos.
- **Motivación**, consiste en guiar las emociones hacia una meta con energía y persistencia.
- **Empatía**, consiste en la capacidad para reconocer las emociones de los demás y tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales.
- **Habilidades sociales**, consiste en la capacidad de manejar las relaciones y construir redes de trabajo, empleando de manera efectiva habilidades sociales cuando se interacciona con los demás (p. 39).

Podemos plantear el siguiente cuadro a fin de ejemplificar y resumir las dimensiones de Goleman (1996):

Tabla 1
Cinco componentes de la inteligencia emocional

Los cinco dimensiones de la inteligencia emocional	
Dimensión	Indicador
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en sí mismo • Autoevaluación realista • Sentido del humor autocrítico
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> • Confiabilidad e integridad • Conformidad con la ambigüedad • Apertura al cambio
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> • Fuerte impulso hacia el logro • Optimismo incluso frente al fracaso • Compromiso organizacional
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para fomentar y retener el talento • Sensibilidad intercultural • Servicio a clientes y consumidores
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Efectividad en liderar el cambio • Habilidad para persuadir • Pericia en liderar y construir equipos

Posteriormente Goleman en el año 2000, citado por Bustamente, Kawakami y Reátegui (2010) modificó su planteamiento inicial, proponiendo solo cuatro habilidades fundamentales de la inteligencia emocional, como la capacidad de manejarnos a nosotros mismos y a nuestras relaciones. Cada habilidad está compuesta por un conjunto de competencias:

- Autoconocimiento, autoconocimiento emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo.
- Autodominio, autocontrol, honradez, conciencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.
- Conciencia social, empatía, conciencia organizacional y orientación al servicio.
- Habilidades sociales, liderazgo visionario, influencia, desarrollo de las personas, comunicación, cambio catalizador, manejo de conflictos, creación de lazos, y trabajo en equipo y colaboración.

2. Modelo de Inteligencia emocional y social de BarOn

BarOn en 1997, citado por Ugarriza (2001) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

Según Gabel (2005):

El modelo de BarOn de inteligencias no cognitivas se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (p. 18).

Según Mejía (2013), el modelo de BarOn está compuesto por cinco componentes que debemos tomar en cuenta:

- **Componente intrapersonal**, evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la

autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia (emotional self-awareness), la autoevaluación (self regard).

- **Componente Interpersonal;** que implica La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.
- **Componente de adaptabilidad;** La capacidad para tolerar presiones (tolerance stress) y la capacidad de controlar impulsos.
- **Componente del manejo del estrés,** que involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control.
- **Componente del estado de ánimo general,** constituido por la habilidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de la vida y el sentirse contenta en general (p. 18)

Además, BarOn dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: “El primer tipo, son las capacidades básicas, que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional, compuesta por la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, etc. El segundo tipo, se refiere a las capacidades facilitadoras (Ugarriza, 2001, p. 25).

De este modo, podemos decir que se consideran todos los aspectos de la personalidad, por lo que es vital la forma como se relaciona el sujeto consigo mismo así como se relaciona con los demás.

A continuación se presentan los quince componentes conceptuales de la inteligencia emocional que son medidos por las sub-escalas del ICE de BarOn:

I. **COMPONENTES INTRAPERSONALES (CIA):** Está compuesta por las siguientes sub-escalas:

- ✓ **Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM).** Viene a ser: “La capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos. No sólo es la capacidad de ser conscientes de los propios sentimientos y emociones, sino también de diferenciar entre ellos; conocer lo que se está sintiendo y por qué; saber que ocasionó dichos sentimientos” (García y Giménez, 2010, p. 46). De esta forma podemos decir que es básico intentar conocerse a sí mismo, a fin de cumplir con este aspecto de la inteligencia emocional.

- ✓ **Asertividad (AS).** La podemos entender como: “La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender sus propios derechos de una manera no destructiva” (Garay, 2014, p. 23). Así, podemos entender de ello que el hecho de expresar adecuadamente nuestros sentimientos e ideas nos permiten comunicarnos en forma más efectiva, sin llegar a ser agresivos o abusivos con las demás personas que nos rodean.

- ✓ **Autoconcepto (AC).** Según Guerrero (2014): “Es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena. El respetarse a sí mismo está esencialmente relacionado con lo que uno es” (p. 30). De esta forma, podemos decir que la autoaceptación es la capacidad de aceptar los aspectos percibidos como positivos y negativos de un individuo.

✓ **Autorrealización (AR).** La podemos entender como: “La capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta al involucrarse en proyectos que conduzcan a una vida más plena, provechosa y significativa” (Najarro, 2015, p. 59). De este modo, el esforzarse por desarrollar el potencial de uno mismo implica desempeñar actividades agradables y significativas y puede significar el esfuerzo de toda una vida y compromiso entusiasta con metas a largo plazo.

✓ **Independencia (IN).** Según Mejía (2013): “Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes” (p. 17). De este modo, podemos decir que la independencia es la capacidad de desempeñarse autónomamente en contraposición a la necesidad de protección y apoyo.

II. COMPONENTES INTERPERSONALES (CIE): Está constituida por las siguientes sub-escalas:

✓ **Empatía (EM).** Según García y Giménez (2010): “Es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten. Ser empático significa ser capaz de entender emocionalmente a otras personas” (p. 47). De esta forma, podemos afirmar

que las personas empáticas cuidan de las demás y muestran interés y preocupación por ellas.

- ✓ **Relaciones Interpersonales (RI).** Esta sub-escala implica: “La capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad, el dar y recibir afecto. La mutua satisfacción incluye los intercambios sociales significativos. La habilidad de mantener relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la capacidad de dar y recibir” (López, 2008, p. 40). Así pues, podemos decir que este componente no está solo relacionado con el deseo de cultivar buenas relaciones amicales con otros, sino también con la capacidad de sentir tranquilidad y comodidad con dichas relaciones.

- ✓ **Responsabilidad Social (RS).** Según Garay (2014): “Significa tener la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, colabora y que es un miembro constructivo del grupo social. Implica actuar en forma responsable aun si esto significa no tener algún beneficio personal.” (p. 23). De esta manera, podemos decir que este componente se relaciona con la capacidad de realizar proyectos para y con los demás, aceptar a otros, actuar de acuerdo con la propia conciencia y acatar las normas sociales, a fin de mejorar la convivencia.

III. COMPONENTES DE ADAPTABILIDAD (CAD): Dentro de esta área se reúnen los siguientes sub-componentes:

- ✓ **Solución de Problemas (SP).** Se manifiesta que: “Es la habilidad para identificar y definir los problemas e implementar soluciones efectivas. Incluye la capacidad de (1) determinar el problema. (2) definir y formular el problema, (3) generar tantas soluciones como sean posibles y (4) tomar una decisión para aplicar una de las soluciones” (Guerrero, 2014, p.32). En ese sentido, podemos afirmar que está relacionada con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático para preservar y plantear los problemas; así como implica el deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas más que evitarlos.

- ✓ **Prueba de la Realidad (PR).** Según Najarro (2015): “Comprende la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo). Involucra el “captar” la situación inmediata, intentando mantener la situación en la perspectiva correcta y experimentando las cosas como en realidad son” (p. 60). Podemos manifestar así que el énfasis se encuentra en el pragmatismo, objetividad, adecuación de la propia percepción y validación de las propias ideas y pensamientos.

- ✓ **Flexibilidad (FL).** Se refiere que: “Es la capacidad para realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas ante diversas situaciones y condiciones cambiantes; esto implica adaptarse a las circunstancias impredecibles, que no le son familiares. Teniendo una mente abierta, así como ser tolerantes a distintas ideas” (Mejía, 2013, p. 17). Esto

actualmente es vital, como podemos inferir, para la adaptación a nuevos entornos de aprendizaje.

IV. COMPONENTES DEL MANEJO DEL ESTRÉS (CME): Área que reúne los siguientes sub-componentes:

- ✓ **Tolerancia a la Tensión (TT).** Según Ugarriza (2001): “Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente a la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles en sentirse demasiado abrumado” (p. 26). Podemos entonces decir que esta habilidad se basa en la capacidad de elegir cursos de acción para enfrentar la tensión, una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y el cambio en general, y el sentimiento de que uno mismo puede controlar e influir en la situación que origina la tensión.

- ✓ **Control de los Impulsos (CI).** Se considera que: “Consiste en la habilidad para resistir o postergar un impulso o arranque para actuar y controlar nuestras emociones, es decir aceptar nuestros impulsos agresivos, estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable” (Guerrero, 2014, p.32). De este modo, podemos sostener que los problemas en el control de los impulsos se manifiestan mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la dificultad para controlar la ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible.

V. COMPONENTES DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL (CAG): Esta área reúne los siguientes sub-componentes:

- ✓ **Felicidad (FE):** Según Garay (2014): “Es la capacidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. Sintiéndose capaces de disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan” (p. 24). De este modo, podemos manifestar que a menudo, las personas felices se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando; son capaces de abandonar toda inhibición y disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan.

- ✓ **Optimismo (OP):** Según se manifiesta: “Es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias” (Najarro, 2015, p. 61). Podemos así expresar que este aspecto es fundamental para toda clase de persona, ya que el optimismo es lo opuesto al pesimismo, el cual es un síntoma común de la depresión.

Como podemos apreciar las diversas dimensiones de la inteligencia emocional permiten al individuo tener una correcta interacción, tanto a nivel individual como grupal. Esto, sin lugar a duda, posibilita tener un mejor desenvolvimiento en el hogar como a nivel escolar o universitario y por lo tanto facilitar el aprendizaje.

2.2.2. Habilidades metacognitivas

2.2.2.1. Definición

Según Mazzarella (2008) la metacognición se define sintéticamente como: “Cognición sobre la cognición, es decir, conocimiento del propio conocimiento. Se refiere, especialmente, a la toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación que dan lugar a la organización para enfrentar las necesidades y adaptarse al medio” (p.185).

Por su parte, Romero, citado por Encinas (2013) plantea que: “La metacognición es conocimiento autorreflexivo y regulación de nuestra cognición y de todos los procesos y operaciones mentales. Incluye la conciencia de cómo se realiza esas operaciones, cuándo aplicarlas y el control sobre los factores que favorecen o que limitan su ejecución” (p.28).

Monereo (2000), reafirmando la posición de los dos anteriores autores, considera que:

Las estrategias metacognitivas son estrategias de control de la comprensión que corresponden a la planificación, control y evaluación de la cognición por parte de los propios estudiantes. Hacen posible el conocimiento de los procesos mentales, su control y regulación, con el objetivo de complementar ciertas metas de aprendizaje (p.34).

Asimismo, Flower, citado por Bausela (2012), señala que la metacognición viene a ser: “La conciencia del individuo de sus puntos fuertes y débiles y su autoregulación” (p.19).

Según Larraz (2015) las habilidades metacognitivas son un medio para la adquisición del conocimiento metacognitivo y para la adquisición y regulación de las estrategias metacognitivas. De este modo, mientras que el conocimiento metacognitivo pone énfasis en lo que sabes, las habilidades metacognitivas lo hacen en lo que sabes hacer, es decir, sobre lo que entrenas y aprendes durante el mismo proceso de aprendizaje en los procesos de pensamiento, especialmente en aquellos que mejoran con el entrenamiento.

Pacheco (2012) hace referencia a procesos u operaciones que están en marcha. Supervisión o vigilancia, por parte del aprendiz, de las operaciones mentales que están en marcha, es decir, supervisión de los procesos cognitivos que están activados durante la realización de alguna tarea o el enfrentamiento de algún problema cuya solución plantea cierta exigencia intelectual.

De este modo, según el autor en mención la metacognición implica procesos o estrategia que efectivamente son activadas por el aprendiz. El concepto constructo que se refiere a:

- Lo que una persona conoce acerca de sus cogniciones.
- La habilidad que la persona tiene para controlar sus propias cogniciones.

Entre los indicios que señalan funcionamiento metacognoscitivo, están los considerados por Weinstein y Mayer (1995), quienes mencionan los siguientes: "(a) Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar estrategias cuyo desarrollo, eventualmente, conduzca al logro de alguna meta; (b) tener conciencia del grado en el que la meta está siendo lograda; y (c) modificar el plan o la estrategia" (Gonzales, 1996, p. 78). De esta forma, podemos manifestar que el funcionamiento metacognitivo implica autonomía por parte del estudiante, lo cual es vital hoy en día.

En definitiva, se observa cómo los aspectos metacognitivos están relacionados con el enfoque constructivista; los aprendices construyen sus propios conocimientos, situaciones y significados y, al mismo tiempo, evalúan y reconocen sus propios procesos de reconstrucción, por lo que la complementariedad entre constructivismo y metacognición puede conducir a un cambio personal muy efectivo.

Según Burón (1996) una de las características fundamentales de la metacognición es su carácter motivacional; el alumno metacognitivo reconoce que aprender requiere de esfuerzo; en tal sentido es considerada como la que cierra el ciclo completo: el proceso, el control, el juicio y la decisión metacognitiva que provoca la autorregulación. Partiendo de esta propuesta, podemos afirmar que las actividades metacognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas. Así, la eficacia demostrada en la resolución de problemas presupone el conocimiento de una forma explícita del funcionamiento cognitivo.

Larraz (2015), citando a Efklides expresa sobre la metacognición que:

Permite la regulación estratégica de las experiencias presentes de aprendizaje en función a las experiencias pasadas y las experiencias futuras de aprendizaje en función a las presentes. Además considera que las experiencias metacognitivas son esenciales para ello, debido a que proporcionan sentimientos, estimaciones o juicios relativos a las situaciones de aprendizaje, sobre cómo tiene lugar el procesamiento cognitivo, así como de su resultado. Indica que lo relevante en estas experiencias metacognitivas es su carácter afectivo y motivacional, ya que facilitan el acceso a los componentes cognitivos y afectivos de la regulación de la conducta, vinculándose con el conocimiento metacognitivo y las habilidades metacognitivas (p.175).

De esta forma, basándonos en el mismo autor, hemos elaborado el siguiente gráfico:

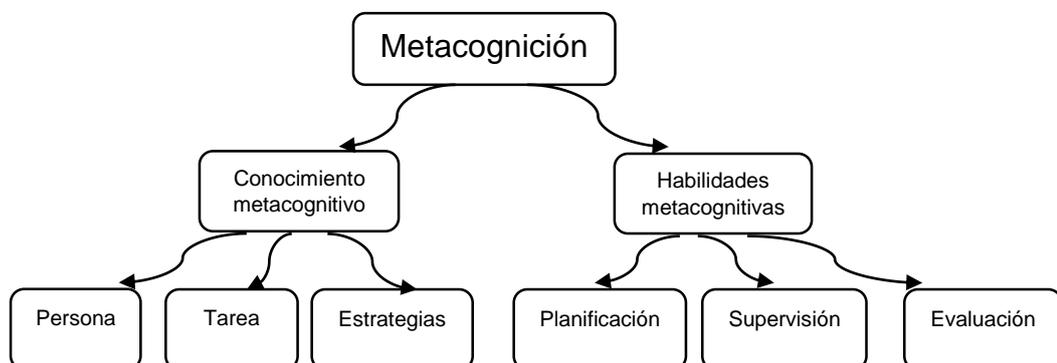


Figura 2. Elementos de la metacognición

Según Pacheco (2012):

La metacognición comprende “monitorización activa y regulación y orquestación consecuentes” del proceso cognitivo para alcanzar metas cognitivas. Monitorización, regulación, y orquestación pueden tomar la forma de comprobar, seleccionar e inferir, autocuestionamiento e introspección, interpretación de experiencias que continúan, o simplemente haciendo juicios sobre lo que uno conoce o no para la consecución de una tarea. Junto a las ideas de monitorización “consciente” y “activa”, regulación y orquestación de procesos de pensamiento, está la posibilidad de que pensar sobre el pensamiento de uno, a través del uso repetido (p. 39).

Así, manifiesta que el conocimiento metacognoscitivo está concebido simplemente como esa parte del conocimiento global base, que está relacionado con el contenido de esta área. El conocimiento metacognoscitivo puede subdividirse en tres categorías: (a) El conocimiento de las variables de la persona; (b) de las variables de tarea; y (c) de las variables de la estrategia.

a) Variables de la persona

Según Jimenez (2004):

Se refiere a las características del sujeto: conocimiento previo, intereses, limitaciones, edad, habilidades y motivación, así como

conocimiento del proceso de la tarea y el uso y control de estrategias. Cada persona es la única que sabe acerca de su nivel de conocimiento y de sus posibilidades de manejo intelectual. Incluye cualquier conocimiento que un sujeto pueda tener en relación a los seres humanos considerados como procesadores de tipo cognitivo. Gran parte de los aspectos que tienen que ver con esta variable han sido relacionados con la capacidad de monitorear actividades de aprendizaje (p. 59).

Según Pacheco (2012) ejemplos pueden ser las opiniones de que uno es más listo que sus padres, pero que sus padres son más reflexivos y atentos que algunos de los de sus amigos. Las variables más importantes son las ideas adquiridas sobre aspectos universales de la cognición y psicología humanas. Es difícil imaginar una cultura en la que la gente crece sin adquirir ninguna psicología ingenua; en particular, sin desarrollar ninguna intuición sobre cómo trabaja la mente humana. Por ejemplo, uno no puede imaginar a nadie pasando a la madurez sin tener algún tipo de intuición de que la memoria de corta duración es falible y de capacidad limitada.

b) Variables de la tarea

Según Larraz (2015):

La segunda subcategoría es el conocimiento de las variables de tarea. El individuo aprende algo sobre cómo la naturaleza de la información

encontrada afecta y condiciona cómo debe uno tratar con ella. Por ejemplo, la experiencia nos ha enseñado que la información muy difícil, muy densamente ofrecida, y muy poco redundante es muy problemática de procesar. Para comprender y tratar de una manera efectiva con dicha información es necesario proceder lentamente y con cuidado, y proceder profundamente y con autocrítica (p.ej., con actividades controladas de alta comprensión) (p. 183).

Según Jiménez (2004) un ejemplo sería el conocimiento de que es más fácil aprender la idea o la esencia de algo, como de una historia, que aprendérsela palabra por palabra. Todos los adultos reconocen que es más fácil recordar los sucesos más importantes de una historia que contar la historia palabra por palabra. Así, uno aprende sobre las implicaciones de las exigencias del trabajo en el auto-proceso.

En síntesis, podemos afirmar que otras informaciones están ofrecidas dispersamente y contienen en su mayoría información familiar. La gente sabe si puede comprender esta información sin prestar atención, y tienden a procesarla del mismo modo. Así, se aprende sobre los diferentes tipos de información que se encuentran y sobre el tipo de proceso que cada clase de información requiere. Esto lo convierte en un proceso vital.

c) Variables de la estrategia

Se puede considerar, según Bausela (2012):

También se aprende mucho sobre estrategias o procedimientos cognoscitivos de ir de aquí hasta allí a la hora de alcanzar varios objetivos (variables de la estrategia). Se ha sugerido que uno puede distinguir estrategias cognoscitivas de estrategias metacognoscitivas. Una estrategia cognoscitiva es designada simplemente a llevar al individuo a lograr algún objetivo o subjetivo cognoscitivo (p.26).

De acuerdo a Mazarella (2008), una estrategia cognoscitiva para obtener la suma de una lista de números sería obviamente sumarlos todos. El objetivo es encontrar la suma, y a la hora de conseguirlo los números son sumados. En la misma situación, una estrategia metacognoscitiva podría ser sumar los números una segunda vez para comprobar que la respuesta es correcta.

Finalmente, se debería enfatizar que las variables de la persona, tarea y estrategia siempre interaccionan entre sí, y que también se adquiere la intuición sobre esa interacción.

2.2.2.2. Dimensiones

Según Encinas (2013), existen tres dimensiones principales, las cuales presentamos:

a) Planificación

Viene a ser, según Llontop (2015):

Las estrategias de planificación son aquellas que dirigen y controlan la conducta del estudiante a través del establecimiento de un objetivo o meta de aprendizaje, son las que ayudan a seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevar a cabo la meta, son las que permiten descomponer la tarea en pasos sucesivos y permiten programar un calendario de ejecución (p. 32).

Podemos decir que a través de esta dimensión el estudiante se puede anticipar al momento de recibir la clase del profesor eligiendo alguna estrategia de aprendizaje u otro aspecto del proceso educativo.

b) Supervisión

Viene a ser, según Pacheco (2012):

La estrategia que se realiza durante el aprendizaje, como la revisión y la verificación de los temas. Si en el camino se observan errores, las personas estratégicas, en este caso profesores o alumnos, modificarán el plan estratégico en desarrollo y dispondrán de recursos técnicos alternativos para alcanzar las metas previstas. La supervisión o regulación contribuye a que las actividades se realicen de forma flexible y se adapten a las exigencias de cada tarea (p. 55).

Se refiere además que: “En el proceso de autorregulación, se inicia la toma de conciencia de su capacidad de control sobre su aprendizaje, revisa y ajusta las

estrategias de aprendizaje utilizadas en función de las tareas, también revisa y ajusta las acciones que va realizando para lograr metas de aprendizaje” (Encinas, 2013, p. 30).

De esta forma, se puede decir que esta dimensión permite al sujeto durante la misma acción educativa realizar una revisión de cómo viene avanzando, lo cual favorece la reflexión y la autonomía.

c) Evaluación

Se sabe que: “Las estrategias de evaluación son aplicadas para verificar el proceso de aprendizaje, desde el inicio hasta el final del proceso mismo. Permite revisar las secuencias asumidas por el estudiante, reflexionar si ha conseguido sus objetivos, evaluar la calidad de los resultados” (Llontop, 2015, p. 33).

Según Bausela (2012) de esta forma podemos decir que mediante esta dimensión el estudiante puede advertir hasta que punto logró los objetivos que se propuso antes de iniciar la sesión de aprendizaje, así como si supo supervisar adecuadamente durante la misma. Ello es sumamente importante para el desarrollo metacognitivo.

En conclusión, se puede decir que las dimensiones de las habilidades metacognitivas de planificar, supervisar y evaluar los aprendizajes, permiten que el alumno pueda mejorar su desarrollo académico y tener más autonomía y motivación, lo cual está ligado también con su inteligencia emocional.

2.3. Definiciones conceptuales

- **Inteligencia emocional**

Romero, Mayoral y Trivino (2016) es la capacidad para comprender la información emocional, entender cómo se combinan las emociones y su evolución a lo largo de las relaciones interpersonales, así como la apreciación de los significados emocionales.

- **Metacognición**

Es el conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales.

- **Planificación de la metacognición**

Proceso de organización y selección de estrategias que al desarrollarlas, llevan a alcanzar alguna meta.

- **Supervisión de la metacognición**

También llamada monitorización, se refiere a la revisión que llevamos a cabo cuando ejecutamos una tarea, resolvemos un problema o tratamos de comprender algo.

- **Evaluación de la metacognición**

Se refiere a la valoración de los procesos reguladores y de los productos de nuestra comprensión y nuestro aprendizaje lo cual se da luego de terminada la sesión de aprendizaje.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a) Si hay relación directa entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.
- b) Si existe relación directa entre la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

- c) Si hay relación directa entre la inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

2.4.3. Variables

- Inteligencia emocional
- Habilidades metacognitivas

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

No experimental de tipo descriptivo-correlacional. Es correlacional debido a que busca saber si la inteligencia emocional se relaciona con las habilidades metacognitivas; asimismo, es descriptiva porque busca medir los niveles de las variables descritas (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

3.2. Población y muestra

Población

La población estuvo constituida por 302 estudiantes del segundo ciclo de los turnos mañana, tarde y noche matriculados en la asignatura de metodología de la investigación, del semestre 2015-II de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Facultad de ingeniería y Arquitectura de la Universidad San Martín de Porres.

Muestra

Mediante un muestreo aleatorio simple se determinó el tamaño mínimo muestral por usando parámetros convencionales. El número mínimo de la muestra usando la fórmula que se presenta a continuación fue de 170 estudiantes.

$$N = \frac{(p \cdot q) \cdot Z^2 \cdot N}{E^2 \cdot (N - 1) + (p \cdot q) \cdot Z^2}$$

Los criterios de inclusión utilizados en la muestra fueron:

- Ser alumno del segundo ciclo de la Unidad Académica de Estudios Generales de la FIA USMP.
- Pertenecer a la sección de la asignatura de metodología de la investigación.
- Actitudes para la auto-administración de la encuesta.

La técnica de muestreo utilizado fue la de muestreo intencional.

n	=	Tamaño óptimo de la muestra
N	=	# de elementos en el universo o población.
p	=	Probabilidad de éxito (p = 0.5)
q	=	Probabilidad de fracaso (q = 0.5)
Z	=	Para una prob. de 95% de confianza z=1.96.
E	=	0.05

$$n = \frac{(0.5 \times 0.5) \times (1.96)^2 \times (302)}{(0.05)^2 (302 - 1) + (0.5 \times 0.5) (1.96)^2} = 170$$

3.3. Operacionalización de variables

En la presente tabla se presenta la matriz de operacionalización de las variables estudiadas:

Tabla 2
Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores
Inteligencia Emocional	Intrapersonal	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de sí mismo. • El estudiante es asertivo. • El estudiante tiene un buen autoconcepto. • El estudiante logra la autorrealización. • Estudiante es autónomo.
	Interpersonal	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante tiene empatía. • El estudiante logra buenas relaciones interpersonales. • El estudiante tiene responsabilidad social.
	Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante logra solucionar sus problemas. • El estudiante presenta flexibilidad. • El estudiante es objetivo.
	Manejo del estrés	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante es tolerante a la frustración. • El estudiante controla sus impulsos.
	Estado de ánimo en general	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante logra estar de buen ánimo. • El estudiante es optimista.
Habilidades Cognitivas	Habilidades de la planificación	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante diseñe su auto aprendizaje.
	Habilidades de la supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante controle e implemente sus aprendizajes.
	Habilidades de la evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • El estudiante valore y apropie su aprendizaje.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

Se diseñaron dos tipos de instrumentos para la recolección de datos: un cuestionario de inteligencia emocional de 15 ítems y otro cuestionario de habilidades metacognitivas de 30 ítems, ambos dirigidos a los estudiantes.

La técnica e instrumentos aplicados se detallan en el presente cuadro:

Tabla 3
Técnicas e instrumentos

Técnica	Instrumento
Observación directa no participativa La población en estudio fue observada sin participación directa por parte del investigador.	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de inteligencia emocional.• Cuestionario de habilidades metacognitivas.

Para los fines de confiabilidad, se aplicó una prueba de confiabilidad, mediante el cálculo estadístico de la variable Alpha de Cronbach, obteniéndose el valor 0.84 y 0.76 como indicador de alta fiabilidad respectivamente.

Para los fines de determinar la validez, los expertos participantes realizaron una apreciación cualitativa de cada uno de los criterios que contiene el instrumento, que incluyó: claridad en la redacción de las opciones ofrecidas, pertinencia de las variables de los indicadores, relevancia del contenido y factibilidad de adaptación.

3.5. Técnicas para el procesamiento de datos

La recolección de datos se realizó mediante la aplicación del cuestionario de Inteligencia Emocional y del cuestionario de Habilidades Cognitivas, en ese orden. Una vez programadas las citas de evaluación se explicó a los participantes el objetivo de su colaboración con la investigación, así como el carácter libre y voluntario de la misma. Habiéndose obtenido el consentimiento informado de los participantes, se procedió a aplicar ambos cuestionarios.

Los resultados obtenidos de la encuesta personal fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 21 con estadísticos descriptivos tales como la media, la moda y la distribución de frecuencias y porcentajes. En el caso del análisis de las posibles relaciones existentes entre los resultados del cuestionario de Inteligencia Emocional y del cuestionario de Habilidades Cognitivas se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson.

En el caso del coeficiente de correlación de Pearson se trabajó con los resultados obtenidos para la hipótesis de dos colas, ya que, de ante mano, no se estableció ninguna hipótesis sobre la direccionalidad de la posible relación entre las variables de estudio.

3.6. Aspectos éticos

Se obtuvo el consentimiento informado de cada uno de los integrantes de la muestra, igualmente se les indicó los beneficios y la confidencialidad que se

originarán a partir de la investigación. Asimismo, se les solicitó el permiso respectivo a las autoridades debidas.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis e interpretación de datos

4.1.1. Inteligencia emocional

1) ¿Te resulta fácil reconocer tus sentimientos y qué los originó?

Tabla 1
Frecuencias de comprensión de sí mismo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	76	44,7	54,7
Ocasionalmente	38	22,4	77,1
Siempre	25	14,7	91,8
Casi siempre	14	8,2	100,0
Total	170	100,0	

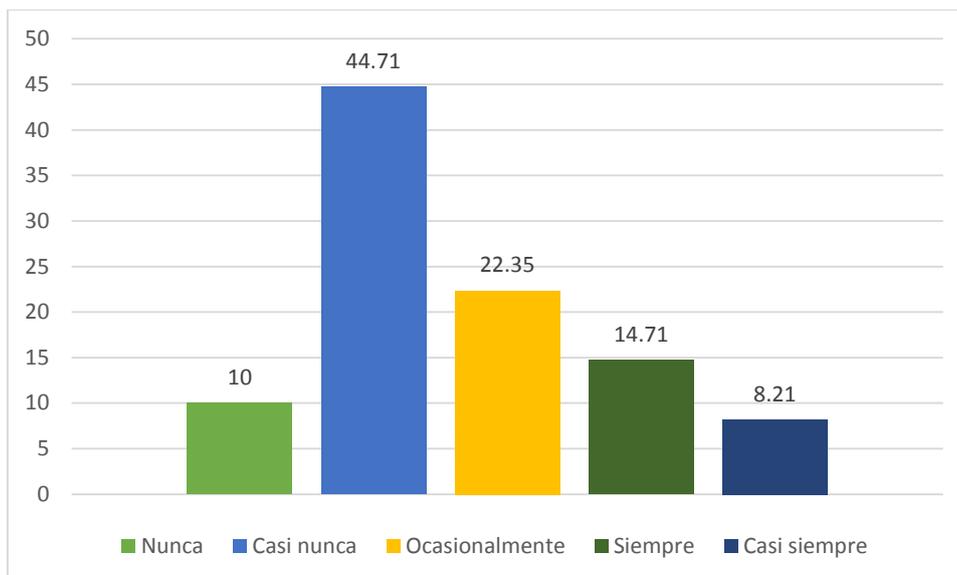


Figura 3. Niveles del ítem 1

De los resultados mostrados, se puede observar que el mayor porcentaje de alumnos (44.7%) refiere que casi nunca logra reconocer sus sentimientos y qué los originó. Ello significa que existe poco conocimiento sobre sí mismos, lo cual puede afectar en alguna medida la relación que llevan consigo mismos, con los demás y también el proceso educativo.

2) ¿Puedes expresar tus sentimientos, ideas y hacer respetar tus derechos?

Tabla 2
Frecuencias de Asertividad

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	52	30,6	40,6
Ocasionalmente	46	27,1	67,6
Siempre	34	20,0	87,6
Casi siempre	21	12,4	100,0
Total	170	100,0	

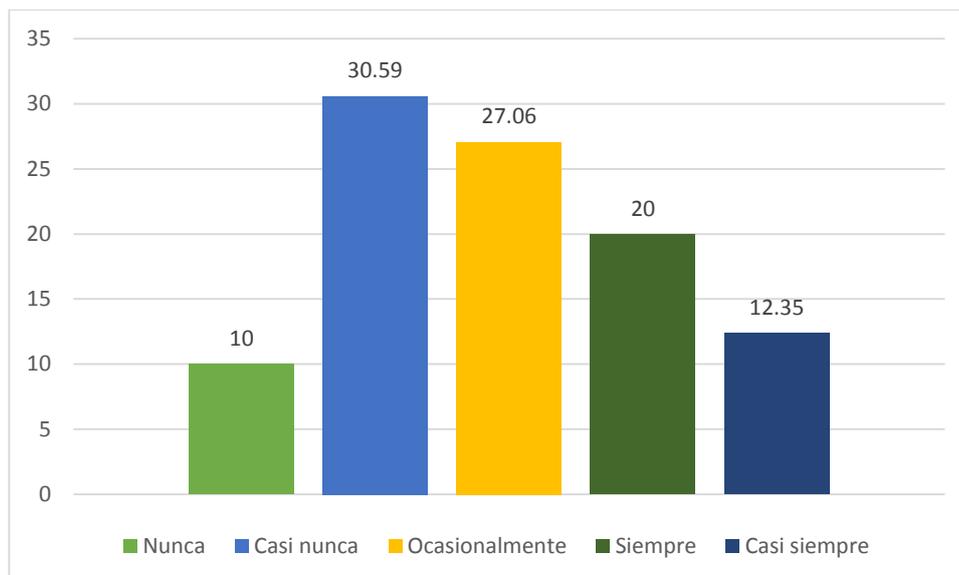


Figura 4. Niveles del ítem 2

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (30.6%) refieren que casi nunca expresan sus ideas y hacen respetar sus derechos. Ello, implica que tendrán dificultades para trabajar colaborativamente, en grupo, comunicarse adecuadamente con sus pares. Todo ello tendrá repercusión sobre el desarrollo del aprendizaje metacognitivo.

3) ¿Aceptas los aspectos buenos y negativos de ti mismo, así como los límites y potencialidades?

Tabla 3
Frecuencias de Autoconcepto

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	5,3	5,3
Casi nunca	50	29,4	34,7
Ocasionalmente	64	37,6	72,4
Siempre	34	20,0	92,4
Casi siempre	13	7,6	100,0
Total	170	100,0	

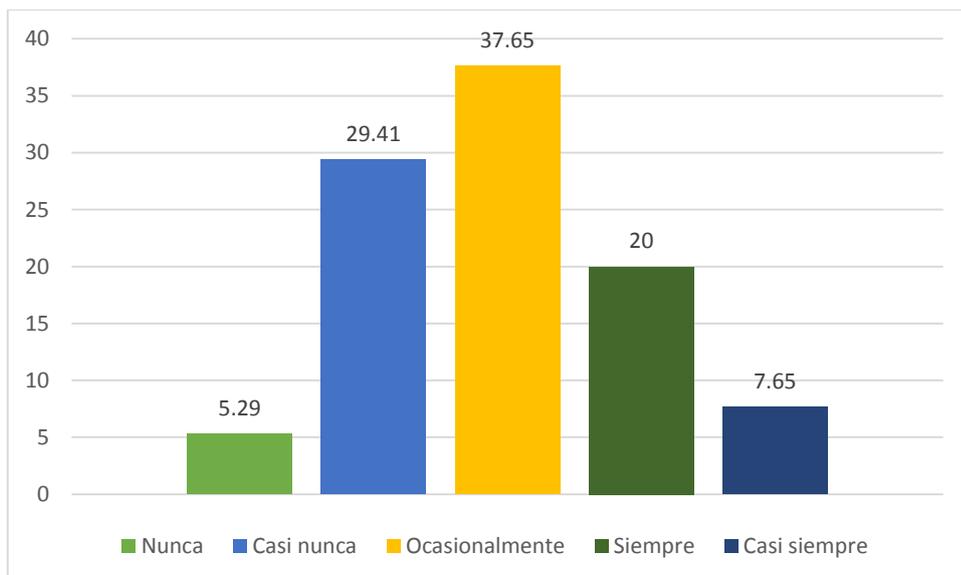


Figura 5. Niveles del ítem 3

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (37.6%) refieren que ocasionalmente aceptan los aspectos buenos y negativos de sí mismos, sus límites y potencialidades. Esto revela que existen algunas dificultades para reconocer las cualidades y desventajas personales en los alumnos, lo que implica que hay un pobre autoconocimiento sobre hasta dónde estos pueden llegar a desarrollar sus habilidades.

4) ¿Sientes que estás desarrollando todas tus potencialidades realizando actividades realmente significativas?

Tabla 4
Frecuencias de Autorrealización

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	51	30,0	30,0
Ocasionalmente	88	51,8	81,8
Siempre	17	10,0	91,8
Casi siempre	14	8,2	100,0
Total	170	100,0	

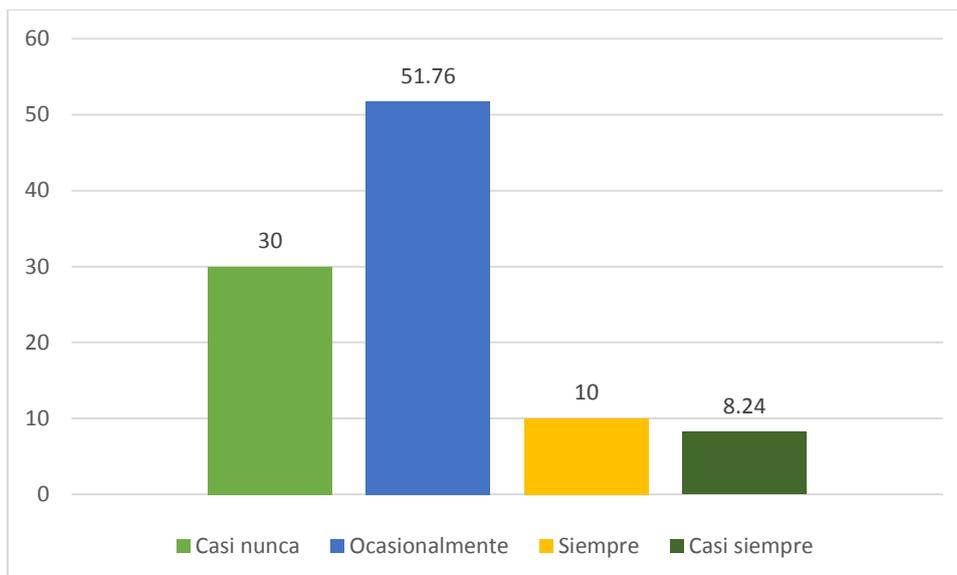


Figura 6. Niveles del ítem 4

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (51.8%) refieren que ocasionalmente están desarrollando sus potencialidades realizando actividades con sentido, lo cual manifiesta las grandes dificultades que se desprenden de los alumnos al estar muchas veces estudiando sin saber por qué, careciendo de autonomía en sus procesos educativos.

5) ¿Te desempeñas en forma autónoma en tus actividades, así como decisiones?

Tabla 5
Frecuencias de Autonomía

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	5,3	5,3
Casi nunca	79	46,5	51,8
Ocasionalmente	34	20,0	71,8
Siempre	31	18,2	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

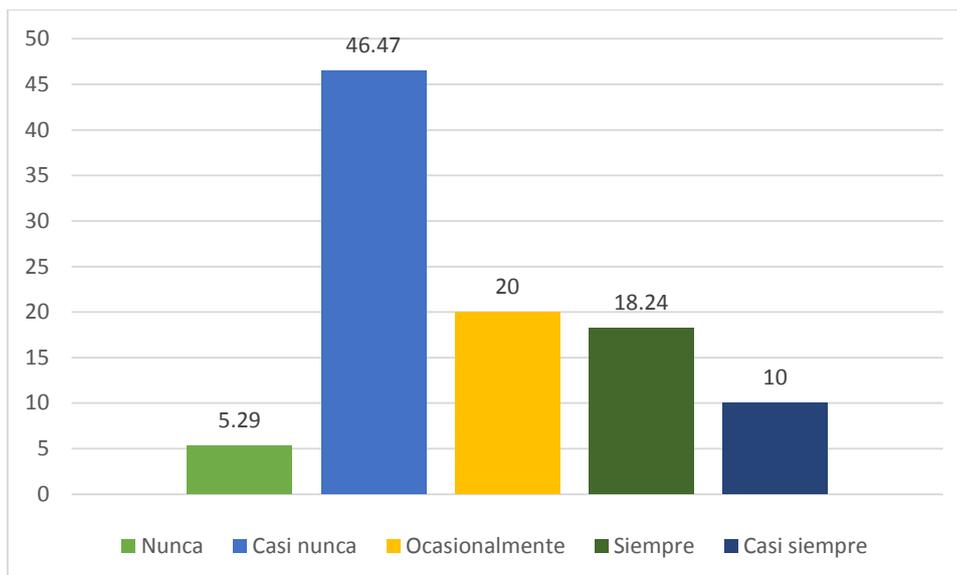


Figura 7. Niveles del ítem 5

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (46.5%) refieren que casi nunca manifiestan autonomía, lo cual va en contra de sus habilidades metacognitivas, ya que estas se basan en la capacidad del alumno de guiar su propio proceso de aprendizaje. Al no ser autónomos no pueden planificar, supervisar ni evaluar ellos mismos sus propios procesos y solo se limitan a esperar que los docentes hagan esto.

6) ¿Puedes entender y apreciar los sentimientos de los demás?

Tabla 6
Frecuencias de Empatía

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4,7	4,7
Casi nunca	72	42,4	47,1
Ocasionalmente	43	25,3	72,4
Siempre	21	12,4	84,7
Casi siempre	26	15,3	100,0
Total	170	100,0	

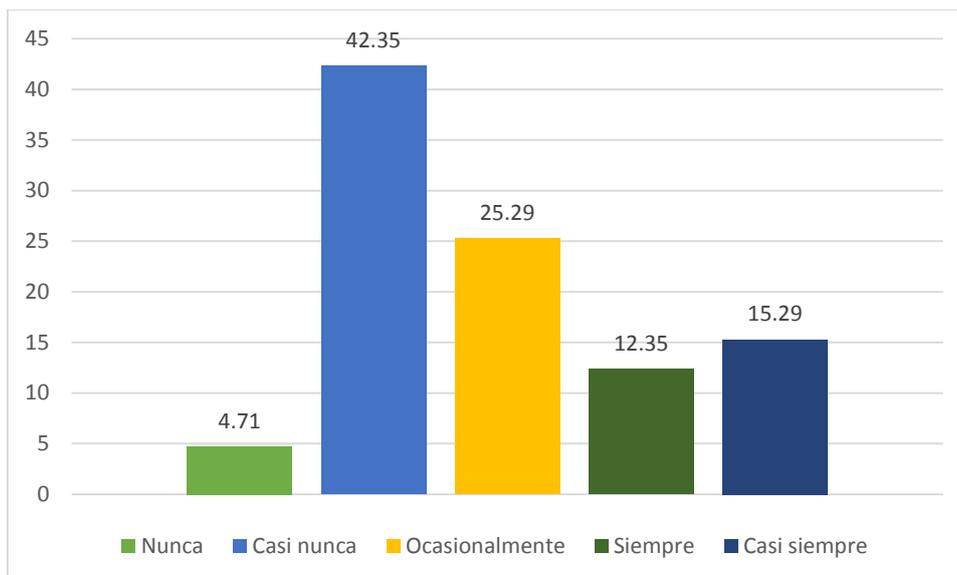


Figura 8. Niveles del ítem 6

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (42.4%) refieren que casi nunca pueden entender y apreciar los sentimientos de los demás. Ello implica un pobre empatía con los compañeros de estudio y pocas probabilidades de relacionarse adecuadamente para realizar un trabajo más colaborativo y eficaz.

7) ¿Consideras que eres capaz de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias con los demás?

Tabla 7
Frecuencias de Relaciones interpersonales

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	71	41,8	41,8
Ocasionalmente	60	35,3	77,1
Siempre	13	7,6	84,7
Casi siempre	26	15,3	100,0
Total	170	100,0	

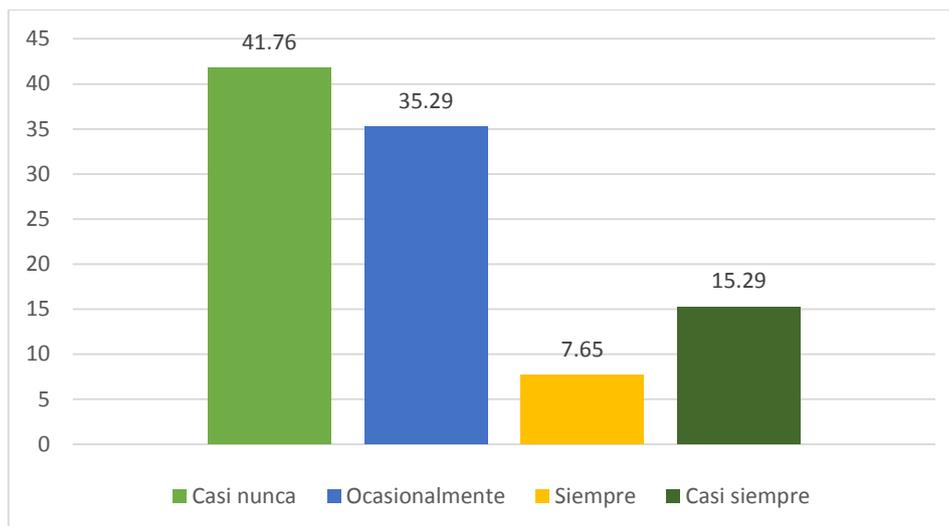


Figura 9. Niveles del ítem 7

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (41.8%) refieren que casi nunca logran establecer relaciones interpersonales con los demás. Esto sin duda puede estar afectando ahora a los estudiantes e interfiriendo en sus procesos de aprendizaje dado que de acuerdo al nuevo paradigma pedagógico es necesario construir los conocimientos haciendo uso de los demás también y realizando el intercambio necesario.

8) ¿Consideras que eres cooperativo con los grupos en donde te desenvuelves?

Tabla 8
Frecuencias de Responsabilidad social

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	5,3	5,3
Casi nunca	59	34,7	40,0
Ocasionalmente	51	30,0	70,0
Siempre	17	10,0	80,0
Casi siempre	34	20,0	100,0
Total	170	100,0	

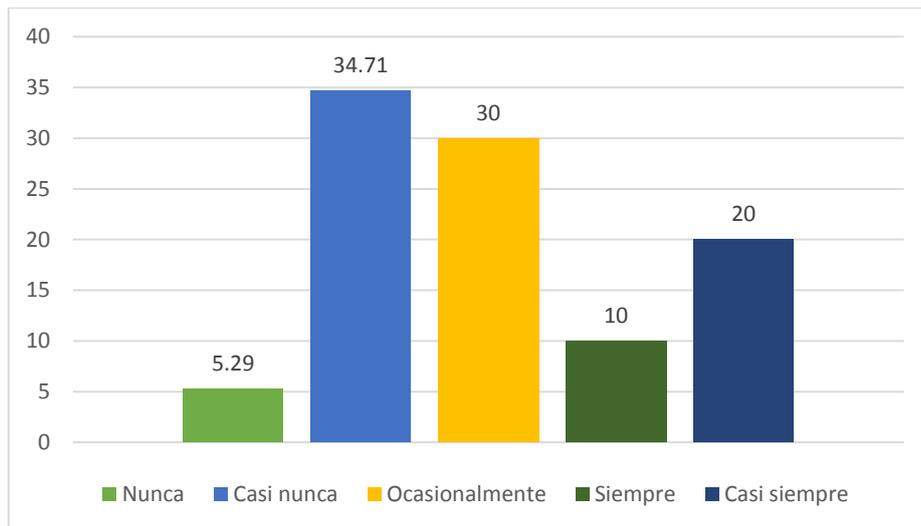


Figura 10. Niveles del ítem 8

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (34.7%) refieren que casi nunca logran cooperar con los grupos en donde están. Ello corrobora lo mencionado antes respuestas anteriores donde se percibe la pobre empatía y las dificultades en las relaciones interpersonales. No obstante también hay un grupo importante (20%) que considera que siempre lo hace.

9) ¿Eres capaz de formularte los problemas y de implementar soluciones efectivas?

Tabla 9
Frecuencias de Solución de problemas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	5,3	5,3
Casi nunca	50	29,4	34,7
Ocasionalmente	69	40,6	75,3
Siempre	25	14,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

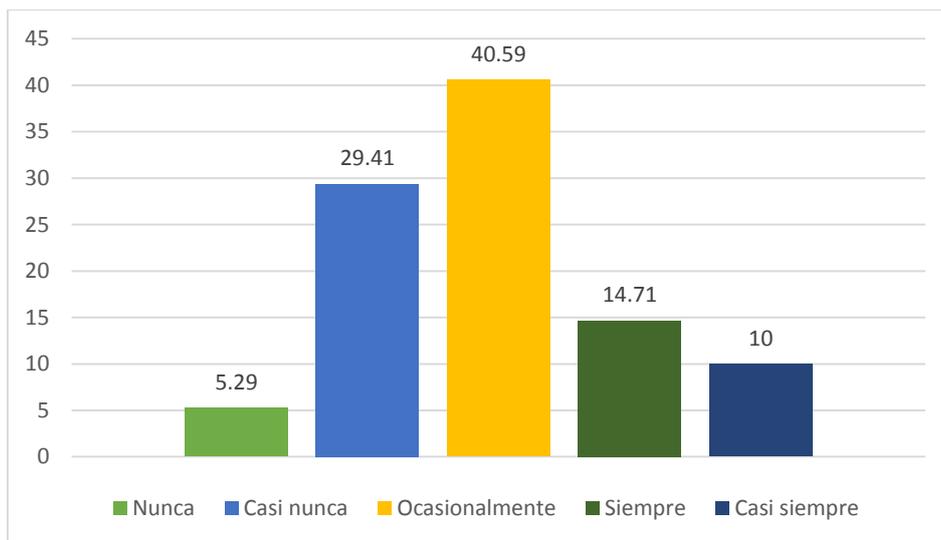


Figura 11. Niveles del ítem 9

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que ocasionalmente logran formularse problemas y resolverlos. Esto muestra las limitaciones que todavía existen en cuanto a la autonomía educativa en los estudiantes dado que muchas veces están esperando que los docentes sean quienes les formulen los problemas, y no ellos mismos como debería ser si se desea que puedan desarrollarse cada vez más en forma independiente.

10) ¿Consideras que eres flexible con tus ideas, emociones y conductas como para lograr aprender cosas nuevas?

Tabla 10
Frecuencias de Flexibilidad

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	34	20,0	20,0
Casi nunca	34	20,0	40,0
Ocasionalmente	60	35,3	75,3
Siempre	42	24,7	100,0
Total	170	100,0	

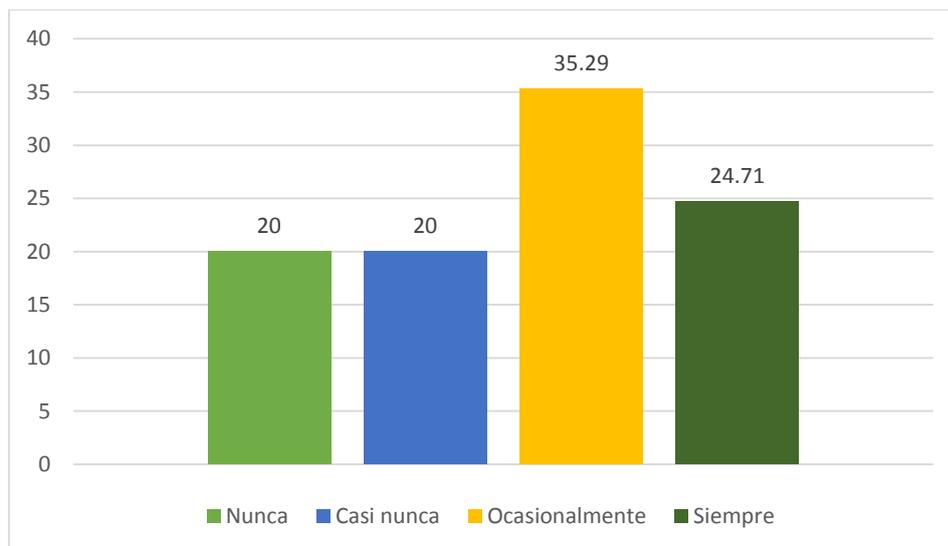


Figura 12. Niveles del ítem 10

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.3%) que refieren que son ocasionalmente flexible en sus emociones y conductas de modo que logran aprender cosas nuevas. Asimismo hay otro 24% que dice que siempre lo es. De este modo, hay una mayoría que es capaz pese a las dificultades que tienen en la actualidad de adaptarse a los cambios que se puedan plantear, lo cual es vital para formar parte de las innovaciones que promueve la metacognición y el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

11) ¿Asumes que eres objetivo con tus desempeños?

Tabla 11
Frecuencias de Sentido de realidad

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	15,3	15,3
Casi nunca	25	14,7	30,0
Ocasionalmente	76	44,7	74,7
Siempre	43	25,3	100,0
Total	170	100,0	

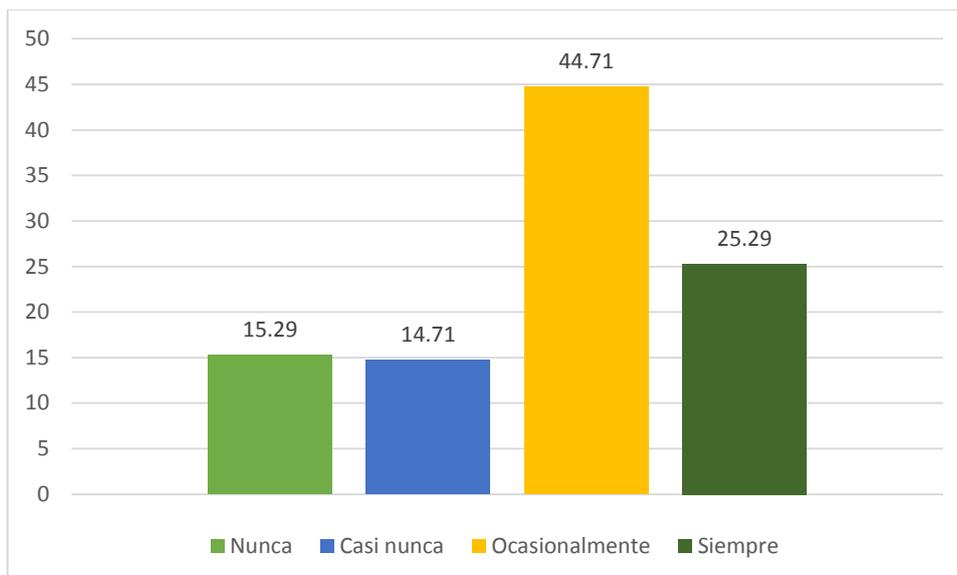


Figura 13. Niveles del ítem 11

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (44.7%) refieren que ocasionalmente son objetivos con sus desempeños. Además hay un 25.29% que siempre lo es. Esto implica que tienen la capacidad de mejorar la situación actual y lograr autoevaluarse de modo objetivo en sus procesos pedagógicos, lo cual se debería continuar estimulando de este modo.

12) ¿Consideras que eres capaz de tolerar las situaciones estresantes sintiéndote optimista y capaz de controlar las cosas?

Tabla 12
Frecuencias de Tolerancia a la frustración

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	51	30,0	40,0
Ocasionalmente	85	50,0	90,0
Siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

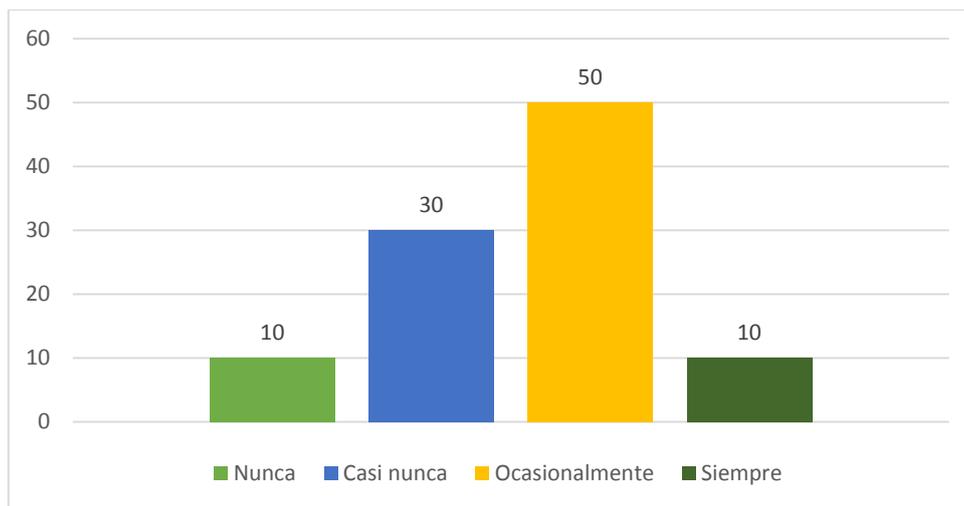


Figura 14. Niveles del ítem 12

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (42.4%) refieren que ocasionalmente pueden entender y apreciar los sentimientos de los demás. Esta es una de las habilidades fundamentales además para trabajar en equipo, lo que nos hace suponer todavía que se debe trabajar más en ese sentido dado que por el factor sociocultural existe mucha competitividad y ahora los estudiantes muchas veces quieren hacer las cosas solos.

13) ¿Logras controlar tus emociones e impulsos negativos manteniendo una conducta responsable?

Tabla 13
Frecuencias de Control de impulsos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	35	20,6	20,6
Casi nunca	50	29,4	50,0
Ocasionalmente	60	35,3	85,3
Siempre	17	10,0	95,3
Casi siempre	8	4,7	100,0
Total	170	100,0	

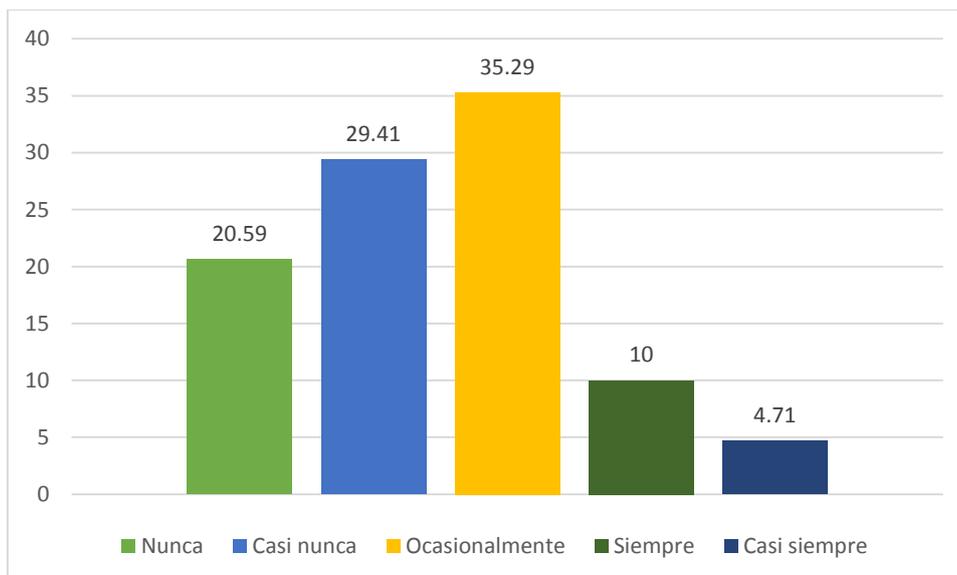


Figura 15. Niveles del ítem 13

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (42.4%) refieren que pueden ocasionalmente entender y apreciar los sentimientos de los demás. Además hay un 29.4 que nunca lo logra hacer, lo cual nos permite constatar que el factor de autocontrol muchas veces está fallando y se requiere averiguar qué motivos lo están causando.

14) ¿Te sientes satisfecho contigo mismo, logrando divertirte y disfrutando de los demás también?

Tabla 14
Frecuencias de Estado de ánimo en general

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	34	20,0	20,0
Casi nunca	26	15,3	35,3
Ocasionalmente	68	40,0	75,3
Siempre	25	14,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

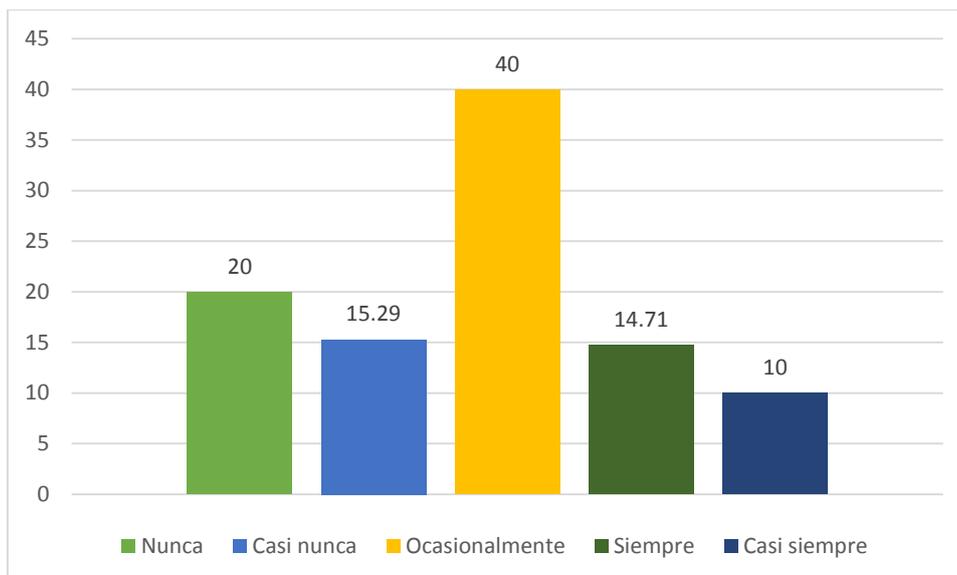


Figura 16. Niveles del ítem 14

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.%) refieren que pueden entender y apreciar los sentimientos de los demás. Además hay un 20 que sostiene que nunca lo logra hacer. Esto también está afectando el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes y se deben tomar medidas que permitan conocer más sobre ello.

15) Sientes que logras ver las cosas con optimismo, pese a las dificultades que puedan aparecer en el camino?

Tabla 15
Frecuencias de Optimismo

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	35	20,6	20,6
Casi nunca	50	29,4	50,0
Ocasionalmente	60	35,3	85,3
Siempre	16	9,4	94,7
Casi siempre	9	5,3	100,0
Total	170	100,0	

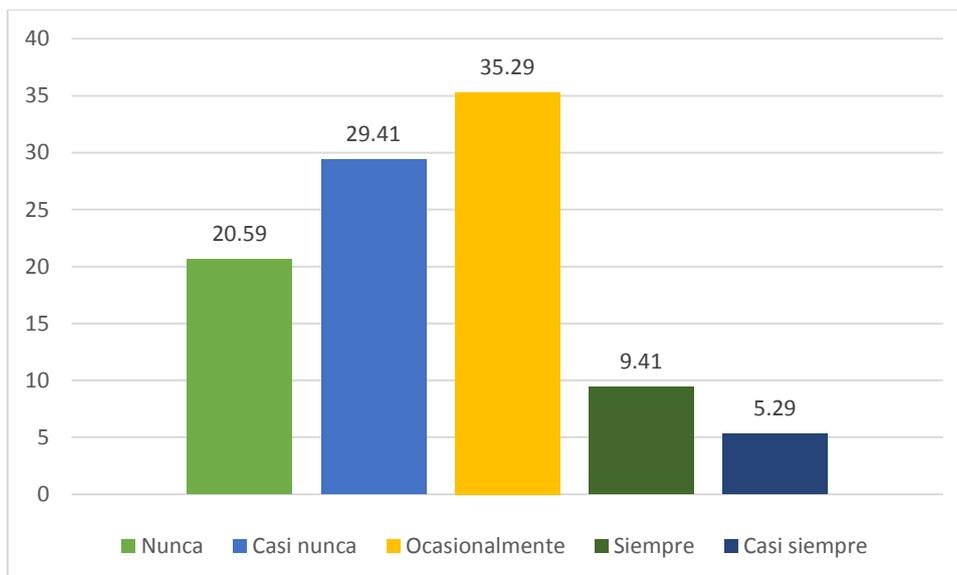


Figura 17. Niveles del ítem 15

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.3%) refieren que pueden ver las cosas con optimismo. Además hay un 29% que casi nunca lo logra hacer, lo cual corrobora el negativismo que predomina en los estudiantes y que debe ser tomado en cuenta a fin de desarrollar la inteligencia emocional en los jóvenes.

4.1.2. Habilidades metacognitivas

- 1) Al comenzar un nuevo aprendizaje ¿Te preguntas qué sabes sobre el tema de la clase?

Tabla 16
Frecuencias de Conocimiento sobre el tema de clase al comenzar la sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	75	44,1	44,1
Ocasionalmente	36	21,2	65,3
Siempre	26	15,3	80,6
Casi siempre	33	19,4	100,0
Total	170	100,0	

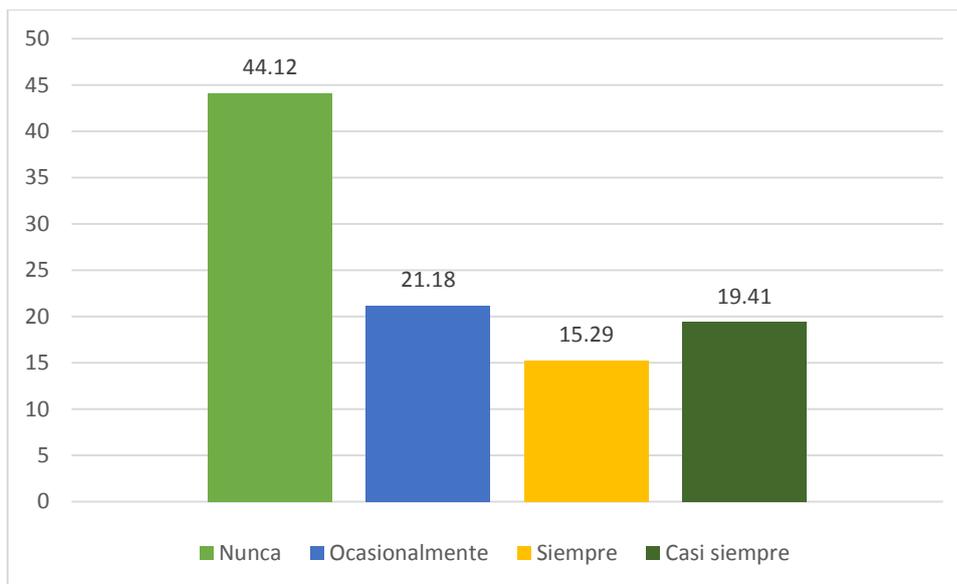


Figura 18. Niveles del ítem 1

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (44.1%) refieren que casi nunca se preguntan sobre el tema de la clase. Además hay un 21% que ocasionalmente, lo cual manifiesta que pocos alumnos son capaces de anticiparse a lo que el docente va a enseñar, lo cual es negativo debido a que no logran darle sentido a que se les va a brindar, evitando así construir en forma más autónoma los conocimientos.

2) ¿Identificas algunos intereses o motivaciones que te permita iniciar el aprendizaje?

Tabla 27
Frecuencias de Intereses o motivaciones al comenzar la sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	42	24,7	34,7
Ocasionalmente	78	45,9	80,6
Siempre	16	9,4	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

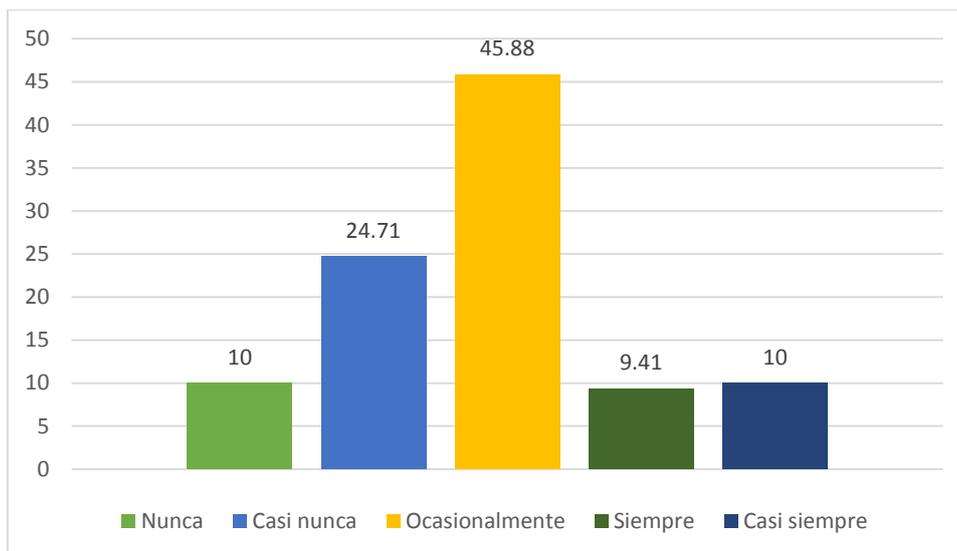


Figura 19. Niveles del ítem 2

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (45.8%) refieren que ocasionalmente identifican sus intereses o motivaciones para iniciar la clase. Además hay un 24% que casi nunca lo hace, lo cual manifiesta que pocos alumnos son capaces de encontrar cosas que los motiven a escuchar la clase o a interesarse en el tema, lo cual es negativo debido a que no logran así darle sentido a lo que posteriormente van a escuchar.

3) Al iniciar un nuevo aprendizaje ¿sabes de los objetivos que te propones?

Tabla 18
Frecuencias de Conocimiento de los objetivos al comenzar la sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	18	10,6	10,6
Casi nunca	41	24,1	34,7
Ocasionalmente	69	40,6	75,3
Siempre	8	4,7	80,0
Casi siempre	34	20,0	100,0
Total	170	100,0	

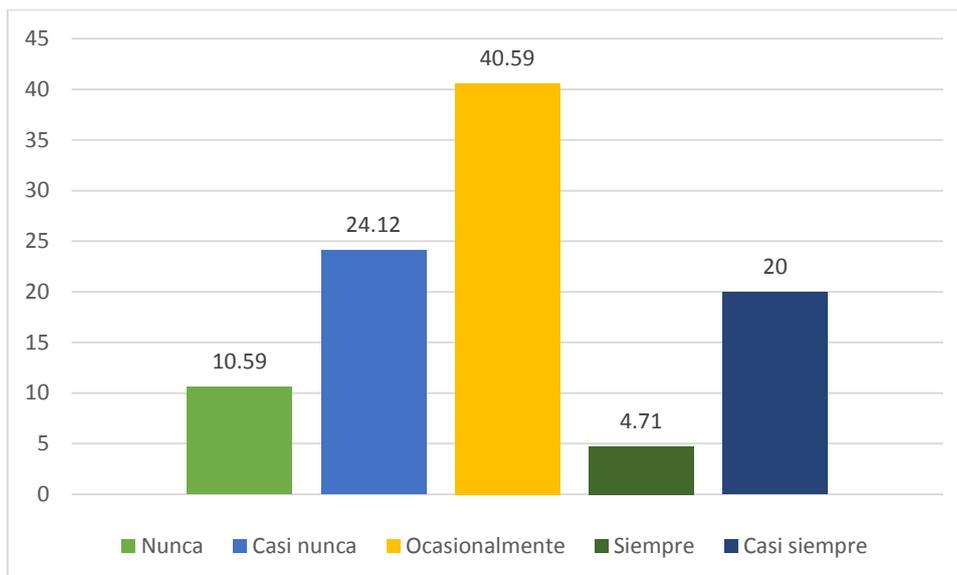


Figura 20. Niveles del ítem 3

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que ocasionalmente se preguntan sobre los objetivos de la clase. Además hay un 24.1 % que casi nunca lo hace, lo cual manifiesta que pocos alumnos son capaces de saber qué es lo que se espera que ellos aprendan luego de la sesión de clases, lo cual es negativo debido a que no se pueden enfocar así en lo importante y muchos terminan por eso sin cumplir con las metas de cada sesión y afectan su rendimiento.

4) Al comenzar una sesión de clase, ¿sabes el nivel de complejidad de los aprendizajes que esperas alcanzar?

Tabla 19
Frecuencias de Conocimiento del nivel de complejidad al comenzar la sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	25	14,7	14,7
Ocasionalmente	103	60,6	75,3
Siempre	25	14,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

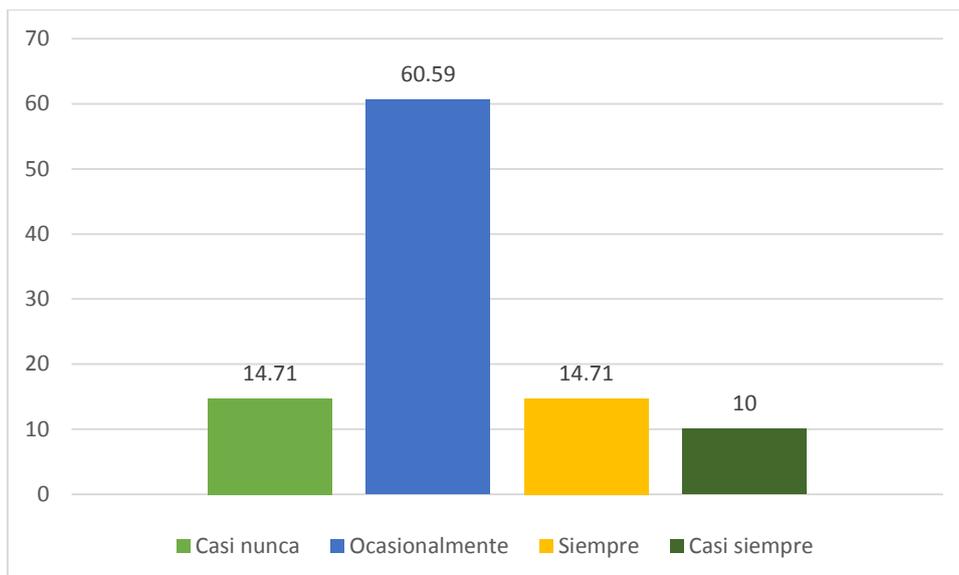


Figura 21. Niveles del ítem 4

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (60.6%) refieren que ocasionalmente conocen sobre la complejidad de la clase. Además hay un 14.7 % que casi nunca sabe, lo cual manifiesta que pocos alumnos son capaces de prepararse o anticiparse para los temas más complicados, lo cual es negativo debido a que pueden quedarse toda la clase sin saber bien lo que están escuchando.

5) ¿Utilizas algún plan de actividades para iniciar un nuevo aprendizaje?

Tabla 20
Frecuencias de Plan de actividades al iniciar la sesión de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	68	40,0	40,0
Ocasionalmente	52	30,6	70,6
Siempre	33	19,4	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

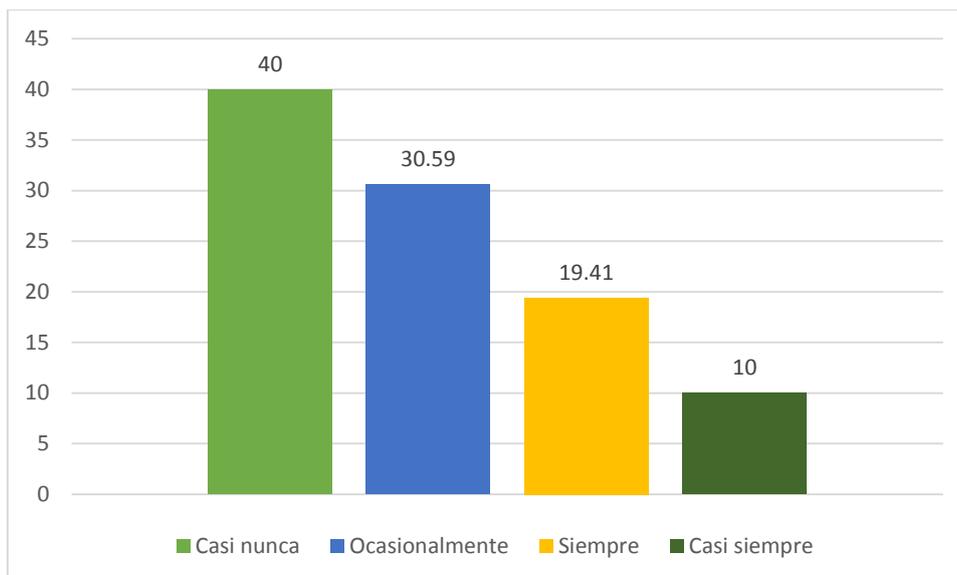


Figura 22. Niveles del ítem 5

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40%) refieren que ocasionalmente conocen sobre la complejidad de la clase. Además hay un 30.6 % que casi nunca sabe, lo cual manifiesta que pocos alumnos son capaces de prepararse o anticiparse para un curso nuevo o algún tema, lo cual es negativo debido a que no pueden avanzar según los objetivos que tiene la facultad.

6) Durante la previsión de tu aprendizaje, ¿sabes qué es lo más importante?

Tabla 21
Frecuencias de Reconocimiento de lo importante al planificar el aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4,7	4,7
Casi nunca	44	25,9	30,6
Ocasionalmente	69	40,6	71,2
Siempre	40	23,5	94,7
Casi siempre	9	5,3	100,0
Total	170	100,0	

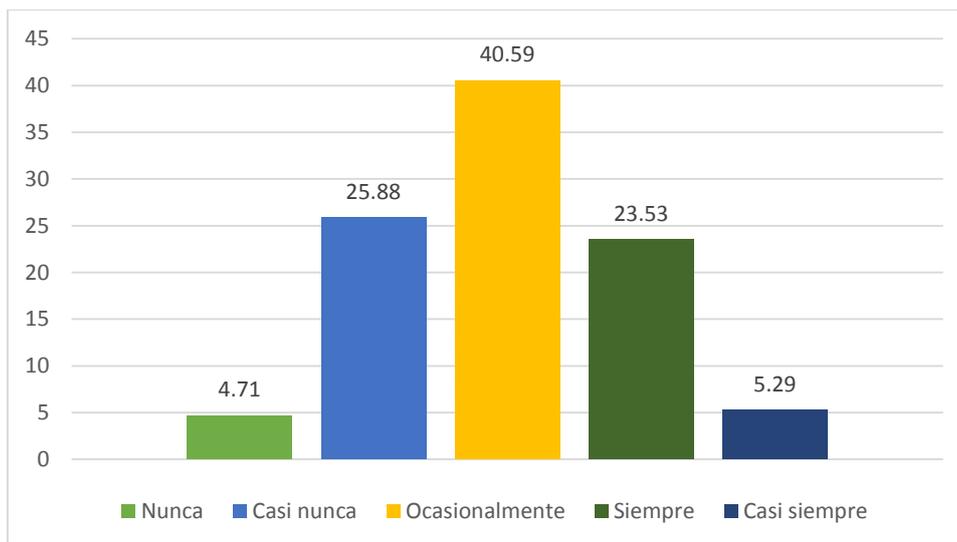


Figura 23. Niveles del ítem 6

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que ocasionalmente conocen sobre la complejidad de la clase. Además hay un 25.9 % que casi nunca sabe, lo cual manifiesta que pocos alumnos saben priorizar lo que necesitan para sus aprendizajes, lo cual es negativo debido a que no pueden avanzar según los puntos fuertes y flacos que tienen. Esta situación se manifiesta por problemas en los docentes al no preparar bien sus clases o en los mismos alumnos.

7) Al iniciar la clase, ¿sabes qué información y qué estrategias necesitas?

Tabla 22
Frecuencias de Información y estrategias al iniciar la clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	51	30,0	30,0
Ocasionalmente	86	50,6	80,6
Siempre	24	14,1	94,7
Casi siempre	9	5,3	100,0
Total	170	100,0	

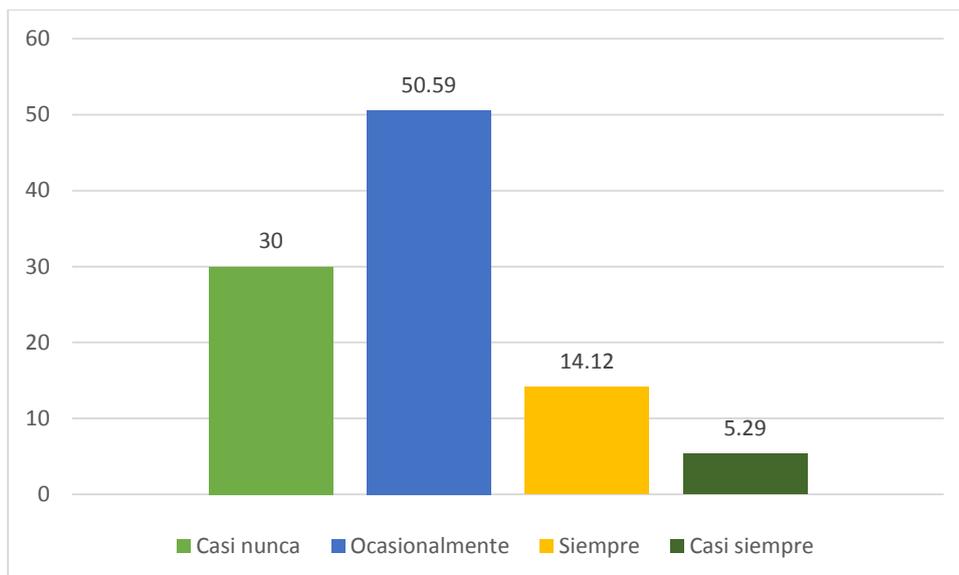


Figura 24. Niveles del ítem 7

Se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (50.6%) refieren que ocasionalmente conocen sobre la complejidad de la clase. Además hay un 30.0 % que casi nunca sabe, lo cual manifiesta que pocos alumnos saben que información y estrategias requieren, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos. Se prueba que se está suscitando el evento por problemas en los docentes al no preparar bien sus estrategias didácticas.

8) Cuando planeas una actividad ¿Calculas el tiempo promedio que demanda dicha actividad?

Tabla 23
Frecuencias de Cálculo de tiempo al planear actividades académicas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	43	25,3	25,3
Ocasionalmente	85	50,0	75,3
Siempre	25	14,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

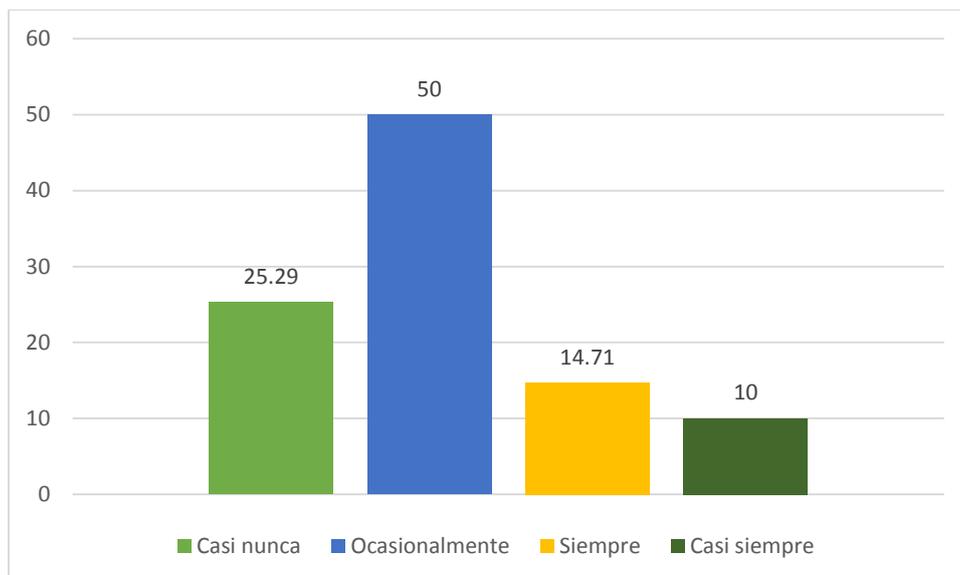


Figura 25. Niveles del ítem 8

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (50.0%) refieren que ocasionalmente calculan el tiempo que requieren sus habilidades. Además hay un 25.3 % que casi nunca sabe, lo cual manifiesta que pocos alumnos se logran organizar adecuadamente, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos debido a la mala planificación.

9) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr el objetivo que te propones alcanzar?

Tabla 24
Frecuencias de Evaluación de estrategias para lograr objetivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	15,3	15,3
Casi nunca	16	9,4	24,7
Ocasionalmente	69	40,6	65,3
Siempre	42	24,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

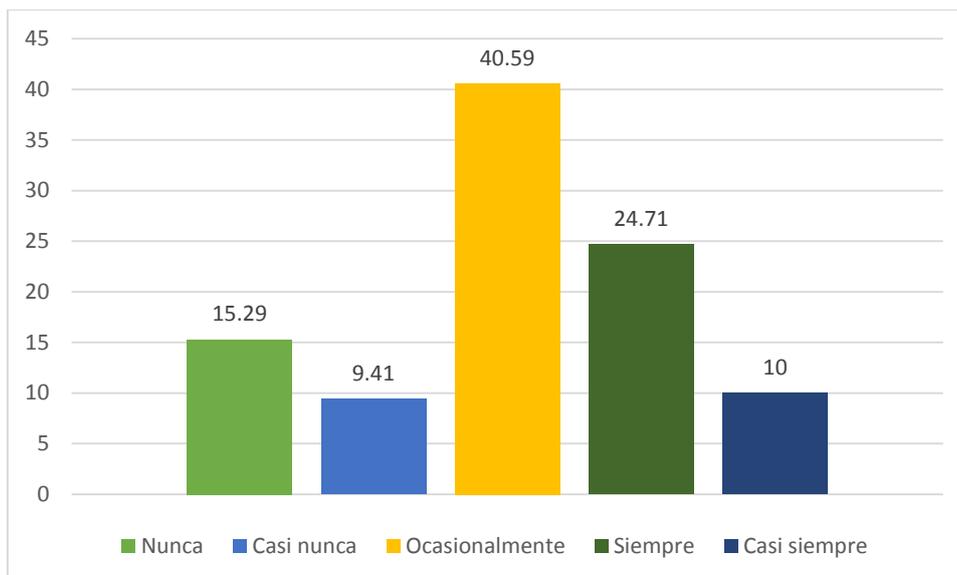


Figura 26. Niveles del ítem 9

Se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que ocasionalmente piensan en las estrategias que requieren para lograr sus objetivos. Además hay un 24.7 % que siempre eligen las estrategias pedagógicas que requieren para lograr sus objetivos, lo cual manifiesta que hay una mejor situación en cuanto a la elección de estrategias, lo cual es positivo debido a que pueden incrementar sus rendimientos debido a la buena planificación.

10) En tu plan de actividades ¿consideras aquellos factores que crees te permitan aprender más?

Tabla 25
Frecuencias de Factores importantes en el plan de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	15,3	15,3
Casi nunca	17	10,0	25,3
Ocasionalmente	76	44,7	70,0
Siempre	34	20,0	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

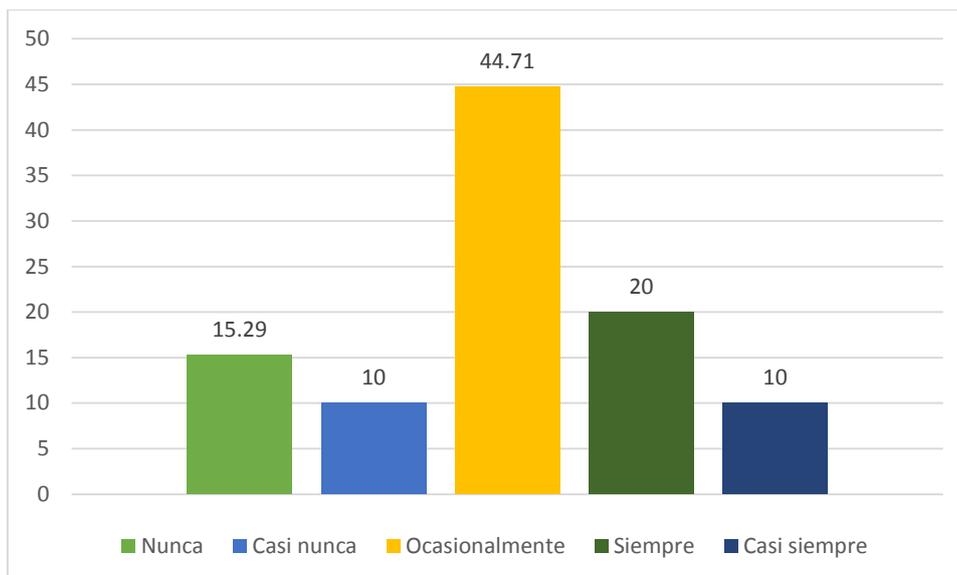


Figura 27. Niveles del ítem 10

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (44.7%) refieren que ocasionalmente piensan en los factores más importantes de sus aprendizajes. Además hay un 20% siempre saben, lo cual manifiesta que muchos alumnos piensan sobre qué es lo más importante en sus aprendizajes.

11) ¿Realizas alguna acción para determinar si estas logrando o no tus objetivos?

Tabla 26
Frecuencias de Supervisión del logro de objetivos

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	15,3	15,3
Casi nunca	42	24,7	40,0
Ocasionalmente	51	30,0	70,0
Siempre	35	20,6	90,6
Casi siempre	16	9,4	100,0
Total	170	100,0	

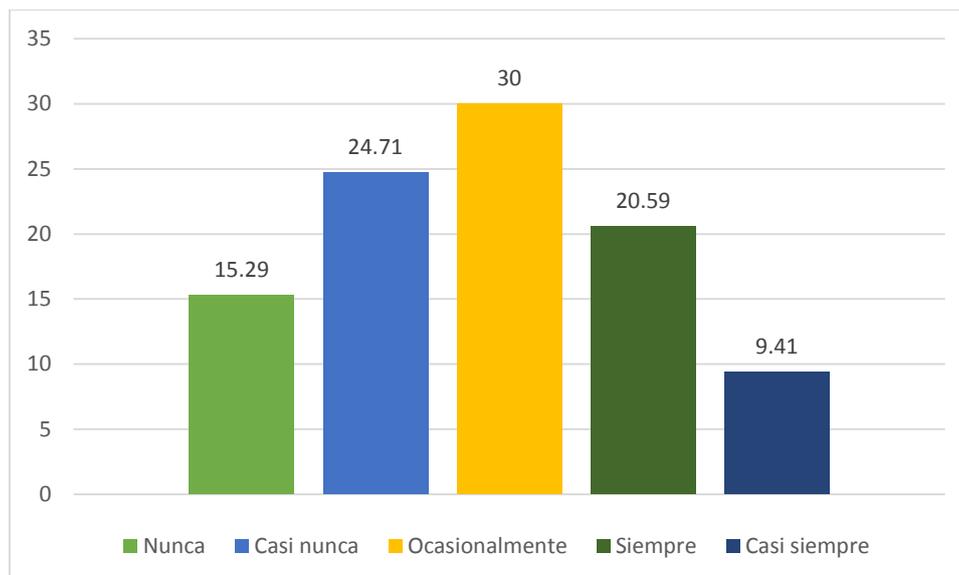


Figura 28. Niveles del ítem 11

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (30%) refieren que ocasionalmente realizar alguna acción para saber si están logrando sus objetivos. Además hay un 24.7% que casi nunca lo hacen, lo cual manifiesta que pocos alumnos supervisan sus aprendizajes, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos debido a la buena supervisión. Se prueba que se está suscitando el evento por problemas en los docentes.

12) ¿Reconoces la utilidad de lo aprendido para tu vida práctica?

Tabla 27
Frecuencias de Reconocimiento de lo aprendido en vida práctica

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4,7	4,7
Casi nunca	51	30,0	34,7
Ocasionalmente	35	20,6	55,3
Siempre	60	35,3	90,6
Casi siempre	16	9,4	100,0
Total	170	100,0	

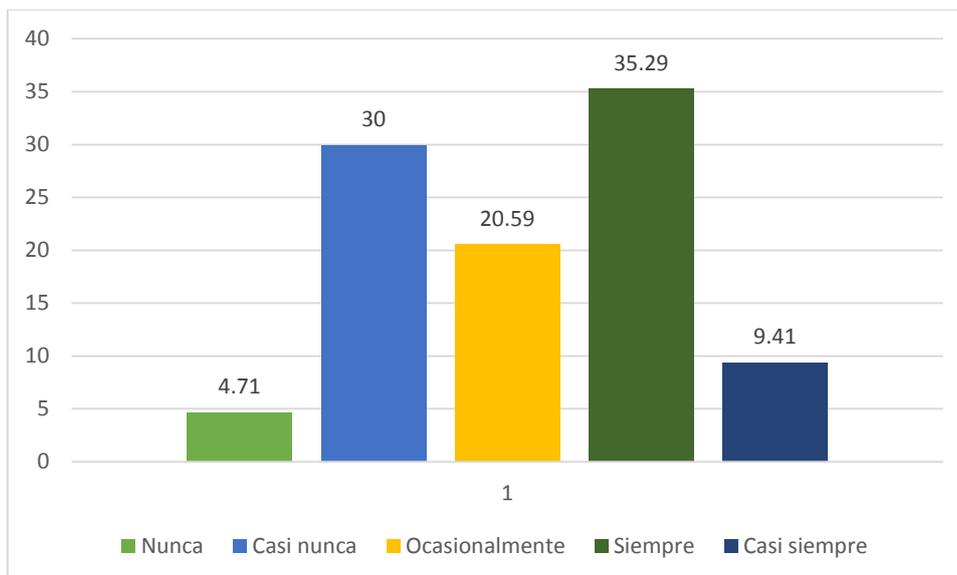


Figura 29. Niveles del ítem 12

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.3%) refieren que siempre logran reconocer la utilidad de lo aprendido en sus vidas prácticas, lo cual es positivo debido a que pueden incrementar sus rendimientos debido a la buena supervisión. Esto manifiesta las buenas metodologías en los docentes al preparar bien sus estrategias didácticas o en los mismos alumnos.

13) ¿Sientes una gran satisfacción si ves que vas alcanzando tus metas?

Tabla 28
Frecuencias de Satisfacción al alcanzar metas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	9,4	9,4
Casi nunca	44	25,9	35,3
Ocasionalmente	50	29,4	64,7
Siempre	35	20,6	85,3
Casi siempre	25	14,7	100,0
Total	170	100,0	

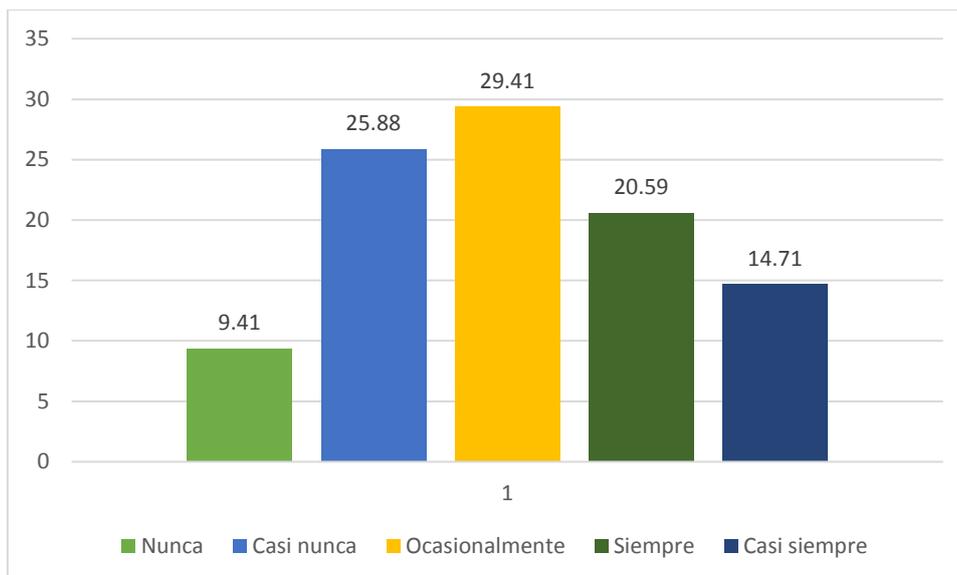


Figura 30. Niveles del ítem 13

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (29.4%) refieren que solo ocasionalmente logran encontrar satisfacción al supervisar sus aprendizajes, además un 25.9 nunca lo hace, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos debido a la buena supervisión.

14) Cuando estás en clase, ¿logras identificar los aspectos más importantes del proceso que sigues en tu aprendizaje?

Tabla 29
Frecuencias de Identificación de aspectos vitales del proceso de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	9,4	9,4
Casi nunca	69	40,6	50,0
Ocasionalmente	26	15,3	65,3
Siempre	59	34,7	100,0
Total	170	100,0	

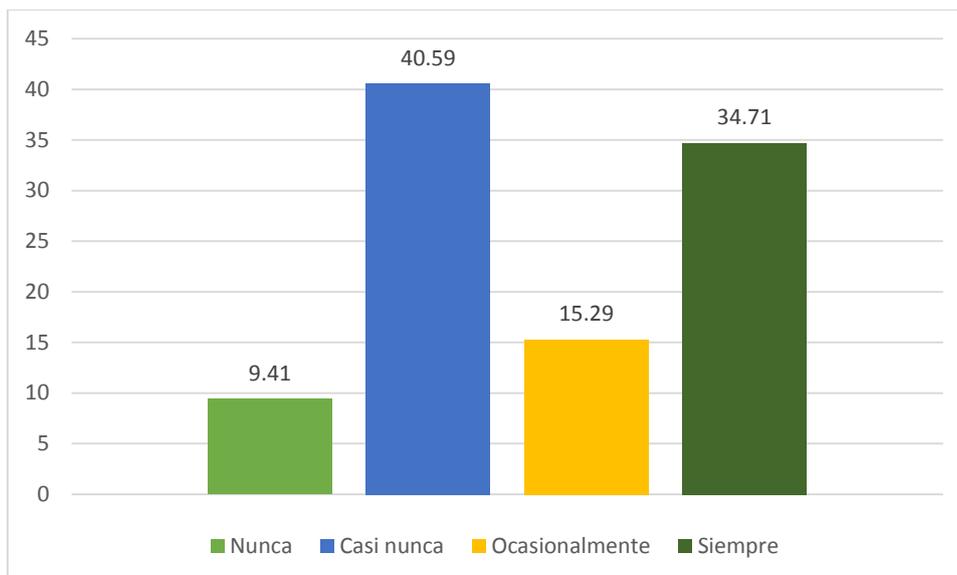


Figura 31. Niveles del ítem 14

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que casi nunca logran encontrar los aspectos más importantes que participan en sus procesos de aprendizajes, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos debido a la mala supervisión.

15) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr los objetivos que te propones alcanzar?

Tabla 30
Frecuencias de Evaluación de estrategias durante el aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	52	30,6	40,6
Ocasionalmente	68	40,0	80,6
Siempre	17	10,0	90,6
Casi siempre	16	9,4	100,0
Total	170	100,0	

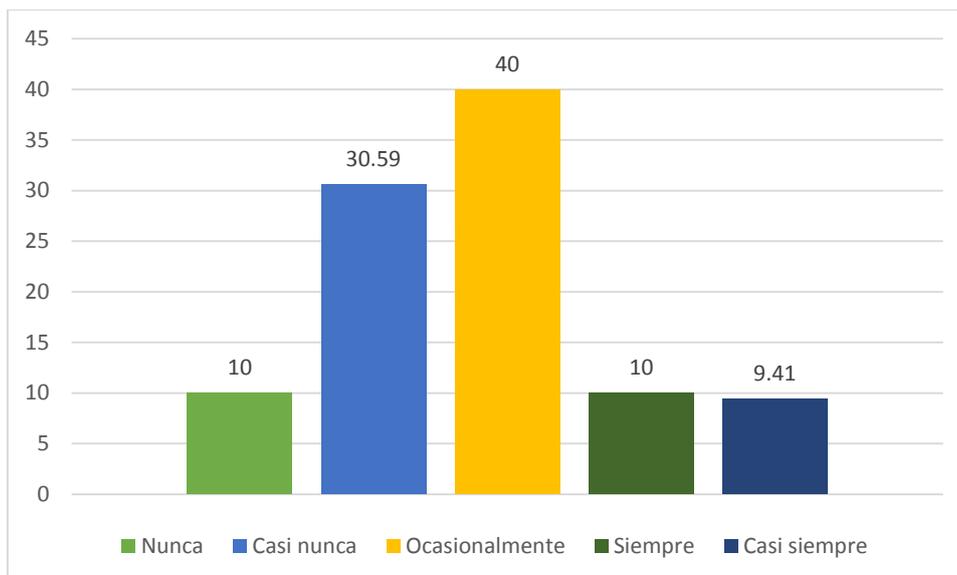


Figura 32. Niveles del ítem 15

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40%) refieren que solo ocasionalmente evalúan si las estrategias utilizadas que participan en sus procesos de aprendizajes son buenas, lo cual es negativo debido a que no pueden incrementar sus rendimientos debido a la mala supervisión.

16) ¿Acostumbras identificar el factor más importante que facilita tu aprendizaje?

Tabla 31
Frecuencias de Identificación de factor más importante para facilitar el aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	34	20,0	30,0
Ocasionalmente	78	45,9	75,9
Siempre	33	19,4	95,3
Casi siempre	8	4,7	100,0
Total	170	100,0	

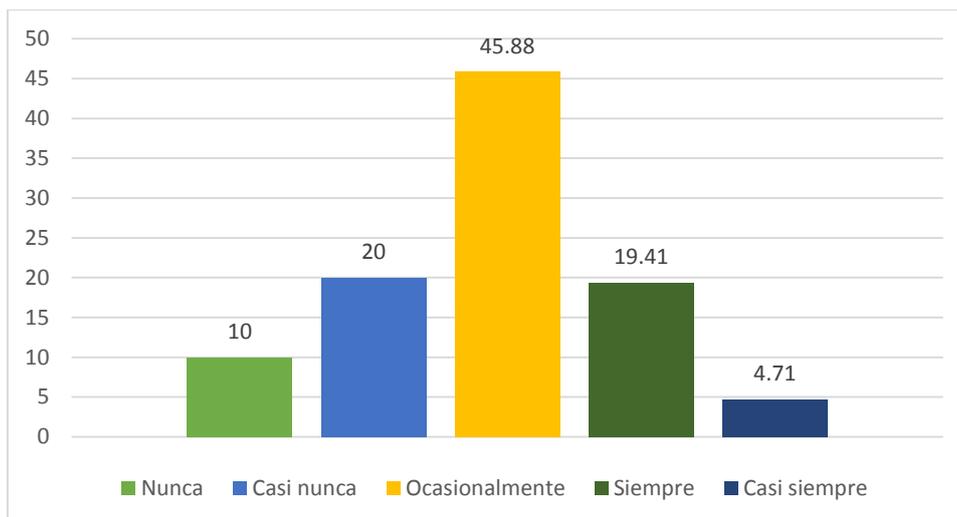


Figura 33. Niveles del ítem 16

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (45.9%) refieren que solo ocasionalmente identifican el factor más importante para sus aprendizajes, lo cual es negativo debido a que en el caso de tener dificultades no lograrían apoyarse en algún punto fuerte. Esta situación se está suscitando por el hecho de que en pocas ocasiones se han puesto a reflexionar acerca de en qué son mejores cuando estudian pudiendo ser en cosas como el lugar, etc.

17) ¿Identificas las partes de la clase más difíciles para tu aprendizaje?

Tabla 32
Frecuencias de Identificación de los aspectos difíciles de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	18	10,6	10,6
Casi nunca	49	28,8	39,4
Ocasionalmente	70	41,2	80,6
Siempre	17	10,0	90,6
Casi siempre	16	9,4	100,0
Total	170	100,0	

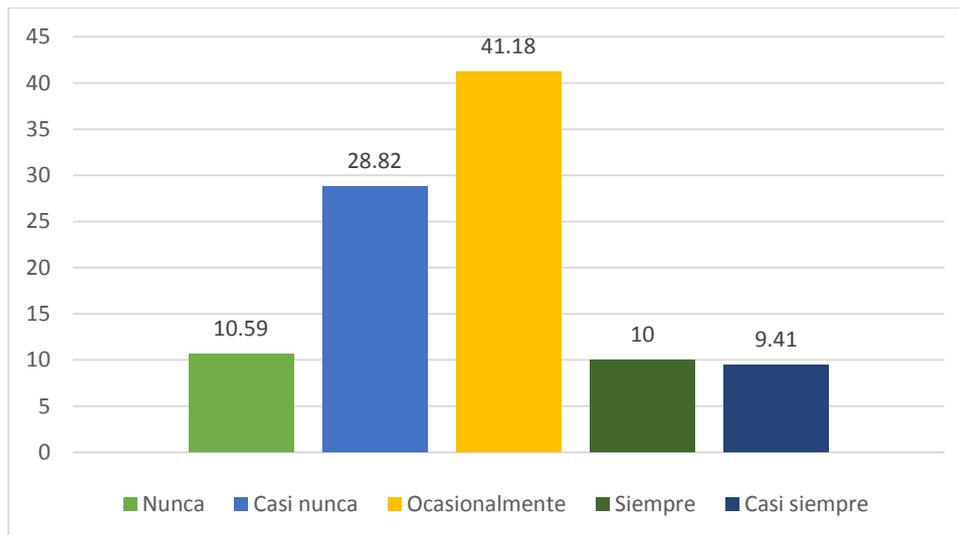


Figura 34. Niveles del ítem 17

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (41.2%) refieren que solo ocasionalmente identifican la parte de la clases más difícil para sus aprendizajes, lo cual es negativo debido a que en el caso de tener dificultades no lograrían enfocarse en ellas, y por ende malgastando energía en aspectos secundarios de los temas.

18) Cuando encuentras alguna dificultad en tu aprendizaje, ¿abandonas la acción que vienes realizando?

Tabla 33
Frecuencias de Abandono de actividades de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	26	15,3	15,3
Casi nunca	41	24,1	39,4
Ocasionalmente	62	36,5	75,9
Siempre	41	24,1	100,0
Total	170	100,0	

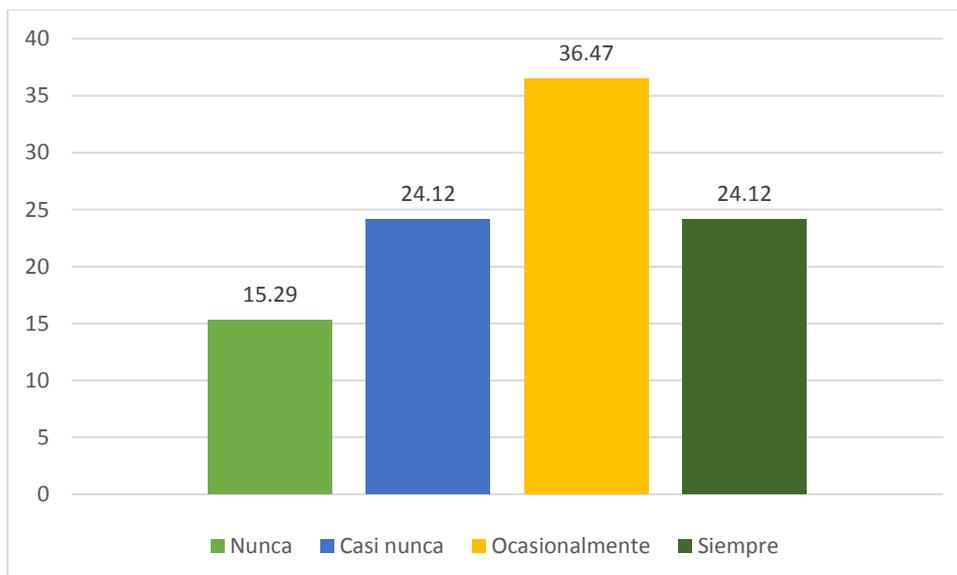


Figura 35. Niveles del ítem 18

Un gran porcentaje de alumnos encuestados (36.5%) dicen que solo ocasionalmente cuando encuentran alguna dificultad abandonan lo que están estudiando, lo cual es positivo debido a que en el caso de tener dificultades lo seguirían intentando. Así, pese a que tienen dificultades sus niveles de afrontamiento no se han visto disminuidos como para continuar intentando.

19) ¿Reconoces las causas o factores que dificultan tu aprendizaje de esas partes de la clase?

Tabla 34
Frecuencias de Factores que dificultan proceso de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	34	20,0	30,0
Ocasionalmente	77	45,3	75,3
Siempre	26	15,3	90,6
Casi siempre	16	9,4	100,0
Total	170	100,0	

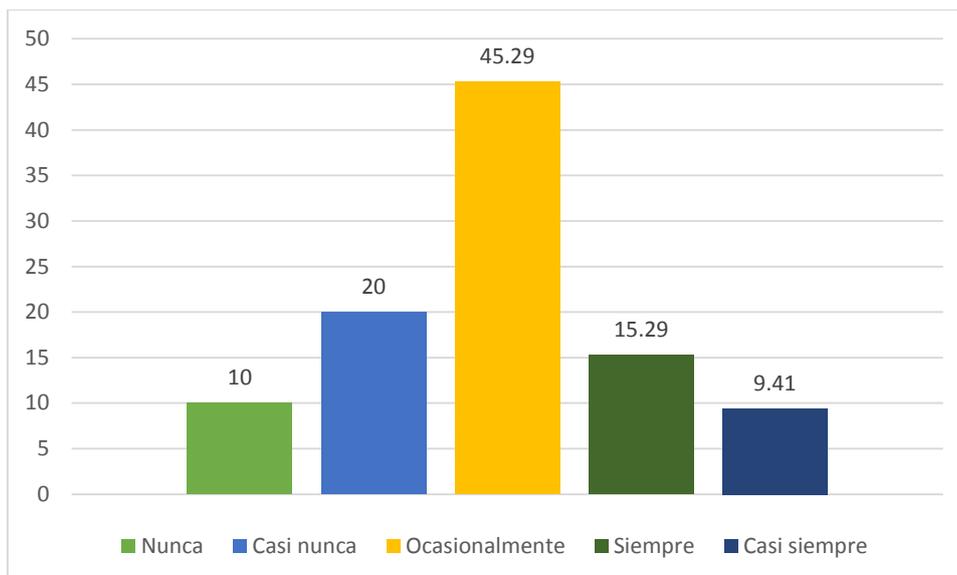


Figura 36. Niveles del ítem 19

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (45.3%) refieren que solo ocasionalmente reconocen las causas o factores que están dificultando sus aprendizajes, lo cual es negativo debido a que en el caso de tener dificultades, y pese a que siguen intentando aprender, no logran hallar la causa del problema.

20) Si los factores que interfieren tu aprendizaje depende de ti, ¿procuras superarlo inmediatamente?

Tabla 35
Frecuencias de Superación de factores que interfieren con el aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	43	25,3	25,3
Casi nunca	42	24,7	50,0
Ocasionalmente	43	25,3	75,3
Siempre	25	14,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

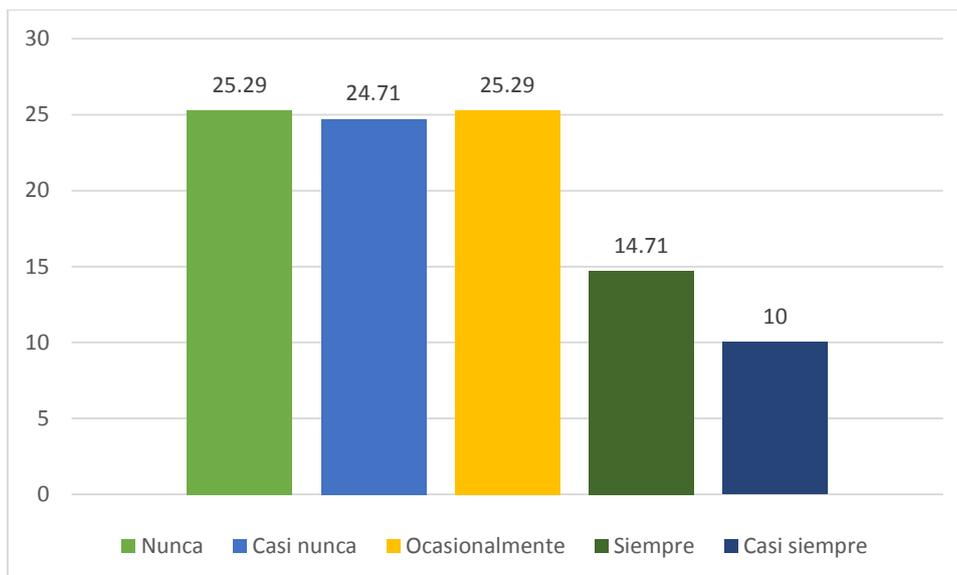


Figura 37. Niveles del ítem 20

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (25.3%) refieren que solo ocasionalmente logran cambios en las dificultades si éstas dependen de ellos, lo cual es inadecuado debido a que se quedan solo hasta donde lograron aprender para sus exámenes y otros. Esta problemática se manifiesta en el hecho de que no están dedicando el tiempo y esfuerzo necesario.

21) Cuando te das cuenta de que no comprendes la clase, ¿acostumbra a introducir cambios en tu estrategia para salir de la situación?

Tabla 36
Frecuencias de Cambio de estrategias después de la clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	17	10,0	10,0
Casi nunca	52	30,6	40,6
Ocasionalmente	67	39,4	80,0
Siempre	25	14,7	94,7
Casi siempre	9	5,3	100,0
Total	170	100,0	

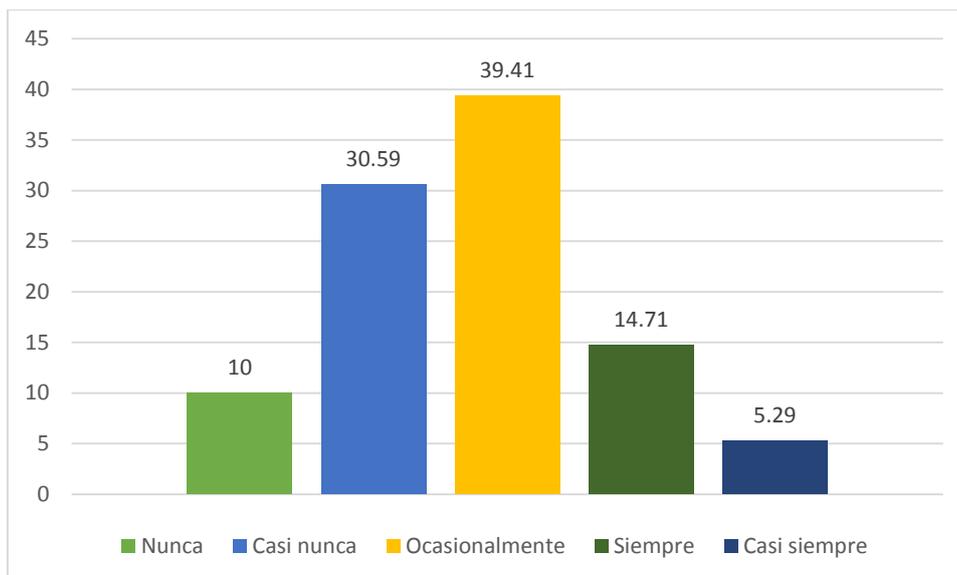


Figura 38. Niveles del ítem 21

Un porcentaje de alumnos encuestados (39.4%) refieren que solo ocasionalmente logran introducir nuevas estrategias cuando no comprenden las clases, lo cual es negativo debido a que se quedan solo hasta donde lograron aprender para sus exámenes y otros. Esta situación se relaciona con el hecho de que muchos docentes no están enseñando estrategias metacognitivas a los estudiantes.

22) ¿Consideras diferentes opciones para aprender lo que necesitas?

Tabla 37
Frecuencias de Consideración de opciones para aprender

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4,7	4,7
Casi nunca	42	24,7	29,4
Ocasionalmente	78	45,9	75,3
Siempre	33	19,4	94,7
Casi siempre	9	5,3	100,0
Total	170	100,0	

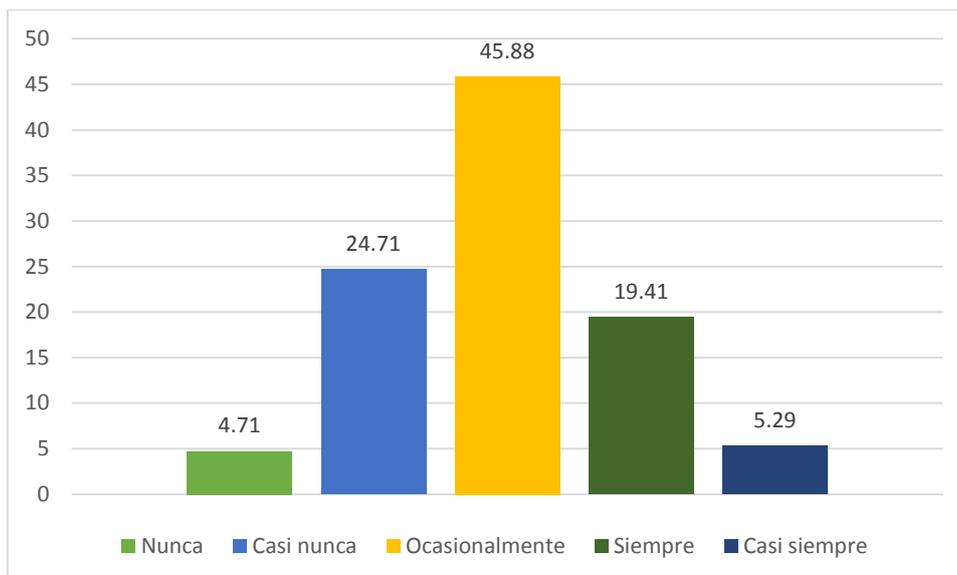


Figura 39. Niveles del ítem 22

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (45.9%) refieren que solo ocasionalmente logran evaluar varias opciones para aprender lo que necesitan, lo cual es inadecuado debido a que no están desarrollando un aprendizaje autónomo. Se manifiesta el hecho de que muchos docentes no están enseñando estrategias metacognitivas a los estudiantes, lo cual hace que ellos dependan excesivamente de sus profesores.

23) Cuando terminas las clases ¿compruebas si lo has aprendido o no?

Tabla 38
Frecuencias de Comprobación de lo aprendido después de clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	9,4	9,4
Casi nunca	42	24,7	34,1
Ocasionalmente	61	35,9	70,0
Siempre	17	10,0	80,0
Casi siempre	34	20,0	100,0
Total	170	100,0	

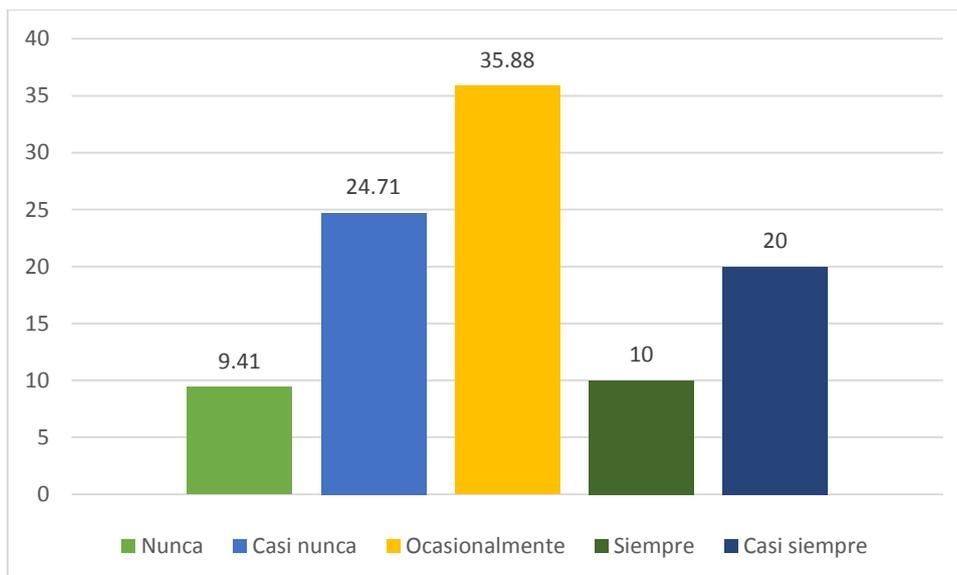


Figura 40. Niveles del ítem 23

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.9%) refieren que solo ocasionalmente verifican y un 24.7 casi nunca, lo cual está señalando que en cuanto a las habilidades metacognitivas de evaluación de lo aprendido en la sesión de clase se encuentran en un nivel bajo.

24) Al concluir la sesión de clase ¿sabes cuánto aprendiste?

Tabla 39
Frecuencias de Conocimiento de lo aprendido después de clase

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	8	4,7	4,7
Casi nunca	60	35,3	40,0
Ocasionalmente	60	35,3	75,3
Siempre	24	14,1	89,4
Casi siempre	18	10,6	100,0
Total	170	100,0	

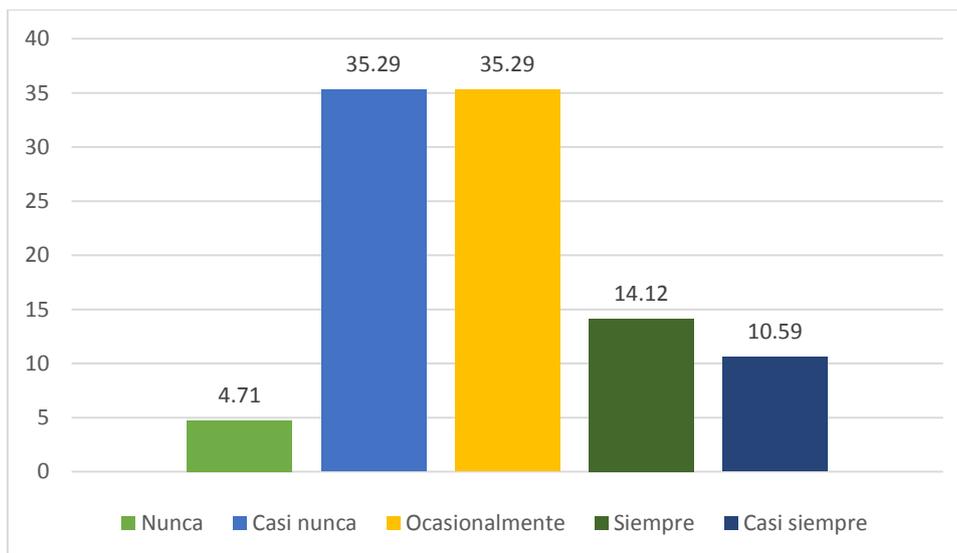


Figura 41. Niveles del ítem 24

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.3%) refieren que solo ocasionalmente o casi nunca saben cuánto aprendieron, lo cual está señalando que en cuanto a las habilidades metacognitivas de evaluación de lo aprendido en la sesión de clase se encuentran en un nivel bajo, lo cual genera que no exista ninguna prueba al final que les de una idea de cuánto aprendieron.

25) ¿Desarrollas alguna acción concreta para aprender aquello que aún no ha sido totalmente aprendido?

Tabla 40
Frecuencias de Desarrollo de actividades de aprendizaje

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	25	14,7	14,7
Casi nunca	42	24,7	39,4
Ocasionalmente	69	40,6	80,0
Siempre	8	4,7	84,7
Casi siempre	26	15,3	100,0
Total	170	100,0	

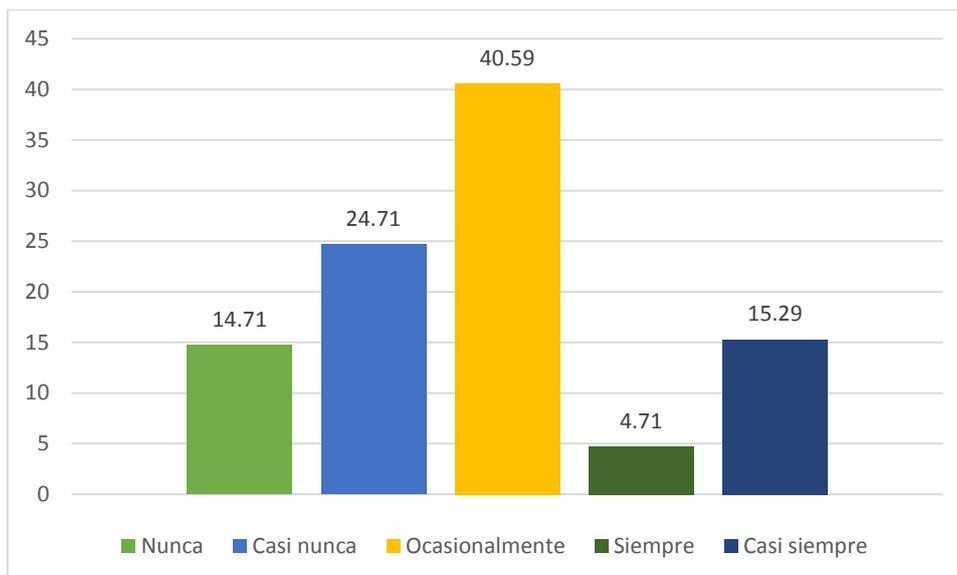


Figura 42. Niveles del ítem 25

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.6%) refieren que solo ocasionalmente realizan alguna acción concreta para aprender lo que todavía falta, lo cual está señalando que se quedan con los vacíos académicos lo cual es perjudicial para ellos. Esta situación se manifiesta por negligencia por parte de algunos estudiantes y docentes.

26) ¿Asocias el éxito de tu aprendizaje con diferentes factores que concurren en ella?

Tabla 41
Frecuencias de Asociación del éxito con factores concurrentes

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	24	14,1	14,1
Casi nunca	35	20,6	34,7
Ocasionalmente	52	30,6	65,3
Siempre	42	24,7	90,0
Casi siempre	17	10,0	100,0
Total	170	100,0	

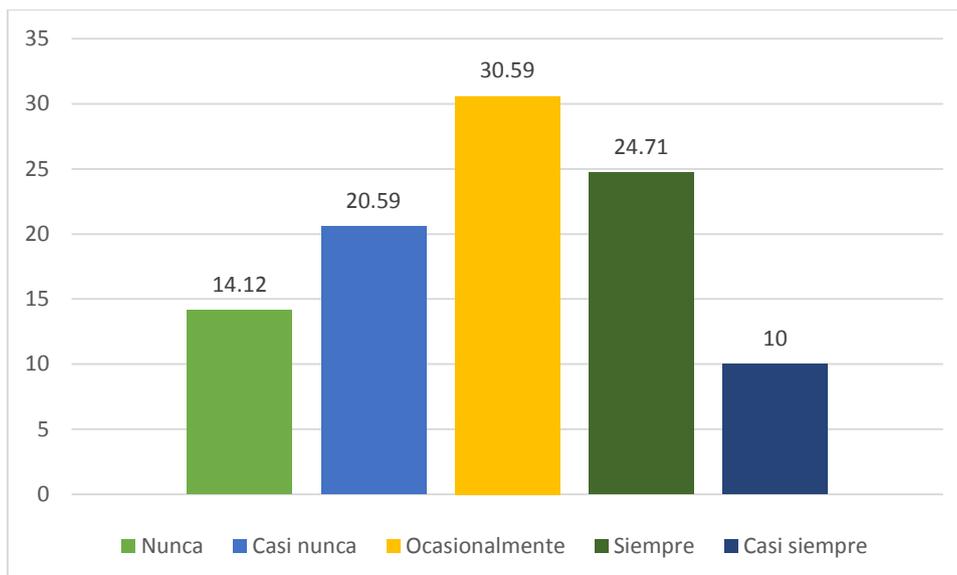


Figura 43. Niveles del ítem 26

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (30.6%) refieren que solo ocasionalmente asocian su aprendizaje con un factor en especial además un 24.7 dice que siempre lo hace, lo cual está señalando que en este caso si están en su mayoría los alumnos encontrando algún aspecto positivo que les está ayudando aprender.

27) Al finalizar la sesión de clase, ¿sabes qué pasos llevadas a cabo te facilitaron tu aprendizaje?

Tabla 42
Conocimiento de factores de éxito al finalizar sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	16	9,4	9,4
Casi nunca	60	35,3	44,7
Ocasionalmente	52	30,6	75,3
Siempre	16	9,4	84,7
Casi siempre	26	15,3	100,0
Total	170	100,0	

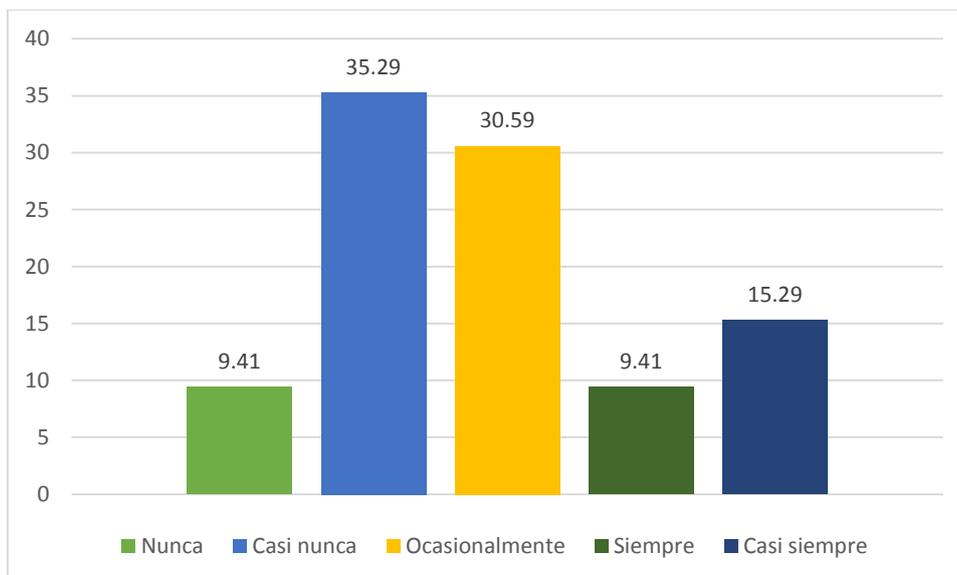


Figura 44. Niveles del ítem 27

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (35.3%) refieren que solo casi nunca saben qué pasos llevaron a cabo para realizar sus aprendizajes, lo cual está señalando que muchos estudiantes no saben como hacen para aprender y por ende no podrán seguir ese mismo camino en otras situaciones cuando lo deseen.

28) Al concluir la sesión de aprendizaje, ¿sabes de la estrategia que seguiste para lograr el objetivo?

Tabla 43
Frecuencias de Conocimiento de estrategias después de sesión

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	42	24,7	24,7
Ocasionalmente	52	30,6	55,3
Siempre	43	25,3	80,6
Casi siempre	33	19,4	100,0
Total	170	100,0	

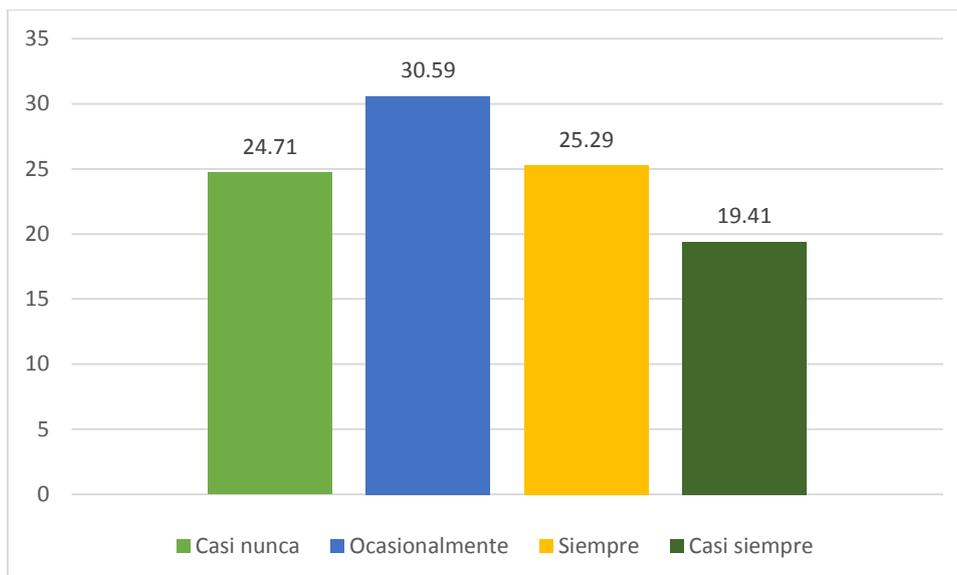


Figura 45. Niveles del ítem 28

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (30.6%) refieren que solo ocasionalmente saben qué estrategia siguieron para lograr sus objetivos y un 25.3 siempre lo hacen, lo cual está señalando que una buena cantidad conoce qué estrategia en concreto lograron usar para aprender mejor, lo cual es positivo, ya que contribuye a facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

29) ¿Te interesa saber qué estrategias empleadas en tu aprendizaje son más efectivos que otros?

Tabla 44
Frecuencias de Interés por conocer las estrategias más efectivas

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	41	24,1	24,1
Ocasionalmente	70	41,2	65,3
Siempre	34	20,0	85,3
Casi siempre	25	14,7	100,0
Total	170	100,0	

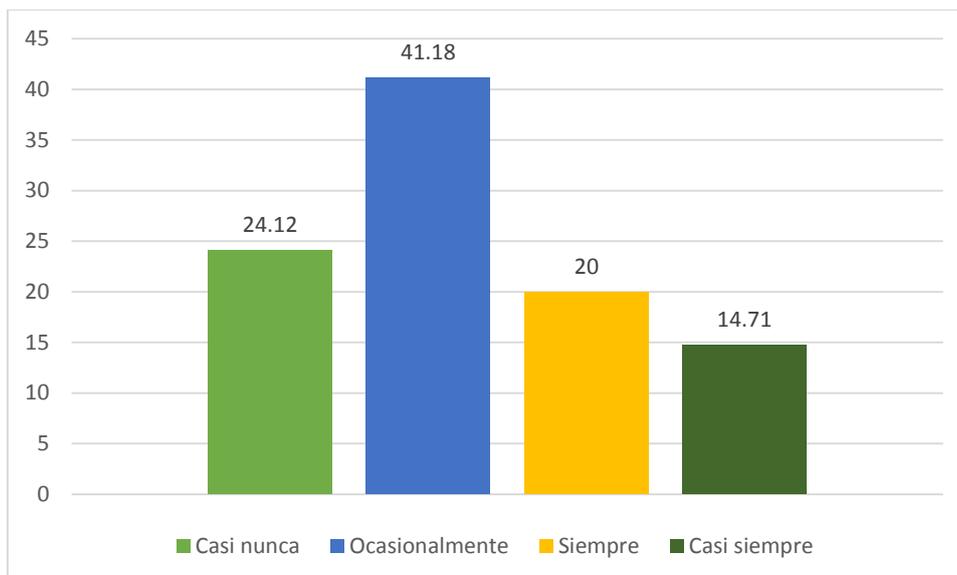


Figura 46. Niveles del ítem 29

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (41.2%) refieren que solo ocasionalmente les interesa saber las estrategias usaron para lograr sus aprendizajes, lo cual está señalando que se quedan con los vacíos académicos lo cual es perjudicial para ellos, ya que muchas veces emplean estrategias que no son efectivas.

30) ¿Calculas el impacto de la estrategia utilizada en una sesión de clase en función de los resultados alcanzados?

Tabla 45
Frecuencias de Cálculo de impacto de estrategia de acuerdo a resultados

Niveles	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	9	5,3	5,3
Casi nunca	43	25,3	30,6
Ocasionalmente	68	40,0	70,6
Siempre	8	4,7	75,3
Casi siempre	42	24,7	100,0
Total	170	100,0	

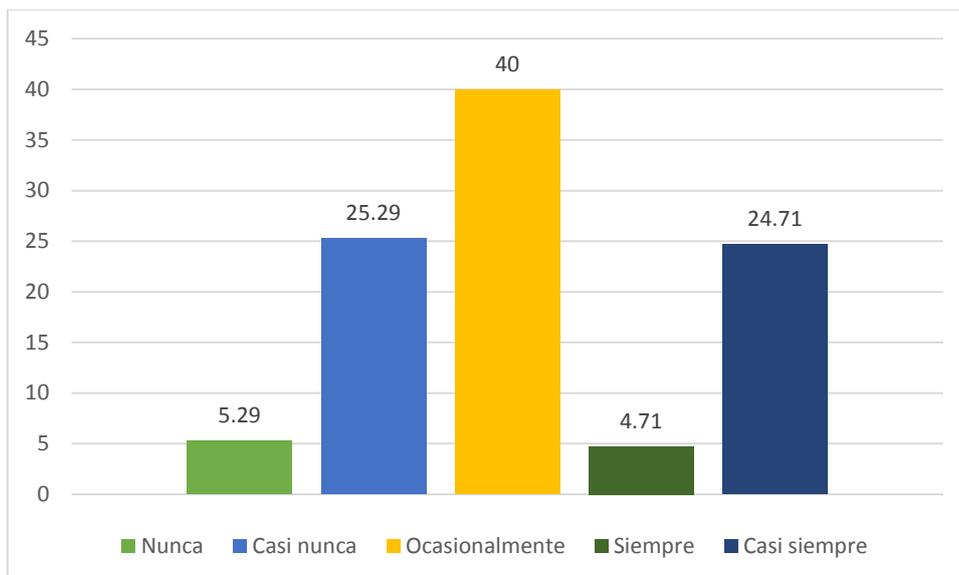


Figura 47. Niveles del ítem 30

De los resultados mostrados, se puede observar que un gran porcentaje de alumnos encuestados (40.0%) refieren que solo ocasionalmente calculan el impacto de las estrategias que usaron en función a los resultados obtenidos, lo cual está señalando que no están haciendo una buena evaluación y por ende no lograrán desarrollarse mejor en el futuro, ya que es vital hacer una revisión de las estrategias para poder mejorarlas.

4.2. Contrastación de hipótesis

Para la prueba de correlación, se optó por la prueba de Pearson, dada la existencia de distribución normal en los datos mediante la prueba kolmogórov Smirnov. Se muestran a continuación el contraste de las hipótesis y su respectiva interpretación:

Hipótesis general

(H₀) No existe relación directa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II.

(H₁) Sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II.

En la tabla 49 se presentan los resultados para contrastar la hipótesis general. De este modo, sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II. Se obtuvo un coeficiente $r = 0.834$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas están relacionadas directamente, por lo que el nivel de una afecta a la otra.

Tabla 49
Resultados de la hipótesis general

		Habilidades metacognitivas
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	,834**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	170

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

Hipótesis específica 1

- (H₀)** No hay relación directa entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.
- (H₁)** Si hay relación directa entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

En la tabla 50 se presentan los resultados para contrastar la hipótesis específica 1. De este modo, sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de planificación en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II. Se obtuvo un coeficiente $r= 0.903$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de planificación están relacionadas directamente, por lo que el nivel de una afecta a la otra.

Tabla 50
Resultados de la hipótesis específica 1

		Hab. metacognitiva de planificación
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	,834**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	170

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

Hipótesis específica 2

- (H₀)** No existe relación directa entre la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.
- (H₁)** Si existe relación directa entre la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

En la tabla 51 se presentan los resultados para contrastar la hipótesis específica 2. De este modo, sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de supervisión en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II. Se obtuvo un coeficiente $r= 0.588$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de supervisión están relacionadas directamente, por lo que el nivel de una afecta a la otra.

Tabla 51
Resultados de la hipótesis específica 2

		Hab. metacognitiva de supervisión
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	,588**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	170

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

Hipótesis específica 3

(H₀) No hay relación directa entre la inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

(H₁) Si hay relación directa entre la inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

En la tabla 52 se presentan los resultados para contrastar la hipótesis específica 3. De este modo, sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de evaluación en los estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-II. Se obtuvo un coeficiente $r= 0.829$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se debe aceptar la hipótesis alterna. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto la inteligencia emocional y la habilidad metacognitiva de evaluación están relacionadas directamente, por lo que el nivel de una afecta a la otra.

Tabla 52
Resultados de la hipótesis específica 3

		Hab. metacognitiva de evaluación
Inteligencia emocional	Correlación de Pearson	,829**
	Sig. (bilateral)	,000
	N	170

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

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La hipótesis general planteó que existe correlación directa significativa entre la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios y las habilidades metacognitivas de la asignatura de metodología de la investigación en los estudiantes de la Unidad de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres en el semestre académico 2015-II.

El valor de correlación obtenido fue 0.83, lo que evidencia una correlación directa significativa entre las variables mencionadas. Este resultado permite comprobar afirmativamente la hipótesis alternativa general. En esto se asemeja con otros estudios como el de López (2008) que encontró relación entre la inteligencia emocional y rendimiento académico; además manifiesta que desarrollar la inteligencia emocional es fundamental para los actuales requerimientos de la educación. Del mismo modo, pasa con otros estudios como el de Ferragut y Fierro (2012) quienes relacionaron la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Rodriguez y Suarez (2012), expresan que no hay relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico; por lo tanto, se diferencia en alguna medida de la presente investigación donde si hay relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas.

En la primera hipótesis específica, se comprobó la hipótesis alternativa que planteó que existe correlación directa significativa entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas de aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación en los estudiantes de la Unidad de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres. El valor de correlación obtenido entre la variable inteligencia emocional y la dimensión habilidades de planificación fue 0.90, descartándose así la hipótesis nula.

En la segunda hipótesis específica, se comprobó la hipótesis alternativa que planteó que existe correlación directa significativa ente la inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas de aprendizaje de la asignatura de metodología de la investigación en los estudiantes de la Unidad de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres. El valor de correlación contenido entre la variable inteligencia emocional y la dimensión supervisión de habilidades metacognitivas de aprendizaje fue 0.58, descartándose así la hipótesis nula.

En la tercera hipótesis específica, se comprobó la hipótesis alternativa que planteó que existe correlación directa significativa entre la inteligencia emocional y la evaluación de las habilidades metacognitivas de la asignatura metodología de la

investigación en los estudiantes de la Unidad de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres. El valor de correlación obtenido entre la variable inteligencia emocional y la dimensión evaluación de las habilidades metacognitivas de aprendizaje fue 0.82, descartándose así la hipótesis nula.

Estos altos índices constatan las hipótesis alternativas planteadas y demuestran la relación directa significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de las facultades, lo cual es importante saber a fin de mejorar esta variable y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

5.2. Conclusiones

- 1.** Existe correlación entre la inteligencia emocional con las habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.
- 2.** Existe correlación entre la inteligencia emocional con la planificación de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.
- 3.** Existe correlación entre la inteligencia emocional con la supervisión de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

4. Existe correlación entre la inteligencia emocional con la evaluación de habilidades metacognitivas en estudiantes de Estudios Generales de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-II.

5.3. Recomendaciones

1. Debido a que la inteligencia emocional es una variable importante para orientar el proceso de aprendizaje en los estudiantes de los primeros ciclos de la Unidad Académica de Estudios Generales más aún, considerando que estos estudiantes vienen del nivel de educación secundaria con algunas debilidades que requieren una correcta adecuación del proceso académico universitario, se recomienda que todos los profesores colaboren en la acción de desarrollo de inteligencia emocional como un refuerzo importante para la mejora continua de la calidad en la formación del futuro profesional, aplicando en sus estrategias didácticas y de evaluación: ejercicios, dinámicas grupales y contenidos elegidos específicamente para desarrollar esta inteligencia en los alumnos, así como en ellos mismos a través de la asistencia a talleres de capacitación y charlas.
2. Las áreas de bienestar social y la de psicología de la facultad deben hacerse cargo de los talleres de inteligencia emocional a fin de que en todos los ingresantes a la facultad pueden tener acceso a estos talleres y logren desarrollar un poco más sus niveles de autonomía, resolución de problemas, autoconocimiento, relaciones interpersonales y flexibilidad.

- 3.** Considerando que en el proceso de aprendizaje del estudiante universitario un componente sustancial lo constituye la metacognición como acto reflexivo y consciente de la forma cómo conoce el avance de su propio conocimiento y aprendizaje, se recomienda que la acción tutorial del docente tome en cuenta este importante momento de aprender a aprender mediante la planificación, autorregulación y autoevaluación, así como la inteligencia emocional.
- 4.** Este cambio en el paradigma educativo debe vincular más estrechamente el rol de los padres con la labor de los docentes, dado que la inteligencia emocional en gran medida depende del desarrollo psicológico que se origina y sustenta también en la familia, y este, a su vez, está ligado al desarrollo metacognitivo. Ello debe generar políticas educativas nacionales, tanto a nivel de educación básica como universitaria que creen espacios de reunión y diálogo como charlas, talleres y conferencias donde padres e hijos sean partícipes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Referencias bibliográficas

- Bausela, E. (2012). *Metacognición en relación a la escritura*. España: Dykinson.
- Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Gabel, R. (2005). *Documentos de trabajo N° 16: Inteligencia Emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Esan.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. 18ª ed. Barcelona: Kairos
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: Mc Graw Hill Educación.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Dykinson.
- Monereo, C. (2000). *Estrategia de aprendizaje*. Madrid: Visor. Ediciones de la Universidad de Oberta Catalunya.
- Olvera, Y., Domínguez, B., & Cruz, A. (2002). *Inteligencia emocional: manual para profesionales en el ámbito industrial*. México: Plaza y Valdés

- Ríos, P. (1999). *Comprensión de lectura: metacognición*. Caracas, Venezuela: Mac Graw Hill.
- Ruiz, D., Cabello, R. y Salguero, J. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. España: Larousse - Ediciones Pirámide.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I - CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima: Libro Amigo.

Referencias hemerográficas

- Cardelle-Elawar, M. & Sanz de Acedo, L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. En *Psicología Educativa*, 12 (2), 107-121.
- Fernández, M. (2013). La inteligencia emocional. En *Revista de clases historia*, 377, 1-12.
- Ferragut, M & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, (3), 95-104.
- García, J., García, A., Gázquez, M. & Marzo, J. (2013). La inteligencia emocional como estrategia de prevención de las adicciones. En *Health and Addictions*, 13(2), 89-97.
- García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- González, F. (1996). Acerca de la Metacognición. En *Revista Paradigma*, 14, 76-87.

- Martínez, J. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2, (18), 1-12.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En *Handbook of Intelligence*, 6, 396-420.
- Mazzarella, C. (2008). Desarrollo de habilidades metacognitivas con el uso de las TIC. En *Investigación y postgrado*, 23(2), 175-204.
- Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Educación científica y tecnológica*, 17, 10-32
- Paez, M. & Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. En *Psicología desde el caribe*, 32, (2), 268-285.
- Perez, N. & Castejón, J. (2006). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. En *Ansiedad y estrés*, 12, 393-400.
- Rodriguez, U. & Suarez, Y. (2012). Relación entre inteligencia emocional, depresión y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. En *Psicogente*, 15, (28), 348-359.
- Romero, D., Mayoral, Y. & Trivino, J. (2016). Inteligencia emocional y percepción de riesgo en consumidores de cocaína. *Actas Esp Psiquiatr*, 44(2), 72-78.
- Suarez, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. En *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182-200.

Referencias electrónicas

- Bustamante, S., Kawakami, R. y Reátegui, S. (2010). *Inteligencia emocional y liderazgo en los gerentes bancarios del Perú* (Tesis de maestría). Escuela de Graduados CETRUM, Universidad Católica del Perú, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.pucp.edu.pe/handle/usmp/972/simple-search?query=>
- Encinas, C. (2013). *Tutoría académica y relación con la reflexión de habilidades metacognitivas en estudiantes de estudios generales de la Universidad de San Martín de Porres* (Tesis de doctorado). Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/972/simple-search?query=>
- Fienco, G. y Itúrburo, J. (2012). *La inteligencia emocional en el éxito empresarial: potenciación del proceso Supply Chain* (Tesis de maestría). Unidad de Posgrado. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/6130/1/La%20inteligencia%20emocional%20en%20el%20exito%20empresarial.pdf>
- Garay, C. (2014). *Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del 6to ciclo de la Facultad de Educación de la UNMSM en la ciudad de Lima* (Tesis de maestría). Unidad de Posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Garay_fc.pdf
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones*

educativas públicas de ventanilla (Tesis de maestría). Unidad de Posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Guerrero_fc.pdf

- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)* (Tesis de doctorado). Facultad de Psicología. Universidad de Complutense de Madrid, Madrid, España. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf>
- Lopez, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría). Escuela de Postgrado de Facultad de Psicología, Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe>
- Lontop, M. (2015). *Estrategias metacognitivas en la optimización del aprendizaje de los marcadores discursivos en estudiantes del programa de estudios básicos de la Universidad Ricardo Palma, año 2015* (Tesis de doctorado). Unidad de Posgrado. Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Najarro_fc.pdf
- Pacheco (2012). *Estrategias metacognitivas y rendimiento en Metodología del Aprendizaje e Investigación de los estudiantes del I ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería* (Tesis de maestría). Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/simplesearch?query=metacognitivas&submit=Buscar>

- Najarro, J. (2015). *Inteligencia emocional y la capacidad física de resistencia aeróbica en los estudiantes del cuarto año de la Escuela Nacional de Marina Mercante Almirante Miguel Grau, Callao – 2013* (Tesis de maestría). Unidad de Posgrado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4015/1/Najarro_fc.pdf
- Tobalino, L. (2002). *Relaciones entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de maestría). Instituto para la Calidad de la Educación, Universidad de San Martín de Porres, Lima Perú. Recuperado de <http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/handle/usmp/972/simple-search?query=>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS GENERALES

Formulación del problema	Objetivos	Hipótesis	Operacionalización de variables				
			Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumentos
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General					
¿Existe correlación entre la Inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III?	Determinar si existe correlación entre la inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III.	Si existe correlación entre la Inteligencia emocional y las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-III.	I n t e l i g e n c i a E m o c i o n a l	Intrapersonal	Comprensión de sí mismo	1) ¿Te resulta fácil reconocer tus sentimientos y qué los originó?	Cuestionario de Inteligencia Emocional
El estudiante es asertivo	2) ¿Puedes expresar tus sentimientos, ideas y hacer respetar tus derechos?						
El estudiante tiene un buen autoconcepto.	3) ¿Aceptas los aspectos buenos y negativos de ti mismo, así como los límites y potencialidades?						
El estudiante logra la autorrealización	4) ¿Sientes que estás desarrollando todas tus potencialidades realizando actividades realmente significativas?						
Estudiante es autónomo	5) ¿Te desempeñas en forma autónoma en tus actividades, así como decisiones?						
Interpersonal	El estudiante tiene empatía	6) ¿Puedes entender y apreciar los sentimientos de los demás?					
	El estudiante logra buenas relaciones interpersonales	7) ¿Consideras que eres capaz de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias con los demás?					
	El estudiante tiene responsabilidad social	8) ¿Consideras que eres cooperativo con los grupos en donde te desenvuelves?					
Adaptabilidad	El estudiante logra la solucionar sus problema	9) ¿Eres capaz de formular los problemas y de implementar soluciones efectivas?					
	El estudiante presenta flexibilidad	10) ¿Consideras que eres flexible con tus ideas, emociones y conductas como para lograr aprender cosas nuevas?					
	El estudiante es objetivo	11) ¿Asumes que eres objetivo con tus desempeños?					
Manejo del estrés	El estudiante es tolerante a la frustración	12) ¿Consideras que eres capaz de tolerar las situaciones estresantes sintiéndote optimista y capaz de controlar las cosas?					
	El estudiante controla sus impulsos	13) ¿Logras controlar tus emociones e impulsos negativos manteniendo una conducta responsable?					
Estado de ánimo en general	El estudiante logra estar de buen ánimo	14) ¿Te sientes satisfecho contigo mismo, logrando divertirse y disfrutando de los demás también?					
	El estudiante es optimista	15) ¿Sientes que logras ver las cosas con optimismo, pese a las dificultades que puedan aparecer en el camino?					
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas					
¿Existe correlación entre la Inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III?	Establecer si hay correlación entre la inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III.	Si hay correlación entre la Inteligencia emocional y la planificación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-III.					

<p>¿Existe correlación entre la Inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III?</p>	<p>Determinar si hay correlación entre la Inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III</p>	<p>Si existe correlación entre la Inteligencia emocional y la supervisión de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-III</p>	<p>H a b i l i d a d e s M e t a c o g n i t i v a s</p>	<p>Habilidades de la planificación</p>	<p>Orienta para que el estudiante diseñe su auto aprendizaje</p>	<p>1) Al comenzar un nuevo aprendizaje ¿Te preguntas qué sabes sobre el tema de la clase?</p> <p>2) ¿Identificas algunos intereses o motivaciones que te permita iniciar el aprendizaje?</p> <p>3) Al iniciar un nuevo aprendizaje ¿sabes de los objetivos que te propones?</p> <p>4) Al comenzar una sesión de clase, ¿sabes el nivel de complejidad de los aprendizajes que esperas alcanzar?</p> <p>5) ¿Utilizas algún plan de actividades para iniciar un nuevo</p> <p>6) Durante la previsión de tu aprendizaje, ¿sabes qué es lo más importante?</p> <p>7) Al iniciar la clase, ¿sabes qué información y qué estrategias necesitas?</p> <p>8) Cuando planeas una actividad ¿Calculas el tiempo promedio que demanda dicha actividad?</p> <p>9) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr el objetivo que te propones alcanzar?</p> <p>10) En tu plan de actividades ¿consideras aquellos factores que crees te permitan aprender más?</p>	<p>Questionario de Habilidades Metacognitivas</p>
<p>¿Existe correlación entre la Inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer año de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III?</p>	<p>Hallar si hay correlación entre la Inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de primer ciclo de la Universidad de San Martín de Porres, en el semestre académico 2015-III</p>	<p>Si hay correlación entre la Inteligencia emocional y la evaluación de habilidades metacognitivas en los estudiantes de la FIA de la Universidad de San Martín de Porres del primer ciclo, en el semestre académico 2015-III</p>		<p>Habilidades de la supervisión</p>	<p>Orienta para que el estudiante controle e implemente sus aprendizajes</p>	<p>11) ¿Realizas alguna acción para determinar si estas logrando o no tus objetivos?</p> <p>12) ¿Reconoces la utilidad de lo aprendido para tu vida práctica?</p> <p>13) ¿Sientes una gran satisfacción si ves que vas alcanzando tus metas?</p> <p>14) Cuando estás en clase, ¿logras identificar los aspectos más importantes del proceso que sigues en tu aprendizaje?</p> <p>15) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr los objetivos que te propones alcanzar?</p> <p>16) ¿Acostumbra identificar el factor más importante que facilita tu aprendizaje?</p> <p>17) ¿Identificas las partes de la clase más difíciles para tu aprendizaje?</p> <p>18) Cuando encuentras alguna dificultad en tu aprendizaje, ¿abandonas la acción que vienes realizando?</p>	

					19) ¿Reconoces las causas o factores que dificultan tu aprendizaje de esas partes de la clase?
					20) Si los factores que interfieren tu aprendizaje depende de ti, ¿procuras superarlo inmediatamente?
			Habilidades de la evaluación	Orienta para que el estudiante valore y apropie su aprendizaje	21) Cuando te das cuenta de que no comprendes la clase, ¿acostumbras a introducir cambios en tu estrategia para salir de la situación?
					22) ¿Consideras diferentes opciones para aprender lo que necesitas?
					23) Cuando terminas las clases ¿compruebas si lo has aprendido o no?
					24) Al concluir la sesión de clase ¿sabes cuánto aprendiste?
					25) ¿Desarrollas alguna acción concreta para aprender aquello que aún no ha sido totalmente aprendido?
					26) ¿Asocias el éxito de tu aprendizaje con diferentes factores que concurren en ella?
					27) Al finalizar la sesión de clase, ¿sabes qué pasos llevadas a cabo te facilitaron tu aprendizaje?
					28) Al concluir la sesión de aprendizaje, ¿sabes de la estrategia que seguiste para lograr el objetivo?
					29) ¿Te interesa saber qué estrategias empleadas en tu aprendizaje son más efectivos que otros?
					30) ¿Calculas el impacto de la estrategia utilizada en una sesión de clase en función de los resultados alcanzados?

Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos

ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESTUDIOS GENERALES

Este cuestionario ha sido diseñado para que realices un diagnóstico de tu inteligencia emocional. Trata de ser lo más objetivo posible.

En cada frase debes evaluar y cuantificar, marcando con un aspa (x) en el casillero que consideras como su respuesta, su capacidad en el uso de la habilidad descrita.

Antes de responder, intente pensar en situaciones reales en las que haya tenido que utilizar dicha habilidad y no pretenda responder de acuerdo a lo que sería lo correcto.

Indicadores de capacidad	Desempeños				
	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
1) ¿Te resulta fácil reconocer tus sentimientos y que los originó?	1	2	3	4	5
2) ¿Puedes expresar tus sentimientos, ideas y hacer respetar tus derechos?	1	2	3	4	5
3) ¿Aceptas los aspectos buenos y negativos de ti mismo, así como los límites y potencialidades?	1	2	3	4	5
4) ¿Sientes que estás desarrollando todas tus potencialidades realizando actividades realmente significativas?	1	2	3	4	5
5) ¿Te desempeñas en forma autónoma en tus actividades, así como decisiones?	1	2	3	4	5
6) ¿Puedes entender y apreciar los sentimientos de los demás?	1	2	3	4	5
7) ¿Consideras que eres capaz de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias con los demás?	1	2	3	4	5
8) ¿Consideras que eres cooperativo con los grupos en donde te desenvuelves?	1	2	3	4	5
9) ¿Eres capaz de formularte los problemas y de implementar soluciones efectivas?	1	2	3	4	5
10) ¿Consideras que eres flexible con tus ideas, emociones y conductas como para lograr aprender cosas nuevas?	1	2	3	4	5
11) ¿Asumes que eres objetivo con tus desempeños?	1	2	3	4	5
12) ¿Consideras que eres capaz de tolerar las situaciones estresantes sintiéndote optimista y capaz de controlar las cosas?	1	2	3	4	5
13) ¿logras controlar tus emociones e impulsos negativos manteniendo una conducta responsable?	1	2	3	4	5
14) ¿Te sientes satisfecho contigo mismo, logrando divertirte y disfrutando de los demás también?	1	2	3	4	5
15) ¿Sientes que logras ver las cosas con optimismo, pese a las dificultades que puedan aparecer en el camino?	1	2	3	4	5

ENCUESTA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE ESTUDIOS GENERALES

Este cuestionario ha sido diseñado para que realices un diagnóstico de tus habilidades metacognitivas. Trata de ser lo más objetivo posible porque los resultados servirán para incrementar tu propio aprendizaje.

En cada frase debes evaluar y cuantificar, marcando con un aspa (x) en el casillero que considera como su respuesta, su capacidad en el uso de la habilidad descrita.

Antes de responder, intente pensar en situaciones reales en las que haya tenido que utilizar dicha habilidad y no pretenda responder de acuerdo a lo que crees que sería lo correcto.

Indicadores de capacidad	Desempeños				
	Nunca	Casi nunca	Ocasionalmente	Casi siempre	Siempre
1) Al comenzar un nuevo aprendizaje ¿Te preguntas qué sabes sobre el tema de la clase?	1	2	3	4	5
2) ¿Identificas algunos intereses o motivaciones que te permita iniciar el aprendizaje?	1	2	3	4	5
3) Al iniciar un nuevo aprendizaje ¿sabes de los objetivos que te propones?	1	2	3	4	5
4) Al comenzar una sesión de clase, ¿sabes el nivel de complejidad de los aprendizajes que esperas alcanzar?	1	2	3	4	5
5) ¿Utilizas algún plan de actividades para iniciar un nuevo	1	2	3	4	5
6) Durante la previsión de tu aprendizaje, ¿sabes qué es lo más importante?	1	2	3	4	5
7) Al iniciar la clase, ¿sabes qué información y qué estrategias necesitas?	1	2	3	4	5
8) Cuando planeas una actividad ¿Calculas el tiempo promedio que demanda dicha actividad?	1	2	3	4	5
9) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr el objetivo que te propones alcanzar?	1	2	3	4	5
10) En tu plan de actividades ¿consideras aquellos factores que crees te permitan aprender más?	1	2	3	4	5
11) ¿Realizas alguna acción para determinar si estas logrando o no tus objetivos?	1	2	3	4	5
12) ¿Reconoces la utilidad de lo aprendido para tu vida práctica?	1	2	3	4	5
13) ¿Sientes una gran satisfacción si ves que vas alcanzando tus metas?	1	2	3	4	5
14) Cuando estás en clase, ¿logras identificar los aspectos más importantes del proceso que sigues en tu aprendizaje?	1	2	3	4	5
15) ¿Evalúas si las estrategias elegidas son las más adecuadas para lograr los objetivos que te propones alcanzar?	1	2	3	4	5
16) ¿Acostumbas identificar el factor más importante que facilita tu aprendizaje?	1	2	3	4	5
17) ¿Identificas las partes de la clase más difíciles para tu aprendizaje?	1	2	3	4	5

18) Cuando encuentras alguna dificultad en tu aprendizaje, ¿abandonas la acción que vienes realizando?	1	2	3	4	5
19) ¿Reconoces las causas o factores que dificultan tu aprendizaje de esas partes de la clase?	1	2	3	4	5
20) Si los factores que interfieren tu aprendizaje depende de ti, ¿procuras superarlo inmediatamente?	1	2	3	4	5
21) Cuando te das cuenta de que no comprendes la clase, ¿acostumbras a introducir cambios en tu estrategia para salir de la situación?	1	2	3	4	5
22) ¿Consideras diferentes opciones para aprender lo que necesitas?	1	2	3	4	5
23) Cuando terminas las clases ¿compruebas si lo has aprendido o no?	1	2	3	4	5
24) Al concluir la sesión de clase ¿sabes cuánto aprendiste?	1	2	3	4	5
25) ¿Desarrollas alguna acción concreta para aprender aquello que aún no ha sido totalmente aprendido?	1	2	3	4	5
26) ¿Asocias el éxito de tu aprendizaje con diferentes factores que concurren en ella?	1	2	3	4	5
27) Al finalizar la sesión de clase, ¿sabes qué pasos llevadas a cabo te facilitaron tu aprendizaje?	1	2	3	4	5
28) Al concluir la sesión de aprendizaje, ¿sabes de la estrategia que seguiste para lograr el objetivo?	1	2	3	4	5
29) ¿Te interesa saber qué estrategias empleadas en tu aprendizaje son más efectivos que otros?	1	2	3	4	5
30) ¿Calculas el impacto de la estrategia utilizada en una sesión de clase en función de los resultados alcanzados?	1	2	3	4	5

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación



“Año de la consolidación del Mar de Grau”

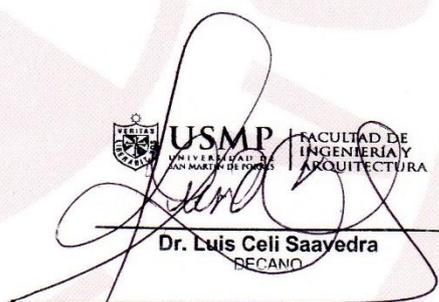
CONSTANCIA

El Decano de la Facultad de ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres, quien suscribe.

Deja constancia:

Que, el Lic. ARTURO GERMÁN CASTRO ROBLES, realizó una investigación con referencia a la Tesis titulada: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES METACOGNITIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESTUDIOS GENERALES**, en el semestre académico 2015-II.

Se expide la presente, a petición del interesado para los fines que estime conveniente a los 23 días de junio del año dos mil dieciséis.



 **USMP** | FACULTAD DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA
UNIVERSIDAD DE SAN MARTÍN DE PORRES

Dr. Luis Celi Saavedra
DECANO

Facultad de Ingeniería y Arquitectura
Av. La Fontana N° 1250 Urb. Santa Patricia
2da. Etapa - La Molina
Telf: 208-6000
fia@usmp.pe