



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA
FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS
ANDES SEDE- ANDAHUAYLAS 2013**

TESIS

Presentada por:

MARINO CARDENAS RIVERA

PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JULIACA - PERÚ

2014



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"





TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN



LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA
FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS
ANDES SEDE- ANDAHUAYLAS 2013

TESIS

Presentada por:

MARINO CARDENAS RIVERA

PARA OPTAR EL GRADO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JULIACA - PERÚ

2014



UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ
ESCUELA DE POST GRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA
FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS
ANDES SEDE- ANDAHUAYLAS 2013**

Tesis presentada por:
MARINO CARDENAS RIVERA

PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: Investigación y Docencia en Educación Superior

APROBADO POR

PRESIDENTE DEL JURADO:

Dra. Pastora Udelia BUTRÓN ZEBALLOS

1er. MIEMBRO DEL JURADO:

Dr. Lino ARANZAMENDI NINACONDOR

2do. MIEMBRO DEL JURADO:

Dra. Luz Paula DÍAZ POLANCO

ASESOR:

Mgtr. Luis Teodoro TICONA CANAZA



ÍNDICE

	Pág.
Índice	i
Resumen	vi
Abstract	vii
Introducción	viii

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.2.1. Problemas Generales	3
1.2.2. Problemas Específicos.	4
1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	4
1.4. OBJETIVO GENERAL	5
1.4.1. Objetivo general	5
1.4.2. Objetivo específicos	5

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	6
---------------------------------------	---



2.2.	MARCO TEÓRICO	8
2.2.1	Inteligencia Emocional	8
2.2.1.1	Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional	13
2.2.1.2.	Inteligencia Emocional e interpersonal	17
2.2.1.3.	Emociones	19
2.2.1.4.	Clasificación de las emociones	22
2.2.1.5.	Sentimientos	23
2.2.1.6.	Condiciones para el desarrollo emocional	24
2.2.1.7.	La inteligencia emocional en la educación	28
2.2.1.8.	La inteligencia emocional en el aula	31
2.2.1.9	Habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey	32
2.2.1.10	Instrumentos de la Inteligencia Emocional	40
2.2.2.	Formación Académica	44
2.2.2.1	Los retos de la formación profesional universitaria	46
2.2.2.2.	Formación Docente y Calidad Educativa	47
2.2.2.3.	La Calidad centrada en el producto	48
2.2.2.4.	Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación	49
2.2.2.5.	Propósitos de la Formación Docente	51
2.2.2.6.	Perfil de la formación docente en el Perú	52
2.2.2.7	Antecedentes históricos de la formación docente en el Perú	62
2.2.2.8.	Organización de los centros de formación docente	72



2.2.2.9. Capacitación docente en la formación docente	75
2.2.2.10. Docente del nivel superior: innovador e investigador	76
2.2.2.11. Formación docente del nuevo milenio	77
2.2.2.12. Indicadores de la calidad docente	78
2.2.2.13. El desempeño personal, social y profesional del Docente	80
2.3. MARCO CONCEPTUAL	81
2.3.1. Emoción	81
2.3.2. Aprendizaje	81
2.3.3. Desempeño académico	81
2.3.4. Formación docente	82
2.3.5. Estilo	82
2.3.6. Inteligencia	82
2.3.7. Inteligencia emocional	82
2.3.8. Interpersonal	83
2.3.9. Intrapersonal	83
2.3.10.- Actitudes	83
2.3.11. Aprendizaje significativo	83
2.3.12. Aprendizajes esperados	83
2.2.13. Capacidades	83
2.3.14. Capacidades de área	83
2.3.15. Capacidades específicas	85



2.4.	HIPÓTESIS	85
2.4.1.	Hipótesis general	85
2.4.2.	Hipótesis específica	85
2.5.	VARIABLES	86
2.6.	OPERACIONALIZACION DE VARIABLES	86

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.	MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	88
3.2.	TIPO DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.3.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	88
3.4.	POBLACIÓN Y MUESTRA	89
3.4.1.	Población de estudio	89
3.4.2.	Muestra de estudio	90
3.5.	TÉCNICAS, FUENTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.	91
3.5.1.	Recolección de datos	91
3.5.2.	Procedimiento para recolección de datos	92
3.5.3.	Confiabilidad del instrumento	93

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1.	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	92
4.2.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	93
4.2.1.	Resultados del inventario de inteligencia emocional	86



4.2.2. Resultados de encuesta de formación académica	99
4.2.3. Resultados de relación de inteligencia emocional y formación académica	100
4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS	102
4.3.1. Hipótesis alterna	102
4.3.2. Hipótesis nula	102
CONCLUSIONES	104
RECOMENDACIONES	106
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	114





RESUMEN

La presente Tesis tiene como objetivo general determinar la influencia de la Inteligencia Emocional en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

La investigación fue hecha en una población constituida por 150 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad tecnológica de los Andes, eligiendo una muestra de 30 estudiantes, para tal efecto se utilizó el tipo de muestreo no probabilístico intencionado, mediante los procesos que plantea HERNADEZ SAMPIERI, Roberto y colaboradores. A esta muestra en mención se aplicó el inventario de Inteligencia Emocional y un cuestionario de Formación Académica. Para el procedimiento estadístico se empleó la media aritmética, la desviación estándar, alfa de Cronbach, Chi Cuadrada y la escala de Likert, utilizando el diseño descriptivo correlacional.

Los resultados obtenidos en el inventario de Inteligencia Emocional de los estudiantes son buenos. Así mismo la formación académica de los estudiantes también es buena. Mediante la Prueba Estadística Chi cuadrado se corrobora que la Inteligencia Emocional influye significativamente en la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad tecnológica de los Andes 2013.

Palabras claves: inteligencia emocional y formación académica.



ABSTRAC

This thesis has the overall objective to determine the influence of Emotional Intelligence in Academic Training of students in Technological Education Career in the Andes University, Andahuaylas 2013.

The research was done in a population consisting of 150 students in Technological Education Career in the Andes University, by selecting a sample of 30 students, for this purpose the type of intentional non-probability sampling was used by processes arising HERNADEZ SAMPIERI, Roberto et al. A mention in this sample inventory Emotional Intelligence and Academic Training questionnaire was applied. The statistical procedure arithmetic mean, standard deviation, Cronbach's alpha, Chi Square and the Likert scale was used, using the descriptive correlational design.

The results obtained of Emotional Intelligence inventory of students are good. Likewise, the academic background of the students is also good. By Chi square test statistic is confirmed that emotional intelligence significantly influences the Academic Training of students in Technological Education Career in the Andes University of Andahuaylas 2013.

Key words: Emotional Intelligence and Academic Training



INTRODUCCIÓN

La inteligencia de una persona está formada por un conjunto de variables como la atención, la capacidad de observación, la memoria, el aprendizaje, las habilidades sociales, etc., que le permiten enfrentarse al mundo diariamente. El rendimiento que obtenemos de nuestras actividades diarias depende en gran medida de la atención que les prestemos, así como de la capacidad de concentración que manifestemos en cada momento. Pero hay que tener en cuenta que, para tener un rendimiento adecuado intervienen muchas otras funciones como, por ejemplo, un estado emocional estable, una buena salud psico-física o un nivel de activación normal.

La inteligencia es la capacidad de asimilar, guardar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas, cosa que también son capaces de hacer los animales e incluso los ordenadores. Pero el ser humano va más allá, desarrollando una capacidad de iniciar, dirigir y controlar nuestras operaciones mentales y todas las actividades que manejan información. Aprendemos, reconocemos, relacionamos, mantenemos el equilibrio y muchas cosas más sin saber cómo lo hacemos. Pero tenemos además la capacidad de integrar estas actividades mentales y de hacerlas voluntarias, en definitiva de controlarlas,



como ocurre con nuestra atención o con el aprendizaje, que deja de ser automático como en los animales para focalizarlo hacia determinados objetivos deseados.

La inteligencia dentro del proyecto Spectrum una visión cambiaba, en los ojos de un psicólogo de la facultad de ciencias de la educación de la universidad de Harvard, Howard Gardner, la idea de que el hombre solo tenía un tipo de inteligencia, en su libro Frames of Mind, en el cual establece nueve tipos de inteligencias: La verbal-lingüística verbal, la lógica-matemática, la kinestética, la visual-espacial, la musical, la intrapersonal, la interpersonal, la naturalista y la existencia. Aunque sus colegas investigadores llegaron a describir hasta 20.

Emoción es un fenómeno consciente de capacidad de respuesta. El humano responde a circunstancias y a entradas específicas con combinaciones de reacciones mentales y fisiológicas. Las reacciones mentales son parte del conocimiento. Las respuestas fisiológicas varían, pero involucran al sistema respiratorio, cardiovascular y otros sistemas corporales. Éstas son frecuentemente inducidas por sustancias químicas y contribuye el sistema límbico, esto es, el hipotálamo y la amígdala. Una buena hipótesis acerca del desencadenamiento de emociones se origina en el modelo del cerebro como instrumento de control.

En 1960 un texto que habla sobre la inteligencia social se declaró un concepto inútil.



La inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida. Por eso hay que aprender a manejar las emociones y los sentimientos, unas veces, por la confusa impresión de que los sentimientos son algo oscuros y misteriosos, poco racional, y casi ajeno a nuestro control, por que se confunden emociones, sentimientos, sentimentalismo y sensibilidad, la educación afectiva es una tarea difícil, requiere mucho discernimiento y mucha constancia.

En los últimos años a partir del libro de Howard Gardner, "Frames of Mind" el que habla de siete inteligencias, en las cuales ubica las inteligencias personales, lo que ha servido de pie para que dos investigadores se dieran a la tarea de investigar sobre esas inteligencias personales. Esto es lo que se tratará dentro de este trabajo, la importancia de obtener esa inteligencia emocional.

Asimismo la presente investigación contiene cuatro capítulos diseñadas metodológicamente de la siguiente manera:



En el Capítulo I: el problema, tenemos: análisis de la situación problemática, la formulación del planteamiento del problema, la justificación de la investigación. Los objetivo.

Capítulo II: el marco referencial: los antecedentes de la investigación. El marco teórico, comprende: Inteligencia Emocional, los antecedentes históricos de la Inteligencia emocional, la Inteligencia Emocional e interpersonal, las emociones, la clasificación de las emociones, los sentimientos, las condiciones para el desarrollo emocional, la inteligencia emocional en la educación, la inteligencia emocional en el aula, las habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, los instrumentos de la Inteligencia Emocional,

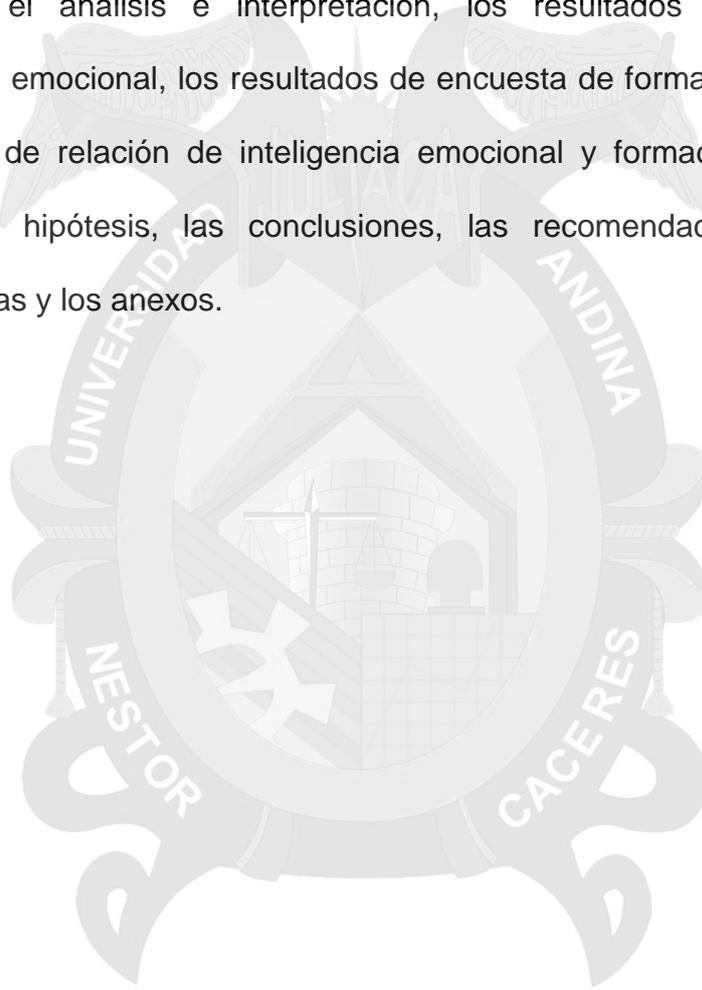
En la formación académica tenemos: los retos de la formación profesional universitaria, formación docente y calidad educativa, la calidad centrada en el producto, los factores en la capacitación docente y calidad de la educación, los propósitos de la formación docente, el perfil de la formación docente en el Perú, los antecedentes históricos de la formación docente en el Perú, la organización de los centros de formación docente, la capacitación docente en la formación docente, Docente del nivel superior: innovador e investigador, la formación docente del nuevo milenio, los indicadores de la calidad docente, el desempeño personal, social y profesional del docente.

El marco conceptual, las hipótesis, las variables, los indicadores, la operacionalización de variables.



En el Capítulo III: la metodología de la investigación, tenemos: EL método de investigación, EL tipo de la investigación, EL diseño de la investigación, La población y muestra, los técnicas, fuentes e instrumentos de investigación.

Luego en el Capítulo IV: resultados y discusión, se tiene: los resultados y discusión, el análisis e interpretación, los resultados del inventario de inteligencia emocional, los resultados de encuesta de formación académica, el resultados de relación de inteligencia emocional y formación académica, la prueba de hipótesis, las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos.





CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

La Inteligencia emocional es importante, para lograr la calidad educativa. La inteligencia emocional cobra mayor relevancia en la actualidad, toda vez que su campo de desarrollo en las diversas instituciones conducen al éxito de la empresa o la institución educativa y repercute en la Formación Académica para lograr un eficiente servicio educativo.

Las empresas de éxito toman en cuenta la Inteligencia Emocional de su personal como son: gerentes, directores, trabajadores, empleados, etc. El éxito de la gestión educativa requiere la relación de la Inteligencia emocional del docente y la Formación Académica.

Los hombres que tiene una inteligencia emocional elevada son socialmente equilibrados, sociables y alegres, no son pusilánimes ni suelen pensar las cosas una y otra vez. Poseen una notable capacidad de compromiso con las personas o las causas, de asumir responsabilidades y de



alcanzar una perspectiva ética; son solidarios y cuidadosos de las relaciones (Goleman, 1998:66).

Es por esta razón que la Inteligencia Emocional es un tema importante para poder consolidar los principios de tolerancia y respeto y en la medida que podamos medirla veremos qué relación tiene con la formación académica de los estudiantes, cabe mencionar que la Inteligencia Emocional puede modificarse en el transcurso de la vida; conociendo las diferentes habilidades del docente.

En muchas oportunidades se encuentran estudiantes que presentan dificultades para procesar información y construir conocimientos en un campo específico, de tal forma que no se puede plantear y solucionar problemas dentro de esta área del conocimiento debido a actitudes intelectuales negativas que bloquean tales procesos.

La falta de capacidad para lograr determinados aprendizajes, no es excusa sino resultado del proceso histórico- social del estudiante que lo ha llevado a desarrollar actitudes que limitan el desenvolvimiento de aptitudes a esas áreas del conocimiento (Villarini 2000:49).

Los docentes se encuentran inmersos dentro de la sociedad que presenta una serie de problemáticas, donde cada vez son más frecuentes los trastornos emocionales y las agresiones tanto físicas como verbales; estas



situaciones pueden producir estrés en sus integrantes y ser proclives a presentar descontrol en sus emociones.

Conocemos por medio de nuestras facultades y estamos íntimamente ligadas entre sí, que es lo que conocer para unos es sentir para otros y querer para los restantes, y a veces la voluntad es sentimiento y completa e ilumina la facultad que conoce y a la que realiza. Por lo tanto es necesario una tensión afectiva en el ambiente educativo y en la relación maestro-estudiante (Villarini 2000:68).

En nuestra sociedad se requiere de profesionales y técnicos calificados con conocimientos, destrezas y competencias de acuerdo a la realidad socioeconómico-cultural de nuestro país, debiendo estar preparados para los cambios vertiginosos suscitados por los avances de la ciencia y la tecnología.

El profesional y técnico calificado del siglo XXI no solo necesita desarrollar habilidades cognitivas, meta cognitivas y destrezas de la utilización de las computadoras, las nuevas técnicas y los sistemas de información, sino también de habilidades emocionales fundamentales para el desarrollo de la creatividad, la innovación y la convivencia justa dentro de una cultura de paz.

1.2. FORMULACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.2.1. Problemas Generales

¿De qué manera la Inteligencia Emocional influye en la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de



Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes,
Andahuaylas en el año 2013?

1.2.2. Problemas Específicos.

- ¿Cuál es el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013?
- ¿Cuál es el nivel de la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013?
- De qué manera se relaciona directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013?

1.3. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

A nivel teórico, esta investigación, servirá para el análisis que nos permitirá comparar el grado influencia de la Inteligencia Emocional y la formación académica en los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes.

A nivel práctico, este trabajo servirá para seguir precisando más sobre los factores que benefician o interfieren en el desempeño adecuado de los



estudiantes, además de alcanzar información que ayude a desarrollar programas para estudiantes con problemas emocionales, que estén dirigidos a optimizar la formación académica.

De los resultados que se obtenga, nos permitirá dar un aporte importante a nivel, personal, institucional y nacional, además de ser una base para futuras investigaciones vinculadas al tema.

1.4. OBJETIVO GENERAL

1.4.1. Objetivo general

Determinar la influencia de la Inteligencia Emocional en la formación académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013
- Identificar el nivel de la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013
- Relacionar directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.



CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la literatura revisada sobre investigaciones de inteligencia emocional se encuentran los siguientes antecedentes:

ALIAGA PACORA, A. (2004) *"Inteligencia emocional de los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos"* Investigación de tipo descriptivo exploratorio que tiene como objetivo principal elaborar el perfil de inteligencia emocional de los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos. La muestra estuvo conformada por 95 docentes procedentes de centros educativos estatales del distrito de los Olivos –UGEL N°2. El instrumento utilizado fue el inventario del cociente emocional de BAR On (I-CE) de Revuen BAR-On, utilizando los baremos normativos para la población peruana.

Los principales hallazgos son los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos presentan un perfil de inteligencia emocional total y por componentes que se ubica en el nivel promedio de funcionamiento



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

León (2000) *"La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de administración de empresas"*. Las conclusiones dan cuenta que los estudiantes de administración de empresas de dos entidades del nivel superior, económicamente distintas, no presentan diferencias significativas en el cociente emocional general y sus componentes, y que más bien, constituyen una sola población con respecto a esta variable.

En tanto, el 100% de los estudiantes examinados están, en cuanto al cociente emocional general, en un nivel denominado como "promedio", al igual que sus componentes o escalas: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y ánimo general.

La escala de manejo de la tensión, aunque no sea una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, se ubicó por debajo de la media en una categoría denominada "bajo" en ambas muestras, al igual que



las sub escalas que miden las áreas psicológicas como prueba de la realidad, control de los impulsos y la autoestima.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1 Inteligencia Emocional

Aunque el término que hoy conocemos como Inteligencia Emocional es relativamente nuevo, el interés por los aspectos cognitivos interrelacionados con las emociones no lo es. En 1920, Thorndrike hablaba de una inteligencia social donde expresaba que era la capacidad para comprender a los demás.

La Inteligencia Emocional es definida como un tipo de inteligencia social, donde existe la posibilidad de expresar, identificar, conocer y regular nuestras emociones como el de otras personas. En el año de 1960, Mowrer destacaba la relación entre emoción e inteligencia, lo cual, parecería ser una inteligencia de alto orden (citado en Salovey et al., 2002:85).

La primera vez que se utiliza el término de Inteligencia Emocional fue en artículo alemán llamado "Inteligencia Emocional y Emancipación" de Leuner en 1966. En dicho artículo se describía el caso clínico de una mujer adulta a la cual, le adjudica una baja Inteligencia Emocional porque rechazaba sus roles sociales. El origen de esta deficiencia se atribuyo a la separación de la madre en las primeras etapas de su niñez (Matthews et



al., 2002:92). Durante 20 años el término de Inteligencia Emocional, queda en el olvido, aunque se continuó trabajando con las emociones.

Más adelante Payne en los años 1983/1986, utilizó el término Inteligencia Emocional, en un discurso no publicado donde se subraya que "la gran cantidad de supresión de la emoción en todas partes del mundo civilizado ha sofocado nuestro crecimiento emocional" y reportó el desarrollo de un marco de trabajo teórico riguroso y filosófico para explorar y dirigir este problema (citado en Mayer, Salovey & Caruso, (2000:396).

Mayer y Salovey (1997:68) con la finalidad de explicar el concepto de Inteligencia Emocional lo seccionaron en sus dos conceptos: la inteligencia y la emoción. Cuando se hace referencia al término de inteligencia clásicamente se ponen de manifiesto funciones como: la memoria, el razonamiento abstracto y juicio. Además, se tiene la posibilidad de aprender y resolver problemas en situaciones novedosas.

El constructo de Inteligencia Emocional, ya con estructura formal aparece por primera vez en 1990, en dos artículos desarrollados por Mayer y Salovey Mayer et al., (2000:215). Las primeras conceptualizaciones hacían referencia a la capacidad para razonar con información emocional de manera válida, además de incrementar el pensamiento a través de la información emocional Mayer, Di Paolo & Salovey, (1990:126). Por otro lado, este concepto llevó a relacionarlo con



Al principio, el interés por la misma fue reducido. Incluso muchos investigadores de la psicología la tomaron con reservas ya que cuestionaban que fuera una concepción científica, por la gran difusión, pero en ella no se ofrecía suficiente evidencia empírica.

Dentro de la tradición de la psicología diferencial o psicométrica, para encontrar evidencia de una inteligencia, existe una lógica: el primer paso es definirla; segundo paso es desarrollar una medida de lo que se ha definido; el tercer paso es documentar los resultados de dicha medida, ya sea que estos tengan una independencia parcial o completa de los test conocidos de inteligencia; el cuarto paso y último es demostrar que predicen algún criterio de las actividades que realizamos (Mayer y Salovey, 1997:59).

En la última década emergió un gran interés por la misma, gracias a la difusión que le dio Goleman en su libro titulado "Inteligencia Emocional". Este libro captura el interés de la sociedad, al poner de relevancia el papel de las emociones como mejor indicador de éxito académico, en las actividades laborales que el cociente intelectual clásico (Goleman, 1995:84).

La difusión del constructo de Inteligencia Emocional resultó en un aliciente para personas con puntajes no muy altos en pruebas de Inteligencia Cognitiva. De acuerdo con los parámetros tradicionales las probabilidades de éxito en la vida personal, en el trabajo y en la sociedad



de estas personas estaba limitado (Matthews et al., 2002:83). La concepción emergente de Inteligencia Emocional abría nuevos horizontes para el futuro de ellos.

Perspectivas Teóricas de la Inteligencia Emocional De acuerdo a Mayer et al. (2000) y Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos & Extremera (2001.85), la Inteligencia Emocional en la actualidad puede ser abordada desde dos modelos teóricos. Uno es el modelo de habilidades que se interesa en la interacción de los procesos cognitivos y las emociones; en dicho modelo las emociones y el razonamiento interactúan constantemente.

Sus representantes son Mayer, Salovey y Caruso. El otro, es un modelo mixto que maneja una mezcla de componentes de rasgos de personalidad, auto-motivación y optimismo, además de involucrar habilidades no cognitivas como en el caso de Bar-On y de competencias desde la perspectiva de Goleman.

La propuesta por Bar-On et al. (2003:53) se presenta una multirelación de emociones, competencias sociales y personales todas ellas interconectadas, posibilitando el actuar sobre nuestro medio ambiente. El modelo cuenta con 5 componentes:

- a) La habilidad para ser consciente y expresar emociones
- b) Habilidad para ser consciente de los sentimientos de los demás y poder establecer relaciones interpersonales



- c) La habilidad para manejar y regular las emociones
- d) La capacidad de ser flexible y actuar de manera realista ante problemas que se nos enfrenta
- e) Y por último la habilidad para actuar de manera positiva ante las situaciones nuevas que se nos presentan

Bar-On, conceptualiza que la Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social. Esta última hace referencia a habilidades interpersonales e intrapersonales. Ambos tipos de Inteligencia Emocional y social los considera diferente a la Inteligencia Cognitiva.

Para hacer esta distinción se apoya en investigaciones con pacientes con Inteligencia Cognitiva normal con y sin daño neurológico que han mostrados diferencias en la toma de decisiones y puntajes de Inteligencia Emocional.

Los resultados muestran que las personas con daños neurológicos toman decisiones más desventajosas y obtienen puntuaciones más bajas en la prueba de Inteligencia Emocional, que sujetos sin este tipo de lesión (Bar-On et al., 2003:82).

La segunda concepción de los modelos mixtos es la de Goleman (1995:87). Él define la Inteligencia Emocional como una mezcla de aspectos motivacionales y de personalidad, explicándolos en base a las neurociencias. Involucra cinco competencias:



1. Conocimiento de las propias emociones
2. Manejar las propias emociones
3. La auto motivación
4. Reconocer las emociones de los demás
5. Manejar las relaciones

Las cinco competencias, pueden ser agruparlos en dos áreas: la regulación de las emociones (manejar las emociones propias y el manejar las relaciones) y el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas; corresponden a la primera (conocimiento de las propias emociones), y tercera competencia (la automotivación) y a la cuarta competencia que es reconocer las emociones de los demás.

Si bien es cierto, que esta visión de Goleman ha sido de las más conocidas, también ha ocasionado polémicas debido a la falta de evidencias empíricas consistentes ya que cuando se han realizado investigaciones con sus ideas y pruebas los resultados han sido muy diferentes a los de él.

Por último, se abordará el modelo de habilidades mentales, la cual es propuesta Mayer y Salovey (1990:238).

2.1.1.1 Antecedentes históricos de la Inteligencia Emocional

Dentro de esta concepción, el término de Inteligencia Emocional ha evolucionado conforme se han acumulado resultados de



investigaciones al respecto (Mayer, Salovey & Caruso, 2004:74). La primera definición aparece en 1990 como la capacidad para entender los sentimientos de uno mismo y usar estos sentimientos, así como guiar la información para pensar y actuar (Mayer et al., 2000:80).

Una definición más reciente de Inteligencia Emocional es: la capacidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones de uno mismo, como la de los otros. Estas diferentes habilidades son conceptualizadas como ramas de la Inteligencia Emocional que van progresando a través del tiempo.

Además, al igual que la concepción de Inteligencia Cognitiva, la Inteligencia Emocional se desarrolla con la edad y la experiencia desde la niñez hasta la vida adulta (Mayer et al., 2004:98).

De esta manera, las habilidades o ramas se organizan jerárquicamente. La más básica es la percepción, después el uso de emociones, seguida por la comprensión en un nivel más complejo ya que está relacionada con sistema cognitivo y en la cumbre está la regulación (Mayer & Salovey, 1997:75).

Aportaciones históricas específicas a la inteligencia emocional.

En esta sección se detallaran diversos aspectos sobre las contribuciones específicas de los siguientes autores:



a) Edward Lee Thorndike

El concepto de inteligencia emocional tiene como precursor al concepto de inteligencia social propuesto por Thorndike (1920, en Ugarriza, 2003:84). Quien sostenía que era la habilidad para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas. Además proponía otros dos tipos de inteligencias: la abstracta (habilidad para manejar las ideas) y la mecánica (habilidad para entender y manejar objetos).

b) David Wechsler

Conceptualizó la inteligencia como la capacidad agregada y global del individuo para actuar con propósito, pensar racionalmente y para enfrentar de modo efectivo su medio ambiente (Ugarriza, 2003). Preconizó que elementos "no intelectivos" y "intelectivos" fuesen considerados en la evaluación de la inteligencia: más allá de los factores intelectivos, también los no intelectivos determinan el comportamiento inteligente (Rego y Fernández, 2005).

c) Howard Gardner

En 1983, aparece la teoría de la "Inteligencias Múltiples" en la obra "*Estructuras de la mente*" de Gardner, que amplía el enfoque de Wechsler de inteligencia general. Dentro de las inteligencias múltiples destaca la "inteligencia personal", siendo ésta una expansión de los factores no intelectivos de la inteligencia de Wechsler (Ugarriza, 2003:76).



En su propuesta del concepto de "inteligencias múltiples", sostiene que cada una es un sistema independiente de las demás, pero que interactúan. Distingue una estructura integrada por los siguientes tipos de inteligencia: lingüística, lógico matemática, musical, espacial, cenestésica corporal, intrapersonal e interpersonal.

De la propuesta realizada por Gardner interesa destacar las dos formas de inteligencia personal:

La inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a las otras personas y lo que les motiva a trabajar de forma cooperativa, supone el reconocer y responder de manera apropiada a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los demás.

Es la capacidad para comprender a otros, y actuar de acuerdo con esa comprensión, también la capacidad para reconocer las diferencias entre los demás y registrar sus estados de ánimo, temperamento e intenciones. Lo que permite comprender las necesidades de una persona en un determinado tiempo y lugar (Ugarriza, 2003.98).

La inteligencia intrapersonal definida como la capacidad correlativa, pero orientada hacia adentro, es la capacidad de formarse un modelo apropiado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente (Gardner, 1983, en Ugarriza, 2003.79).



Representa el autoconocimiento, el acceso a los propios sentimientos, su discriminación y selección para orientar la propia vida. La inteligencia intrapersonal implica la capacidad de comprenderse a sí mismo, saber cómo se siente uno frente a distintas situaciones, conocer el tipo de emociones que tiende a experimentar, acerca de por qué uno hace las cosas que hace y ser capaz de comportarse de acuerdo con sus necesidades, objetivo y habilidades (Ugarriza, 2003:97).

La teoría de Gardner (1983, 1993, en Ugarriza, 2003:75) destaca no sólo el mundo social y de las relaciones interpersonales, sino también el mundo introspectivo con todo lo afectivo y emocional que ello involucra.

En su descripción de la inteligencia personal, Gardner explora el rol del pensamiento en torno a las emociones pero no enfatiza el papel que cumple la emoción sobre esas "inteligencias".

2.2.1.2. Inteligencia Emocional e interpersonal

La sociedad actual se encuentra dentro de un mundo globalizado, competitivo y difícil, las personas, día a día, nos encontramos con múltiples situaciones problemáticas que debemos superar.

Toda persona es inteligente, pero algunas sobresalen y esto se demuestra en la capacidad de aprender. Quienes destacan por su inteligencia, generalmente, son los primeros en el aprendizaje. Por ello, importa cultivar nuestra inteligencia.



La inteligencia no existe en sí misma. No es algo material que pueda verse o tocarse. Es, más bien, el resultado de una abstracción realizada por los investigadores a partir de la observación de la conducta de los seres humanos (Dreifuss, 2003:60).

Cuando una persona ejecuta varias acciones, aparentemente desconexas, pero que están sincronizadas para lograr determinadas metas, por la capacidad de organizar este proceso y tener éxito, decimos que dicha persona es inteligente (Chiroque y Rodríguez, 1999:53).

Esto significa que la inteligencia tiene que ver directamente con el conocimiento; es decir, la capacidad de producir, procesar, aplicar y valorar ideas (Chiroque y Rodríguez, 1999:84).

La psicología clásica concebía la inteligencia bien como una facultad dada de una vez para siempre y susceptible de conocer lo real, bien como un sistema de asociaciones mecánicamente adquiridas bajo la presión de las cosas.

De aquí, la importancia que la pedagogía antigua concedía a la receptividad y al bagaje memorístico. Hoy, por el contrario, la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuye una verdadera actividad, y no exclusivamente la facultad de saber (Piaget, 1981:127). Entonces ¿qué es la inteligencia?



Según Piaget (1972:84), afirma que inteligencia es, así, un término genérico que designa las formas superiores de organización o de equilibrio de las estructuras cognoscitivas.

Es la adaptación mental más avanzada, es decir, el instrumento indispensable de los intercambios entre el sujeto y el universo, cuando los circuitos de dichos intercambios superan los contactos inmediatos y momentáneos, para llegar a ser relaciones más amplias y estables.

Ausubel y otros, citado por Chiroque y Rodríguez (1999:71), definen la inteligencia como constructo de medición que designa un nivel general de capacidad cognoscitiva o de aptitud escolar.

2.2.1.3. Emociones

Durante mucho tiempo las emociones han estado consideradas poco importantes y siempre se le ha dado más relevancia a la parte más racional del ser humano.

Pero las emociones, al ser estados afectivos, indican estados internos personales, motivaciones, deseos, necesidades e incluso objetivos.

De todas formas, es difícil saber a partir de la emoción cuál será la conducta futura del individuo, aunque nos puede ayudar a intuirlo (Grados, 2002:83).



Según Maturana (1995), vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervaloración de la razón, en un deseo de decir que nosotros, los humanos, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción.

Una visión de la naturaleza humana que pasa por alto el poder de las emociones es lamentablemente miope, cuando todos sabemos por experiencia, que en la configuración de nuestras decisiones, acciones; Los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento y a menudo más. Todas las emociones son impulsos, para actuar, planes inmediatos para enfrentarnos a la vida, que la evolución nos ha inculcado; es decir; las emociones conducen a la acción.

Goleman D. (1996:238), precisa que la exploración del cerebro, con nuevos métodos, por parte de los investigadores, ha permitido descubrir detalles fisiológicos acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para distintas respuestas, veamos:

- Con la ira, la sangre fluye a las manos, el ritmo cardiaco se acelera, la adrenalina fluye y aumenta la energía.
- Con el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, el rostro queda pálido, el cuerpo se congela, los circuitos emocionales del cerebro generan hormonas, el organismo se prepara para la acción.



- En la felicidad, hay un aumento de la actividad en un centro nervioso, que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible y una disminución de los pensamientos inquietantes.
- El amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual, dan lugar a un despertar parasimpático, que es un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma.
- Una función importante de la tristeza, es ayudar a adaptarse a una pérdida significativa, produce una pérdida de la energía y el entusiasmo.

Es necesario precisar que estas tendencias biológicas para actuar, están moldeadas por nuestra experiencia vivencial y por la cultura a la cual pertenecemos.

Cuando expresamos con frecuencia: "No pienso más en ella...realmente no me importa", y mientras lo decimos se nos llenan de lágrimas los ojos, es evidente que estamos frente a un acto de mente racional y a otro de mente emocional; en sentido real tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente.



Céspedes Calderón, A. (2002:59), señala que estas dos formas interactuante de conocimiento constituyen nuestra vida mental. La mente racional, es la forma de comprensión de los que somos conscientes, destaca en cuanto a la conciencia reflexiva ,capaz de analizar y meditar, pero junto a esta existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico, la mente emocional.

Los investigadores han demostrado, que las señales sensoriales del ojo y el oído viajan primero en el cerebro, al tálamo y luego, mediante una única sinopsis, (conexión funcional entre dos neuronas para transmitir un impulso nervioso) a la amígdala; una segunda señal del tálamo se dirige a la neo-corteza, el cerebro pensante.

2.2.1.4. Clasificación de las emociones

Según Goleman (1996:86) las emociones presentan la siguiente clasificación:

- **Ira:** furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odio patológico.
- **Tristeza:** congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos, depresión grave.
- **Temor:** ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror; en nivel psicopatológico, fobia y pánico.



- **Placer:** felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.
- **Amor:** aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
- **Sorpresa:** conmoción, asombro, desconcierto.
- **Disgusto:** desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- **Vergüenza:** culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación y contrición.

2.2.1.5. Sentimientos

Mientras los sentimientos fuertes pueden hacer estragos en el razonamiento, la falta de conciencia de los sentimientos también puede ser ruinoso, sobre todo cuando se trata de sopesar las decisiones de las que depende en gran medida nuestro destino: qué carrera seguir, si conservar un trabajo seguro o cambiar a uno que supone más riesgo pero es más interesante, con quien salir o con quién casarse, dónde vivir, qué apartamento alquilar o qué casa comprar, y así sucesivamente a lo largo de la vida.

Tales decisiones no pueden tomarse correctamente sólo gracias a la racionalidad; exigen sentimientos viscerales, y la sabiduría emocional acumulada gracias a las experiencias pasadas. La lógica formal sola



nunca puede funcionar como la base para decidir con quién casarse, en quien confiar o incluso qué trabajo aceptar; estas son esferas en las que la razón sin sentimiento es ciega (Goleman, 1996).

Como todos sabemos por experiencia, cuando se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más (Goleman, 1996:263)

Asimismo, son sentimientos las vivencias como la alegría, enojo, compasión, aversión, etc. Al contenido de esta vivencia que incluye percepción, pensamiento e imaginación se asocia una actitud personal que en la mayoría de casos tiene una marcada tonalidad de placer o desplacer, aunque no en todos los sentimientos (Dorsch, 1994:99).

2.2.1.6. **Condiciones para el desarrollo emocional**

Los estudios de las emociones de los estudiantes han revelado que su desarrollo se debe tanto a la maduración como al aprendizaje y no a uno de esos procesos por sí solo. La maduración y el aprendizaje están entrelazados tan estrechamente en el desarrollo de las emociones que, algunas veces, es difícil determinar sus efectos.

Describimos a continuación estos dos aspectos:

- a) **Papel de la Maduración:** el desarrollo intelectual da como resultado la capacidad para percibir los significados no advertidos previamente y el que se preste atención a un estímulo durante más tiempo y la



concentración de la tensión emocional en un objeto. El aumento de la imaginación, la comprensión y el incremento de la capacidad para recordar y anticipar las cosas, afectan también a las reacciones emocionales.

Así, los estudiantes llegan a responder estímulos ante los que se mostraban indiferentes a una edad anterior. El desarrollo de las glándulas endocrinas, es esencial para la conducta emocional madura. El alumno carece relativamente de productos endocrinos que sostienen parte de las respuestas fisiológicas a las tensiones.

Las glándulas adrenales, que desempeñan un papel importante en las emociones, muestran una disminución marcada de tamaño, poco después del nacimiento. Cierta tiempo después, comienzan a crecer; lo hacen con rapidez hasta los cinco años, lentamente de los 5 a los 11 y con mayor rapidez en la pubertad hasta llegar a la juventud.

b) Papel del Aprendizaje: hay cinco tipos de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de patrones emocionales durante el proceso de crecimiento. Seguidamente se explican esos métodos y el modo en que contribuyen al desarrollo emocional de los niños.

- **Aprendizaje por ensayo y error:** incluye principalmente el aspecto de respuestas al patrón emocional. Los estudiantes aprenden por medio de tanteos a expresar sus emociones en formas de conductas



que les proporcionan la mayor satisfacción y abandonan las que les producen pocas o ninguna.

- **Aprendizaje por Imitación:** afecta tanto al aspecto del estímulo como al de la respuesta del patrón emocional. Observar las cosas que provocan ciertas emociones a otros; los estudiantes reaccionan con emociones similares y con métodos de expresiones similares a los de las personas observadas, que por lo general es su entorno familiar inmediato.
- **Aprendizaje por Identificación:** es similar al de imitación en que los estudiantes copian las reacciones emocionales de personas y se sienten excitados por un estímulo similar que provoca la emoción en la persona imitada.
- **Condicionamiento:** significa aprendizaje por asociación. En el condicionamiento, los objetos y las situaciones que, al principio, no provocan reacciones emocionales, lo hacen más adelante, como resultado de la asociación.
- **Adiestramiento o aprendizaje con orientación y supervisión:** se limita al aspecto de respuesta del patrón emocional. Se les enseña a los estudiantes el modo aprobado de respuesta, cuando se provoca una emoción dada.

Mediante el adiestramiento, se estimula a los estudiantes a que respondan a los estímulos que fomentan normalmente emociones agradables y se les disuade de toda respuesta emocional. Esto se realiza mediante el control del ambiente, siempre que sea posible.



Podemos decir entonces que tanto la maduración como el aprendizaje influyen en el desarrollo de las emociones; pero el aprendizaje es más importante, principalmente porque se puede controlar. También la maduración se puede controlar hasta cierto punto; pero sólo por medios que afectan a la salud física y por medio del control de las glándulas cuyas secreciones se ven estimuladas por las emociones.

El control sobre el patrón de aprendizaje es una medida tanto preventiva como positiva. Una vez que se aprende una respuesta emocional indeseable y se incluye en el patrón del estudiante, no sólo es probable que persista, sino que se haga también cada vez más difícil de modificar a medida que aumente su edad.

Como ejemplo citaremos la frecuente motivación negativa que brindamos los docentes a sus alumnos en la ingestión de alcohol o consumo de drogas o cigarrillo en su presencia. Los estudiantes algunas veces lo miran como natural: si sus padres lo hacen.

El aprendizaje negativo puede persistir incluso hasta la vida adulta y necesitar ayuda profesional para modificarse. Por esto se puede decir con justicia que la vida estudiantil es un *"período crítico"* para el desarrollo emocional, en donde la familia, la institución y la comunidad tenemos un papel fundamental.

Rasgos característicos de las emociones de los estudiantes:

1. **Emociones intensas:** los estudiantes responden con la misma intensidad a un evento trivial que una situación grave.
2. **Emociones que aparecen con frecuencia:** los estudiantes presentan emociones frecuentes, conforme al aumento de su edad y descubren que las explosiones emocionales provocan desaprobación o castigos por parte de los adultos.
3. **Emociones transitorias:** el paso rápido de los estudiantes de las lágrimas a la risa, de los celos al cariño, etc.
4. **Cambio en la intensidad de las emociones:** las emociones que son muy poderosas a ciertas edades, se desvanecen cuando los estudiantes desarrollan, mientras otras, anteriormente débiles, se hacen más fuertes.
5. **Emociones que se pueden detectar mediante síntomas conductuales:** los estudiantes pueden no mostrar sus reacciones emocionales en forma directa; pero lo harán indirectamente mediante la inquietud, fantasías, las dificultades en el habla, etc.

2.2.1.7. La inteligencia emocional en la educación

Considerando que la educación es un proceso permanente orientado a la formación integral de personas y al pleno desarrollo de las potencialidades, en consecuencia es primordial tomar en cuenta que la educación: "Forma personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, afectiva, física, espiritual (artículo 9 ley general de educación)



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

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

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

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

Para tal efecto, es importante destacar que la interacción persona-ambiente, produce un proceso de adaptación mutua en el que la persona influye en el ambiente y este a su vez se va modificando para responder a las necesidades de la persona.



En este contexto la educación tiene una perspectiva dinámica en la cual el docente y el alumno se transforman ambos, como resultado de la interacción. En esta interacción los alumnos acceden en el mundo y van adquiriendo conocimiento de sí, de los demás y de las estructuras de la organización social.

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

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

En la práctica pedagógica domina la idea que las emociones ejercen una influencia en las cogniciones. Esto es absolutamente correcto e importante.



Es menester reflexionar respecto al hecho que las cogniciones influyen en el rendimiento y los docentes podemos influir de manera efectiva en su rendimiento.

2.2.1.8. La inteligencia emocional en el aula

Nuestra sociedad constantemente ha valorado durante muchos años un ideal concreto del ser humano. Los docentes observan a diario que sus alumnos además de las diferencias en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales.

Este abanico de hechos personales influye en forma decisiva en la adaptación psicológica del alumno en clase, en su bienestar emocional e incluso en sus logros académicos y en su futuro personal.

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

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

Escasa mención e importancia se daba en los sentimientos y emociones generadas por uno y otro. Es decir la tensión arraigada era la



de manejar y hasta cierto punto controlar el comportamiento de nuestros alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas.

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

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

En concordancia con lo expuesto la escuela tiene en el presente siglo la responsabilidad de educar las emociones de los alumnos. Según Valles Arandiga (2000.213) la figura del profesor- tutor, en el contexto de la educación cognitiva, conductual y emocional se revela como fundamental en el proceso educativo.

2.2.1.9. Habilidades de la Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey

Para comprender mejor esta definición se detallaran cada una de estas habilidades:



Percepción. Es la capacidad para identificar de manera precisa los sentimientos de uno mismo y de otras personas, permitiendo reconocer nuestros estados emocionales y etiquetarlas con relativa facilidad. Las personas que son buenas identificando las emociones se caracterizan por ser sensibles al arte, como la música y la pintura. Un aspecto que resulta mucho más complejo para estas personas es poder distinguir entre una emoción real y una fingida.

Otra característica de la habilidad para percibir las emociones es estar conscientes de ellas. Para ello se necesita realizar una introspección de lo que sentimos, darle un nombre, sin que esto lleve a una evaluación obsesiva. Involucra poder expresar las emociones, lo cual resulta fácil, sin embargo, el formularla de manera precisa no lo es tanto. Esto requiere de la comunicación con los demás, utilizando tanto el lenguaje verbal y/o no verbal. Este último hace referencia a la postura corporal, el tono de voz, las gesticulaciones con el rostro.

El poseer la habilidad de percepción permite la adaptación al entorno personal (Caruso y Salovey, 2004:64). Además, se va incrementando con el crecimiento del sujeto, en la medida que el sujeto tiene contacto con el medio ambiente y establece relaciones sociales.

Desencadenando cuatro niveles. En el primero se realiza una identificación de las emociones, estados físicos, pensamientos y sentimientos.



En el segundo nivel se alcanza la posibilidad de identificar las emociones en otras personas, en diseños, el arte, la conducta, el lenguaje el sonido y la apariencia. Los niños desde una etapa muy temprana son capaces de identificar sus propias emociones y en las demás personas, por ejemplo en reconocimiento facial y tonos de voz.

El tercer nivel corresponde a la habilidad de expresar las emociones de manera precisa y la relacionada con la necesidad de expresar los sentimientos. El cuarto nivel, se da (a habilidad para discriminar entre lo preciso e impreciso, lo honesto y deshonesto de los sentimientos (Mayer y Salovey, 1997:86).

Uso de las emociones. Esta habilidad permite reconocer que las emociones ayudan a facilitar los pensamientos e incrementa el razonamiento y la capacidad de solucionar problemas. Dado que las emociones poseen información importante, dirigen la atención a ciertos aspectos del medio ambiente y detectar errores cuando se presentan en tareas que se realizan.

Un aspecto importante de esta habilidad es ponerse en el lugar del otro. Esta actividad da la probabilidad de generar emociones o conjunto de emociones. Así mismo, los estados de ánimo, son capaces de generar impactos en nuestros pensamientos, posibilitando obtener pensamientos diferentes dependiendo del estado de ánimo que predomine. Cuando se



toman decisiones, se involucra una lógica, pero también intervienen las emociones.

Resulta de interés, que con el fin de anticipar la manera de resolver un problema o tomar una decisión es factible inducir una emoción o un conjunto de emociones determinadas

Un primer nivel dentro de esta habilidad, es que la emoción dirige la atención hacia información importante priorizando así las funciones de pensamiento.

En el segundo nivel, ellas pueden ser tan vividas y accesibles que generan juicios y recuerdos concernientes a sentimientos específicos.

Un tercer nivel es la oscilación de los estados de ánimo que cambian la perspectiva del individuo, (por ejemplo de optimista a pesimista) y permiten considerar lo favorable de los múltiples puntos de vista.

Por último, en el cuarto nivel, se encuentra que los estados emocionales diferentes alientan a resolver problemas específicos, como la felicidad que facilita un pensamiento inductivo y la creatividad. Comprensión de las emociones.

De todas las habilidades, ésta es la más cognitiva, ya que relaciona el pensamiento con las emociones. Posibilitan al individuo entender las



causas de las emociones personales y de otros y relacionarías con varias emociones, incluso con emociones complejas. La comprensión de las emociones permite expresar una gran gama de emociones adecuadas a diferentes contextos conforme se van presentando en la vida de la persona.

La Inteligencia Emocional normalmente considera que eventos particulares llevan a seguir una determinada trayectoria emocional. Esto es debido a la historia personal emocional y la forma de actuar en momentos específicos. Además, la comprensión de un tema requiere de un vocabulario básico, que permita el análisis de dicho tema. Lo mismo ocurre con las emociones, para llegar a comprenderlas se requiere de un conocimiento de las emociones básicas.

Hablar de emociones básicas resulta una cuestión complicada, ya que aun no existe un consenso de cuáles son. Existen varios modelos, uno de los más conocidos es el de Paul Ekman (1993:68), en dicho modelo se incluyen las siguientes emociones: enojo, disgusto, tristeza, desdén, sorpresa, miedo, felicidad.

Por otro lado, Plutchik (1980:90) considera que las emociones básicas son la anticipación, enojo, disgusto, tristeza, sorpresa, miedo, aceptación y la alegría. Mientras que Tomkins (1962:98) piensa que son el desprecio, vergüenza, interés, disgusto, aflicción, sorpresa, miedo y el placer.



Por último se encuentra Izard (1992:54), que incluye el desprecio, enojo, aflicción, sorpresa, miedo y alegría. Las emociones no siempre ocurren aisladas y con intensidad constante.

En muchas ocasiones se presentan como una mezcla o van aumentando progresivamente en su fuerza. Estas mezclas conducen a diferentes estados emocionales son designadas con diferentes nombres que también son necesarios discriminar y comprender. En esta habilidad de comprensión de la Inteligencia Emocional, primero se es capaz de etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones mismas.

En un segundo nivel, se encuentra la habilidad para interpretar el significado que las emociones conllevan respecto a los enlaces que ocurrieron en el momento que se desencadena, por ejemplo la tristeza frecuente es acompañada de pérdidas.

El tercer nivel, se relaciona con la posibilidad de comprender sentimientos complejos (presentación simultánea de dos emociones) como el amor y el odio hacia la misma persona o mezclas como el temor que es una combinación de miedo y sorpresa.

En el cuarto y último nivel, se encuentra la habilidad para reconocer transiciones entre emociones como pasar del enojo a la satisfacción o del enojo a la vergüenza.



Para comprender mejor estas transiciones a continuación se presenta una gráfica, en la que se muestran diferentes grados de tonalidad de color a medida que la emoción se convierte en más intensa, con su respectivo nombre.

Manejo de las emociones. Es la última habilidad del modelo de Mayer y Salovey (1997:241) considerada la más importante en la Inteligencia Emocional.

Brinda la posibilidad de trabajar con las emociones para su mejor provecho en la solución de problemas y toma de decisiones dentro de la vida.

Esta capacidad no niega que las personas sientan o puedan expresar sus sentimientos y reconocer los sentimientos de los demás. Más bien, en este nivel los individuos, son capaces de realizar un balance entre las emociones y la razón. Las personas pueden incorporar tanto las emociones propias, como el de otras personas, dentro del pensamiento.

Por otro lado, las emociones pueden ser consideradas como buenas, en ciertas ocasiones y malas en otras. Esta habilidad permite regular estas emociones, dependiendo del contexto de la situación, obteniendo el mayor provecho de ellas o incluso cambiarla dependiendo de la necesidad, que se tienen.



El equipo de trabajo de Mayer (1990:52), una vez que definieron el término de la Inteligencia Emocional, se avocaron al desarrollo de un instrumento de medición con confiabilidad y validez en cada una de las habilidades. Lo anterior fue para poner a prueba su propuesta de Inteligencia Emocional con altos criterios psicométricos e ir construyendo una teoría fuerte y fundamentada (Cherniss, 2000:89).

Esta intencionalidad da lugar a dos vertientes de investigación: las medidas basadas en auto-reportes, también llamadas Inteligencia Emocional Percibida y las medidas con tareas que involucran habilidades o ejecuciones (Extremera y Fernández-Berrocal 2004:68).

En el ámbito de las prueba de auto-reporte surge el Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48), con propósito de evaluar la estabilidad de las personas en su forma de atender, discriminar y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros.

Para la construcción de la validación y contabilidad de dicho instrumento intervinieron 200 personas que contestaron una escala tipo Likert de 5 opciones, con un contenido de 48 ítems.

Una vez aplicada la escala se realizó un análisis factorial, donde se detectaron 3 factores:



1. **Atención** (21 reactivos) donde se hace referencia a la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma precisa (habilidad de percibir las emociones).
2. **Claridad** (15 reactivos). Se relaciona con el comprender bien los estados de ánimo (habilidad de comprensión).
3. **Reparación** (12). Regula los estados emocionales de forma correcta (habilidad de manejar las emociones, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995:93).

La consistencia interna fue obtenida a través del alfa de Cronbach, donde se obtuvieron las siguientes puntuaciones: .86 para el primer Factor de Atención, .87 en el Factor Claridad y .82 en Reparación. Posteriormente para verificar la estructura de la Escala se aplicó a 148 alumnos de un curso de psicología que además participaban en un estudio longitudinal sobre estrés psicológico y conductas de salud y enfermedad (Goldman et al., 1995; citado en Salovey et al., 1995:76), donde se confirmó la estructura de la escala con sus tres factores.

2.2.1.10. Instrumentos de la Inteligencia Emocional

El equipo de trabajo de Mayer (1990:218), una vez que definieron el término de la Inteligencia Emocional, se avocaron al desarrollo de un instrumento de medición con confiabilidad y validez en cada una de las habilidades. Lo anterior fue para poner a prueba su propuesta de Inteligencia Emocional con altos criterios psicométricos e ir construyendo una teoría fuerte y fundamentada (Cherniss, 2000:251).



Esta intencionalidad da lugar a dos vertientes de investigación: las medidas basadas en auto-reportes, también llamadas Inteligencia Emocional Percibida y las medidas con tareas que involucran habilidades o ejecuciones (Extremera y Fernández-Berrocal 2004:53).

En el ámbito de las prueba de auto-reporte surge el Trait Meta-Mood Scale 48 (TMMS-48), con propósito de evaluar la estabilidad de las personas en su forma de atender, discriminar y regular estados de ánimos y emociones personales y de otros.

Para la construcción de la validación y contabilidad de dicho instrumento intervinieron 200 personas que contestaron una escala tipo Likert de 5 opciones, con un contenido de 48 ítems.

Una vez aplicada la escala se realizó un análisis factorial, donde se detectaron 3 factores:

1. Atención (21 reactivos) donde se hace referencia a la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma precisa (habilidad de percibir las emociones).
2. Claridad (15 reactivos). Se relaciona con el comprender bien los estados de ánimo (habilidad de comprensión).
3. Reparación (12). Regula los estados emocionales de forma correcta (habilidad de manejar las emociones, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995:80).



La consistencia interna fue obtenida a través del alfa de Cronbach, donde se obtuvieron las siguientes puntuaciones: .86 para el primer factor de atención, .87 en el factor claridad y .82 en reparación. Posteriormente para verificar la estructura de la escala se aplicó a 148 alumnos de un curso de psicología que además participaban en un estudio longitudinal sobre estrés psicológico y conductas de salud y enfermedad (Goldman et al., 1995:59; citado en Salovey et al., 1995.83), donde se confirmó la estructura de la escala con sus tres factores.

En la verificación de la validez discriminante y de convergencia se utilizaron evaluaciones de diferentes instrumentos, entre ellos: el cuestionario de ambivalencia sobre expresión emocional, el de expectativas de estados de ánimos negativos (depresión), la prueba de orientación en la vida y la escala de autoconciencia, los cuales correlacionaron con el TMMS.

Así, por ejemplo el factor de atención correlacionó positivamente con la autoconciencia (-.32), mientras que el factor claridad correlacionó negativamente con el cuestionario de ambivalencia (-.25) y depresión (-.27). Por último el Factor Reparación correlaciona negativamente con depresión (-.37). En el año 2004 se realizó la adaptación de esta misma escala (TMMS 48) al castellano, por Fernández-Berrocal, donde participaron 292 estudiantes (84 hombres y 202 mujeres) cuyas edades fluctuaron de 18 a 57 años con un promedio de 22 años, que cursaban una materia de psicología.



Para llevar a cabo la adaptación se aplicaron las siguientes pruebas: Trait Meta-Mood Scale (TMMS 48) la cual fue traducida y regresada a su idioma original por dos personas, una de las personas no conocía la prueba. La traducción final se dio por consenso

- La Escala de Depresión Beck
- La Escala de Satisfacción Vital
- La Escala de Respuesta Rumiativa

Estas tres últimas escalas se utilizaron con la finalidad de detectar la validez convergente.

El TMMS-48 como ya se mencionó anteriormente es una escala Likert que cuenta con cinco opciones que reflejan el grado de acuerdo de los participantes con los enunciados planteados. Una vez recolectado los datos se procedió a realizar el análisis factorial de componentes principales con una rotación varímax.

De este análisis factorial emergieron tres factores al igual que la original. Sin embargo, la cantidad de ítems disminuyeron debido a dos circunstancias. Una fue la baja Habilidad y la escasa aportación a la contabilidad de la escala en general.

La segunda fue que los reactivos parecían medir habilidades emocionales interpersonales y aspectos emocionales más generales, y no Inteligencia Emocional intrapersonal.



Por tanto, la escala quedó al final con 24 ítems que se distribuyeron equitativamente en 8 ítems para cada uno de los factores: atención, claridad y reparación. La confiabilidad para el primer y segundo factor fue de .90, para el tercer factor fue de .86. La fiabilidad de test-pre-test fue adecuada (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:97).

2.2.2. Formación Académica

La formación académica es la enseñanza reglada dirigida a capacitar a alguien para un determinado oficio.

También es definida del siguiente modo: la formación académica es la preparación teórica de los aspectos de perfil, competencias, gestión y administración de una Institución Educativa.

Según Dr. José Manuel Bautista Vallejo, Begoña Mora Jauregui y Maite Gata Amaya, Universidad de Huelva. Desde hace ya varios años viene hablándose de la crisis de la Universidad y de la existencia de determinadas contradicciones (Tunnermann, 1996:65; Barnett, 1997 y 2001:83), algunas de las cuales se pretende combatir hoy con la reforma universitaria más grande jamás emprendida hasta ahora: la llamada reforma en el espacio europeo de la educación superior.

A muchos no extraña que en el corazón de algunas de estas contradicciones se nos aparezca la paradoja de la existencia de, por lo menos, dos incoherencias:



Por un lado tenemos la incoherencia de que los títulos universitarios parecen ofrecerse, y en ritmo creciente, como títulos que exclusivamente sirven para un desempeño profesional, olvidando los demás fines: formación cultural y humana, y dedicación a la investigación científica.

La lectura que determinados académicos críticos hacen del impulso que se da desde el entorno político (donde se deciden la mayoría de las transformaciones importantes en el ámbito universitario) y la incorporación que se lleva a cabo de elementos como las "competencias", hace pensar en una situación venidera que sólo pretende ser consecuencia y respuesta del estímulo condicionado de las demandas sociales y laborales, cuando la universidad es mucho más que eso.

Por otro lado, también aparece la incoherencia de que, a pesar de todo, puede comprobarse cómo esa formación profesional que se ofrece es deficiente, palpable en la mayoría de los egresados universitarios; al tiempo que la investigación, muy unida a la formación profesional, lo que se repite hasta la saciedad que debiera ser la formación del futuro, aparece como escasa y con planteamientos muy débiles.

Podemos entender la formación de los profesionales desde tres áreas o ámbitos de actuación diferentes: conceptual, operativo y actitudinal (González, 2010,267):

1. Conceptual: se basa en la capacitación del trabajador para el desempeño de puesto de trabajo u oficio, es decir, el



conocimiento teórico de los contenidos y elementos básicos e imprescindibles que toda persona necesita dominar para desempeñar de manera correcta las tareas de una determinada profesión.

2. Procedimental: hablamos del desarrollo de las cualidades y habilidades necesarias para ejercer dicha profesión y, por tanto, del desarrollo de las competencias orientadas hacia los procesos.
3. Actitudinal: se trata de la capacidad de las personas para afrontar las circunstancias empresariales y de trabajo a lo largo de vida laboral.

2.2.2.1 Los retos de la formación profesional universitaria

El debate económico se sitúa sobre la vinculación e importancia entre educación y desarrollo económico. Al finalizar el siglo la universidad ha surgido como la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento, no en una perspectiva formal, sino en el sentido más amplio que la propone como un espacio de innovación permanente e integral, clave para la articulación de una nueva concepción social para alcanzar un crecimiento auto sostenido, que incorpore un desarrollo más equitativo.

Esta visión de la universidad ha empezado a ser discutida de manera sistemática en varias organizaciones internacionales, sin que se cuente todavía con desarrollos teóricos que hagan mención específica al papel que la universidad ha tenido en el proceso de crecimiento económico y menos aún sobre el papel que le tocará jugar en la sociedad del conocimiento.



En ese esquema la problemática que aquí se plantea sugiere que sean revalorizados y revisados los resultados que la educación superior ha representado en la sociedad. Como hemos estado viendo el desarrollo de las competencias requiere ser comprobado en la práctica mediante el cumplimiento de criterios de desempeño claramente establecidos.

Los criterios de desempeño, entendidos como los resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen las condiciones para inferir el desempeño; ambos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y determinar si se alcanzó la competencia.

Luego entonces, para el aprendizaje a lo largo de la vida es preciso el cambio, ese giro que dé lugar para reformular los criterios de evaluación y de desempeño.

La respuesta más cercana a esta necesidad parece ser la visión holística e integral en la formación promovida por la educación superior. Debe diseñarse en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, mediante una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos, considere la ocurrencia de tareas como acciones intencionales dentro del contexto y la cultura del lugar de trabajo.

2.2.2.2. Formación Docente y Calidad Educativa

La Formación docente y la Calidad de la Educación, Mesías Maraví, Teodoro Rubén (2007:208) como producto válido depende de la



escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas. La calidad de las instituciones educativas se caracteriza por la calidad de experiencias (procesos) y resultados de rendimiento de los alumnos (producto). Esto permite diferenciar algunas definiciones que dan importancia al Proceso y otras al Producto.

Se entiende la calidad como "Proceso o Principio" a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles. Según García Hoz, la calidad de la educación es el modo de ser de la educación que reúne las características de integridad, coherencia y eficacia. La integridad se resuelve en el hecho de que en la educación se incluyan todos los factores necesarios para el desenvolvimiento del hombre.

La coherencia es concebida como la necesidad de que cada uno de los elementos de la educación tenga la importancia correspondiente a su papel en la vida humana.

La eficacia viene condicionada por el hecho de que todos los elementos cumplan adecuadamente su función para que cada hombre desarrolle sus posibilidades y supere en la medida de lo posible, todo tipo de límites.

2.2.2.3. La Calidad centrada en el producto

Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orienten a la mayor consecución



posible. La calidad educativa se identifica con un producto educativo válido, que implica la adquisición del equipamiento intelectual y la perspectiva cultural para discriminar el valor de las diferentes elecciones en el proceso de dar forma a la propia vida y contribuir a la dinámica social.

De los sistema educativos se han esperado aportes significativos como la de crear identidad nacional, mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida, propiciar la movilidad social, mejorar la oportunidad de empleo de sus egresados, aumentar los niveles de ingresos, formar ciudadanos democráticos, extender la cultura universal.

Formar seres humanos capaces de resolver problemas, formar personas aptas para seguir estudiando, la de ser función reproductora y legitimadora que inculque Ideologías, que legitime las diferencias sociales y de seleccionar a quienes pueden llegar a ser clase dominante.

2.2.2.4. Factores en la Capacitación Docente y Calidad de la Educación

<p>Los factores que muchos investigadores consideran en la capacitación docente y la calidad de la educación son:</p> <p>FACTORES EN LA CALIDAD DE</p>	<p>CAPACIDADES</p>
---	---------------------------



LA EDUCACION, CENTRADOS EN:	
1.- El Docente	<p>Proceso de Selección, Remuneración adecuada, estabilidad y condiciones de trabajo, Toma de decisiones compartida, Desarrollo Profesional Continuo, Coordinación Curricular, Promociones.</p> <p>Promueve y Desarrolla el Aprendizaje Formativo del Alumno</p>
2.- El Alumno	<p>Capacidades de Asimilación de Contenidos, Hábitos de lectura, Actitudes y autoestima, Pensamiento Crítico, Interacción Didáctica y ambiental, Actividad Socio-crítica</p>
3.- El Currículo	<p>Planificar, proporcionar y evaluar el Currículo Optimo para cada alumno según Capacidad de proporcionar a los alumnos del Código Cultural Básico, su participación democrática y ciudadana</p>
4.- En la Institución Educativa	<p>Las Instituciones Exitosas deben participar en la Formación Inicial de Docentes, en la descentralización e la Gestión y de los presupuestos, creación de redes para facilitar intercambio de informaciones y apoyo. La calidad depende de los docentes, los alumnos y la comunidad a la cual sirven</p>
5.- El Proceso Enseñanza - Aprendizaje	<p>Es el elemento Nuclear de la Calidad. Debe contemplarse las características de los elementos estudiantes, docentes, instalaciones, equipamiento, sus objetivos, contenidos de la programación y tecnologías educativas, los entornos socioeconómicos, culturales y políticos. Riqueza de la Interacción, la significatividad, validez de las tareas en el aprendizaje formativo de los alumnos.</p>
6. Otros Elementos	<p>La Calidad debe basarse también en Aspectos Internos, como el Clima</p> <p>Organizacional, la Autonomía , Recursos Financieros, y la Cultura</p> <p>Cooperativa, Compartida y Participativa, el Nexo de la Eficacia escolar , la existencia de una Línea Pedagógica y los Procesos de Mejora de cada institución educativa, la Calidad y Liderazgo del director, la Tradición del trabajo en Equipo.</p>

FUENTE: Mesías Maraví, Teodoro Rubén. (2007) Medición de la Calidad de la Educación, Antología, Agosto 2007, Facultad de Educación, Unidad de Post Grado, UNMSM, Serie: Textos para la Maestría de la Educación,



2.2.2.5. Propósitos de la Formación Docente

Seis son los propósitos genéricos que han orientado los fines de la formación docente en la región, sea esta inicial o para profesores en servicio:

- 1) Aumentar la solidez en la formación disciplinaria
- 2) Promover la adquisición de nuevas competencias que favorezcan el aprendizaje de los educandos mediante el dominio de prácticas de enseñanza eficaces
- 3) Impulsar una formación docente integral que atienda simultáneamente el desarrollo de destrezas intelectuales, saberes y prácticas, así como la consolidación de valores humanistas
- 4) Estimular la adopción de una actitud indagadora que consolide la habilidad para actualizarse continuamente de manera autónoma
- 5) Fomentar la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica cotidiana de los maestros para usos académicos y administrativos.
- 6) Introducir reformas y nuevas regulaciones. Ello demanda la modificación de las reglas de formación, los estándares que certifican la práctica, o los modelos educativos que guían la enseñanza en el aula

Muchos países y organizaciones internacionales han documentado iniciativas de formación convencional de docentes que atienden alguno de los fines anteriores (Namo di Mello, 1990, Perraton & Potashnik, 1997, UNESCO, 1999, Valliant, 2004)



2.2.2.6. Perfil de la formación docente en el Perú

La formación docente en el Perú, según Piscoya Hermoza (2004:169) se caracteriza por estar académicamente a cargo, principalmente, del Ministerio de Educación (MED) a través de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que registran una matrícula de 117,523 alumnos, actualizada hasta el año 2003.

Las universidades a través de sus facultades de educación que gozan de autonomía tienen una participación aproximadamente tres veces menor en tanto que según información fechada al año 2000 registran una matrícula de 37,475 alumnos que representa el 9,02% de la matrícula universitaria a nivel nacional.

Este porcentaje es el más alto para una carrera universitaria en el Perú, lo que significa que la profesión de educador, pese a sus modestas remuneraciones, es la alternativa más atractiva dentro del contexto de las aspiraciones profesionales universitarias del país. En cambio en el ámbito de la educación superior no universitaria los ISPs cuentan con sólo un 30% de la matrícula mientras que los institutos superiores tecnológicos, en su conjunto, tienen casi el 68% de la matrícula. Estas proporciones se han mantenido con ligeras variaciones durante el último quinquenio 1998-2003.

La tendencia hacia la privatización en el sector de los ISPs es muy clara si se considera que en 1993 el 85% de la matrícula correspondía a



institutos superiores pedagógicos públicos y el 15% a ISPs privados, mientras que en el año 2003 los primeros contaban con el 41% de la matrícula y los segundos con 59%.

Respecto a las Facultades de Educación, no disponemos de datos de la evolución de la matrícula para el mismo lapso pero sí de cifras referentes al crecimiento de las Facultades de Educación que en 1995 eran 38 y en el año 2004 son 52, de las cuales 27 son privadas, lo que revela también una inclinación sistémica hacia la privatización

Un fenómeno digno de ser observado es el hecho de que solamente el departamento de Lima cuenta con 72 ISPs, los departamentos de La Libertad y el Cuzco con más. En este informe asumimos que es distinguible el sistema de formación docente en el Perú, como universo de referencia, el subsistema centralizado dependiente del Ministerio de Educación que está constituido por los institutos superiores pedagógicos y el subsistema descentralizado que lo integran las facultades de Educación de las universidades.

Aclaremos que los ISPs privados son directamente dependientes del MED sólo en lo académico. De 30 cada uno y los departamentos de Arequipa, Cajamarca, Junín y Puno con más de 20, cifras compatibles con el número total de centros de formación docente que actualmente existe en algunos países de América Latina. La oferta actual de docentes



en formación es aproximadamente de 154,998 alumnos de los ISPs y de las Facultades de Educación.

Considerando que el 20% de ellos ofrece su servicio anualmente al sistema educativo y que el Ministerio de Educación demanda anualmente entre 4,000 y 6,000 nuevos docentes, la tasa de desocupación entre los egresados de los ISPs y de las universidades es muy alta. Los ISPs concentran el 94% de sus servicios en las áreas urbanas y solamente el 6% en las áreas rurales. Asimismo, la profesión docente tiende a ser eminentemente femenina debido a que es ejercida en un 64% por mujeres.

Paradójicamente, la dirigencia públicamente conocida del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) está integrada tradicionalmente sólo por varones. En cuanto a presencia en el mercado laboral, en 1993 el 87% de los docentes en servicio había estudiado en un ISP y sólo el 13% en una Universidad.

En el año 2002 de 95,219 docentes que concursaron por 23,000 plazas vacantes, el 28% eran licenciados universitarios y el 68% había estudiado en un ISP. Esta constatación permite deducir que muy probablemente la situación de 1993 se ha modificado sustantivamente. La carga docente promedio por profesor en los ISPs es de 14 alumnos. En el caso de los ISPs privados la carga docente es de 12 alumnos por profesor y en el caso de los ISPs públicos es de 17 alumnos por profesor.



El gasto público promedio por alumno del sistema universitario es de \$ 1300 dólares americanos lo que incluye a los estudiantes de las Facultades de Educación.

Sin embargo estas cifras deben ser tomadas con mucho cuidado debido a que hay carreras como las de Medicina, Odontología, Medicina Veterinaria y las Ingenierías cuya enseñanza demanda gastos importantes en insumos, equipamiento, compra de repuestos, alquiler de locales, etc.,

Todo lo cual establece diferencias significadas con el gasto real en estudiantes de educación, las que son encubiertas por el cálculo del promedio que no considera que generalmente la formación docente en su acontecer factual sólo requiere de tiza, pizarra, papel y lápiz.

Respecto de los costos unitarios en los ISPs públicos y privados, según estimado de la empresa apoyo, el costo anual por alumno en los primeros sería de \$ 282.00 dólares USA y en el segundo de \$ 775.00 dólares USA.

No hemos encontrado información disponible que detalle pormenorizadamente cómo se han obtenido estas cifras. Tampoco hemos podido registrar información detallada de la población estudiantil de las Facultades de Educación durante los últimos diez años.



Un fenómeno adicional no registrado por las estadísticas oficiales, pero que es creciente durante los últimos años, es el surgimiento de modalidades alternativas de profesionalización docente a través de programas de educación a distancia, con fases presenciales, destinados a docentes en servicio, especialmente en áreas rurales y en áreas urbanas periféricas, que carecen de título pedagógico.

Paralelamente y con el mismo dinamismo se desarrollan programas de reconversión profesional denominados de complementación pedagógica, los mismos que están destinados a profesionales titulados en otras áreas pero que tienen interés en obtener un título pedagógico para dedicarse a la enseñanza o para regularizar su situación laboral.

Un tercer tipo de programas alternativos lo representa el programa de Licenciatura en Educación dirigido a los graduados en los ISPs que desean obtener una Licenciatura con valor universitario que tiene, según la legislación vigente, el mismo valor que los títulos expedidos por los ISPs, dentro de la carrera magisterial oficial, pero diferente valor de mercado.

Un cuarto tipo de programa no tradicional es el denominado Programa de Bachillerato Académico en Educación que está destinado a los titulados de los ISPs que tienen interés en hacer estudios de



Postgrado en los niveles de Maestría y Doctorado en las Universidades del país y del extranjero.

Aunque no existe información estadística publicada alguna, por inspección personal sabemos que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" (pedagógica) y la Universidad Nacional Federico Villarreal tienen programas, como los antes descritos, en alrededor de 30 ciudades del país a cargo de profesores itinerantes.

Universidades privadas de Lima como la Universidad Inca Garcilaso de la Vega y la Universidad San Martín de Porres cuentan con un número semejante de programas. Y, en provincias, las Universidades de Arequipa, Trujillo, Cajamarca y Cuzco se encuentran en situación semejante.

Un indicio de la magnitud de estos programas lo proporciona el hecho de que solamente la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (2004:278), tuvo matriculados en ellos a 2,578 alumnos en el año 2003. Esta cifra es mayor que el doble de la matrícula en los programas regulares registrada en el año 2004 en la misma facultad.

Tenemos motivos para pensar que el cambio de la composición de la población estudiantil de la facultad antes mencionada también se



reproduce en facultades de otras universidades que se están convirtiendo, sin proponérselo, en escuelas de segunda especialidad, de complementación académica y pedagógica, o de reconversión profesional.

El crecimiento desbordante de estos programas a nivel nacional, pese a que en todos los casos son financiados por los usuarios, permite intuir que se trata de un síntoma que revela la insuficiencia del sistema tradicional de formación docente en el Perú que a su crecimiento inorgánico acompaña el incremento de las expectativas de mejoramiento académico de sus graduados.

En efecto, en los países de la Unión Europea y en los Estados Unidos de Norteamérica, desde hace más de tres décadas, los estudios de educación tienden a ser estudios de postgrado seguidos por personas que previamente han obtenido un grado académico en algún campo del conocimiento o de la actividad humana, después de cursar cuatro o cinco años de escolaridad universitaria especializada, y que desean incorporarse a la enseñanza en sus niveles inicial, primario o secundario.

De esta manera se garantiza que en primer lugar el docente conozca en términos teóricos y prácticos los contenidos cognoscitivos que debe enseñar y desarrollar para luego, en una segunda fase, adquirir la formación y el entrenamiento adecuado para dirigir el aprendizaje.



En los medios pedagógicos peruanos ligados al Ministerio de Educación, en las Facultades de Educación y en los sindicatos magisteriales existe una concepción que sostiene que el docente principalmente debe estar formado en el cómo enseñar y subsidiariamente en el qué enseñar.

Este punto de vista ha orientado progresivamente la estructuración de los currículos de formación magisterial durante los últimos 25 años, lo que explica que en los currículos oficiales aplicados a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), a través del denominado Plan Piloto de Formación Docente.

Desaparecido totalmente las disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas para dar paso a carteles de contenidos, en nuestra opinión, superficiales, lógicamente desarticulados y desactualizados, a los que los funcionarios del MED denominan áreas de trabajo interdisciplinario, ignorando así el hecho del que la interdisciplinariedad no se opone a la especialización y profundización disciplinaria porque es una estrategia para integrar en el trabajo científico a equipos de especialistas en ámbitos diversificados y no para obviar la profundidad, riqueza y potencia explicativa de los conocimientos especializados.

Los resultados de la conducción de la formación docente bajo estas condiciones se aprecian en los pobrísimos rendimientos de los escolares peruanos de los niveles primarios y secundarios en las pruebas UNESCO



y PISA administradas entre 1998 y el año 2000 y en el igualmente pobre rendimiento de los docentes peruanos mostrado en las pruebas de Suficiencia Profesional administradas por el Ministerio de Educación en marzo del 2002.

A lo anterior debe añadirse, como un factor agravante, que el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que habría alcanzado entre 1995 y el año 2003 a 180,787 docentes en servicio ha tenido la misma orientación curricular.

Lo que hace inteligible que su contribución para mejorar los bajísimos rendimientos en matemática y en lenguaje de nuestros escolares haya sido prácticamente nula pese a los costos de este programa en términos de deuda externa acumulada, al menos desde 1995, con el Banco Mundial, el Banco Interamericano y la Fundación KfW, lo que plantea interrogantes acerca de la calidad de la inversión pública y el gasto en educación.

Al respecto la única información oficial que hemos encontrado disponible indica que esta deuda sólo con el Banco Interamericano y el Banco Mundial significa un compromiso de reembolso hasta el año 2007 de 625567 millones de dólares americanos.

La situación antes descrita ha suscitado inquietud en el MED y en los medios educacionales del país por el peso que tienen las



constataciones proporcionadas por las mediciones internacionales y por el hecho de que tales resultados se condicen de manera directa y ostensible con los pocos indicios obtenidos internamente, en tanto que en el país la investigación educacional sobre logros de aprendizaje y desempeños en Lenguaje, Matemática y Ciencias Básicas es muy reducida.

Asimismo la Ley General de Educación N° 28044 del año 2003 crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación en sus artículos 14-16. Sin embargo, hasta la fecha, no existe ninguna institución que tenga la potestad explícita de acreditar instituciones que brindan servicios educacionales con la única excepción antes anotada.

Todo lo que existe en concreto hasta hoy es al menos 16 proyectos de Ley Universitaria y, por separado, 11 proyectos de Ley de Acreditación registrados en la Mesa de Partes de la Comisión Nacional de Educación del Congreso de la República.

Paralelamente, las expectativas por cursar estudios de postgrado en educación son crecientes alentadas por las ventajas que conlleva poseer un mayor número de certificaciones en una situación en la que la sobreoferta de docentes con título pedagógico agudiza progresivamente la disputa por un puesto de trabajo.

No hay estadísticas recientes disponibles pero hay indicios razonables de que el nivel de postgrado, pese a ser autofinanciado, tiende



a masificarse y a convertirse en la principal fuente de recursos propios de las universidades estatales.

Sólo la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (la única Pedagógica del país) registra 13 Programas de Maestría y un programa de doctorado con dos menciones. En otras universidades exploradas, a nivel nacional, hemos registrado 36 Programas de Maestría y 7 Programas de Doctorado. A ello debe añadirse un número no determinado de Programas de Segunda Especialidad y de Diplomatura.

2.2.2.7 Antecedentes históricos de la formación docente en el Perú

El Proceso de Formación Docente institucionalizado como dice Piscoya Hermoza (2004:168) comienza en el Perú Republicano con la decisión de Don José de San Martín, tomada en 1822, de crear la Escuela Normal de Varones que fue dirigida por Diego Thomson, dentro de los cánones del Modelo Lancasteriano.

Posteriormente, en 1833 el gobierno de José de Santa Cruz creó la Escuela Normal Femenina, instaurando una formación docente para las damas con una orientación de capacitación en las áreas relacionadas con la economía doméstica.

El primer gobierno de Ramón Castilla promulgó en 1850 el Reglamento de Instrucción Pública, creándose un contexto dentro del cual se proyectó la Escuela Central de Lima que inició su funcionamiento,



posteriormente, en 1859 durante el gobierno de Echenique. En 1876, complementando el proyecto anterior se estableció la Escuela Normal de Mujeres de Lima bajo la dirección de las hermanas del Sagrado Corazón, institución que continua en funcionamiento bajo la denominación de Instituto Superior Pedagógico de Mujeres de Monterrico.

Durante el gobierno de Eduardo López de la Romaña, en 1901, se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción que distinguió por primera vez en términos legales entre Docentes Primarios y Docentes Secundarios. Afianzando la distinción anterior, en 1905, el gobierno de José Pardo creó la Escuela Normal de Varones de Lima destinada exclusivamente a la formación de docentes primarios.

En 1929 se fundó el Instituto Superior Pedagógico de Varones dentro de un clima sensible a la influencia del pensamiento filosófico francés y alemán que reconocía en la pedagogía a una nueva disciplina científica ubicable en el ámbito de las ciencias del espíritu. Sin embargo, la década del treinta estuvo políticamente conmocionada por los efectos de la Revolución Rusa, por las implicancias sociales y culturales de la Teoría de la Evolución, por la presencia del psicoanálisis y por la difusión del pensamiento marxista que pretendió proporcionar una nueva concepción de la historia, del hombre y de la sociedad.

Este nuevo contexto social, político y cultural, post colonial, condicionó fuertemente el surgimiento, en el seno de la Universidad



Nacional Mayor de San Marcos, de los partidos políticos que se encuentran, todavía vigentes en el Perú, y la participación activa de los jóvenes en los movimientos en pro de la reforma universitaria, preconizada desde Córdoba (Argentina) como estrategia de cambio social.

De este modo se entiende que la efervescencia política haya conducido al receso por ocho años del Instituto Pedagógico Nacional de Varones que se reapertura en 1940.

En 1941 se promulgó una ley que suprimió el calificativo de "Menores" para las universidades de provincias y que reconoció que la Universidad de San Marcos podía continuar calificándose de Universidad "Mayor". Dentro de este marco institucional la Facultad de Letras de la mencionada Universidad tenía una sección que ofrecía cursos de pedagogía desde 1925.

En 1947 se inicia la Formación Docente Profesional en el nivel universitario con la creación de la Facultad de Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

De esta manera se instauró un currículo universitario distinto al del Instituto Pedagógico y al de las escuelas normales de la época en tanto que ponía énfasis en la formación humanística y en ciencias básicas como sustento de la formación especializada.



Al mismo tiempo el cuerpo docente estuvo constituido por profesores especialistas de las Facultades de Letras y de Ciencias de la Universidad de San Marcos, a los que se añadió un pequeño grupo de profesores que tenían formación pedagógica adquirida en las escuelas normales y que habían ingresado a la universidad para obtener un grado académico universitario.

La presencia de la Facultad de Educación marca un cambio sustancial en la modalidad de la formación docente en el Perú en tanto que por más de 126 años estuvo restringida a las escuelas normales e institutos pedagógicos sin la presencia de las universidades, pese a que Lima cuenta con la Universidad más antigua de América, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada en 1551.

La presencia disminuida de la universidad peruana en la Formación Docente se mantiene hasta la fecha si se considera que un estimado hecho en 1993, en la parte estadística del Diagnóstico General de la Educación publicado entonces por el Ministerio de Educación (MED), informa que el 87% de los docentes en servicio han estudiado en un Instituto Superior Pedagógico y solamente el 13% en una Universidad.

En la última década, en 1995 se inicia el Programa de Capacitación conocido como PLANCAD que según cifras oficiales ha capacitado a 181,787 docentes primarios y secundarios con un costo no menor de 478,567 millones de dólares USA de la cooperación financiera multilateral



reembolsable. Sin embargo, no se ha producido ningún programa de envergadura para mejorar el sistema de formación docente que ya en 1970 era percibido como muy deficiente.

La política del estado peruano ha sido de indiferencia frente a la formación docente y de inversión posterior para pretender remediar las deficiencias arrastradas por los docentes de aula desde su Formación Profesional. Por usar una metáfora, el Ministerio de Educación del Perú en los últimos 30 años ha hecho crecer a sabiendas el árbol torcido para luego gastar dinero en intentar, infructuosamente, enderezarlo.

Dentro de este contexto histórico, a partir de 1970, es claramente visible la tendencia del MED a preconizar que el mecanismo fundamental para mejorar el sistema educativo es el cambio del currículo y el mejoramiento de la didáctica.

De esta manera el currículo oficial de formación magisterial, impartido a nivel nacional por la Dirección Nacional de Formación Magisterial y Capacitación, y los Currículos de los Programas de Capacitación han tenido como nota dominante el haber hipertrofiado la cantidad de horas dedicadas a difusos temas curriculares y didácticos y a minimizar o suprimir las horas dedicadas a disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas.



Los efectos negativos se manifiestan no sólo en un deterioro de la cultura científica y humanística de los docentes sino también en un empobrecimiento extremo de los aprendizajes de nuestros escolares.

Asimismo, los estudios internacionales sobre la determinación de la calidad de los servicios brindados por los sistemas educativos otorgan un escaso valor a los currículos, los cuales, simplemente, no aparecen explícitamente en las tablas de evaluación como es el caso de los criterios utilizados para la asignación del premio más importante a la calidad de la educación en los Estados Unidos denominado The Malcolm Baldrige National Quality Award. Sobre una tabla de mil puntos los valores más gravitantes se otorgan a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, a los desempeños de los docentes y a la gestión del personal directivo y de apoyo de los centros de educación.

Esto significa que en el país donde se ha inventado las teorías de la calidad, la evaluación de la educación no descansa en el análisis de documentos, a los que se reducen los currículos, sino en el análisis y medición de procesos reales como son los aprendizajes y las capacidades de los escolares, los desempeños y las capacidades de los docentes para impartir conocimientos y dirigir el aprendizaje.

También se valora en alto la creación de instrumentos de evaluación y ayuda de enseñanza, y la competencia del personal directivo



para la administración académica y la gestión en interacción con la comunidad social de apoyo.

La creación de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) del Ministerio de Educación, como consecuencia de la aplicación del Decreto Supremo N° 51-95-ED, ha reforzado la mixtificación del currículum como variable fundamental para producir el mejoramiento de la educación y la tendencia a orientar el mayor volumen del gasto hacia la capacitación.

La creencia infundada y autoritaria de que existe una única manera de formular correctamente el currículum, en este caso, de supuesta tendencia constructivista, se ha expresado claramente en la ejecución del plan Nacional de Capacitación Docentes (PLANCAD) y del denominado Plan Piloto de Formación Docente. No hemos registrado fecha exacta del inicio del PLANCAD aunque su justificación aparece explícita en el Diagnóstico General de la Educación publicado en 1993 por el Ministerio de Educación. Tampoco existen disponibles cifras suficientemente informativas sobre el gasto realizado con cargo a los préstamos de la cooperación Internacional.

En el fascículo titulado Memoria PLANCAD -GTZ-KTW 1998-2001 Perú se registran datos sobre cobertura sólo a partir de 1998, sin embargo en el artículo de Ricardo Cuenca titulado El Compromiso de la Sociedad Civil con la Educación (2001) se proporciona cuadros que



incluyen información sobre metas de atención cumplidas desde 1995. Según estas cifras y las proporcionadas por la GTZ, el PLANCAD habría capacitado a 181,787 Docentes hasta el año 2003, sin embargo sólo hemos podido registrar información económica, a partir de 1997, sobre la inversión asignada al servicio de capacitación de educación primaria y, a partir del año 2001, sobre el financiamiento destinado al servicio de capacitación en secundaria.

Hasta donde se conoce, no existe ningún estudio de evaluación seria de los resultados académicos en términos de logros y de la gestión administrativa del PLANCAD, programa que tiene la imagen pública de ser el de mayor magnitud a cargo de DINFOCAD.

En cuanto al Plan Piloto de Formación Docente, se ha ejecutado el Plan de Fortalecimiento de la Formación Docente, el Plan de Modernización de la Formación Docente y el Proyecto de Reforma de la Formación Docente.

Al respecto, sólo conocemos informes tipo memoria pero no estudio científico alguno de evaluación de estas actividades. Las cifras de la inversión realizada para la ejecución del Plan Piloto de Formación Docente tampoco están publicadas, hasta donde sabemos, pero es visiblemente menor que la atribuible al PLANCAD, aunque la medida aproximada de la diferencia no sea calculable debido a la inexistencia de cifras suficientes accesibles a los investigadores.



Lo que puede afirmarse razonablemente en base a las investigaciones sobre aprendizajes y capacidades cognitivas de escolares realizadas por UNESCO y por la OECD y la evaluación de la formación académica de los docentes peruanos, dirigida por el Dr. Piscoya, en marzo del 2002, transcurridos al menos, seis años de ejecución del PLANCAD (1995-2000) y del Plan Piloto de Formación Docente.

Hay indicios significativos de que los muy bajos rendimientos de los escolares peruanos en las mediciones internacionales antes mencionadas tienen una relación directa con la muy deficiente formación pedagógica, científica, tecnológica y humanística mostrada por 95,219 docentes peruanos titulados en Institutos Superiores Pedagógicos (un número importante pero indeterminado de ellos fue capacitado por el PLANCAD) que fueron evaluados mediante catorce pruebas de suficiencia profesional, cada una en dos versiones equivalentes, en el mes de marzo del año 2002.

Los hechos anteriormente descritos plantean la urgencia de someter a prueba una hipótesis que asocie los muy débiles rendimientos de nuestros escolares con una orientación académica inadecuada de la formación docente por parte del MED y de la capacitación mediante un proyecto de investigación que, lamentablemente, ha carecido, hasta la fecha, de toda expresión de simpatía por parte de los organismos nacionales e internacionales de financiamiento.



Dentro de esta perspectiva resulta relevante tomar como evidencia disponible y material de reflexión los cinco fascículos publicados por la DINFOCAD como currículos de formación docente en la especialidad de educación primaria y de comunicación, ciencias naturales, matemáticas y ciencias sociales en la especialidad de secundaria.

Todos estos documentos reconocen seis áreas curriculares para la educación secundaria y siete para la educación primaria pero en ninguno de ellos figuran los conceptos de ciencia, tecnología, cultura humanística, etc.

Dichas áreas, a su vez, están definidas mediante contenidos imprecisos, difusos y desactualizados. Asimismo se aprecia una presencia hipertrofiada de los temas pedagógicos y curriculares y una presencia minimizada de los temas de las disciplinas científicas que tienen valor instrumental para adquirir otros conocimientos y para aportar el sistema conceptual requerido para comprender mejor la compleja sociedad contemporánea y las peculiaridades de la pluriculturalidad del Perú.

Respecto de la pluriculturalidad, ninguno de los documentos mencionados apertura cursos de lenguas andinas o amazónicas. Docentes formados con deficiencias tan acusadas en el saber y en el pensar parecen reflejarse en los pobres rendimientos logrados por sus



alumnos y en sus pobres rendimientos en las pruebas de suficiencia profesional antes mencionadas.

Aunque el currículo no es una variable sustancial para el cambio educativo; en este caso, considerando que es aplicado uniformemente a nivel nacional con el carácter de documento de cumplimiento obligatorio, puede estar funcionando como un instrumento asociado a graduaciones masivas que no satisfacen mínimos estándares académicos y que propician el surgimiento de cuadros de dirección con formación científica y cultural pobre, cuyo desempeño, naturalmente, tiende a la reproducción y perpetuación de un sistema educativo de espaldas a las creaciones científicas, tecnológicas y humanísticas que sustentan el desarrollo social.

2.2.2.8. Organización de los centros de formación docente

En lo que sigue nos referimos específicamente a la organización de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISPs) que se rigen por el Decreto Supremo N° 023-2001- ED. Las Facultades de Educación se organizan según lo establecido por la Ley Universitaria N° 23733 y este tópico ha sido ya abordado por el Informe sobre Educación Superior Universitaria suscrito por Delgado de la Flor, et al. (2004:72) .Los ISPs públicos están constituidos por los órganos de dirección, de línea, de asesoramiento y de apoyo.

El órgano de dirección es responsable de la conducción y administración institucional y está integrado por el Director General y el



Director Académico. El Director General es el representante legal del ISP y tiene las siguientes funciones:

- a) Orientar la actividad, organización y procedimientos académicos y administrativos del ISP.
- b) Seleccionar con el Consejo Directivo de la institución al personal docente más idóneo y capacitado.
- c) Encargar rotativamente, por un período de dos años, a los docentes titulares, las jefaturas de departamento.
- d) Planificar, organizar, monitorear, supervisar y evaluar las acciones técnico pedagógico, así como administrar los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para el desarrollo de las actividades educativas.
- e) Celebrar convenios y contratos relacionados con el mejoramiento del servicio educativo.
- f) Solicitar anualmente a la DINFOCAD la meta de ingresantes autorizada.

Los órganos de línea son los encargados fundamentalmente de hacer cumplir la normatividad técnico – pedagógica específica, de la capacitación de los docentes y de la titulación de sus estudiantes. Se encuentran constituidos por los programas académicos que son unidades de formación académico-profesional que están integradas por profesores y estudiantes.



Estos programas son los Educación Inicial y Primaria, de Educación Secundaria, de Educación Especial, de Educación Física, de Educación Técnica, de Educación Artística y de Formación en Servicio, el Departamento de Ciencia y Tecnología, el Departamento de Educación y el Departamento de Humanidades.

Los responsables de brindar el servicio docente a los diferentes programas académicos son los departamentos académicos que son unidades académicas que están integradas por profesores que desarrollan aprendizajes en una determinada área.

Todos estos organismos dependen del Director Académico. La Dirección Administrativa tiene como responsabilidad proporcionar el apoyo logístico y financiero a las actividades académicas y administrativas del instituto.

El órgano de asesoramiento es el Consejo Educativo que tiene la responsabilidad de asesorar al órgano de dirección. Es presidido por el Director General y está integrado por el personal directivo, jefes y delegados respectivos.

Su función es la de aprobar el Proyecto de Desarrollo Institucional, el Plan de Trabajo Anual, el Reglamento Interno, los informes de Gestión del Director General y otros que le delegue la Dirección General.



El órgano de apoyo está constituido por la dirección de administración y la secretaria académica, depende del Director General y se responsabiliza del personal a su cargo.

La secretaria académica tiene entre sus responsabilidades más importantes es organizar y administrar los servicios de registro académico y de evaluación del estudiante, así como tramitar la titulación profesional y llevar el registro de títulos.

Los ISP Privados pueden adoptar la organización más adecuada a sus fines dentro de las normas de derecho común.

2.2.2.9. Capacitación docente en la formación docente

La capacitación docente, según Sosa Espinoza, Myriam, (2007.82), se ofrece como un modelo de perfeccionamiento profesional construido a escala individual cuyos efectos se reflejan posteriormente en la calidad educativa.

La capacitación debe ser receptiva a las demandas de su profesión y, de manera simultánea, debe ser un factor de cambio y desarrollo. Históricamente la capacitación se relaciona con el proceso de formación y desarrollo de cada docente. La capacitación docente se va formalizando y se convierte en el mejor elemento para el mejoramiento de la calidad educativa.



2.2.2.10. Docente del nivel superior: innovador e investigador

Necesitamos docentes interesados en realizar investigaciones científicas, por tanto debe mostrar capacidad investigadora e innovadora llegando a comprender la verdadera misión de la universidad e instituto superior cual es la generación de conocimiento y el debate del conocimiento. OCHOA PACHAS, Milcíades (2005:89)

El docente debe capacitarse y tener dominio de los elementos específicos de su especialidad. Conocer contenidos de las asignaturas que enseña, como están organizados, como se conectan con otras especialidades a fin de enfocarlos desde perspectivas interdisciplinarias.

Conocer, métodos de enseñanza, es decir conocer las formas de aprender de los alumnos y saber escoger sobre la base de ellos como mejorar el aprendizaje para lo cual debe conocer distintas estrategias y técnicas didáctica.

Estar familiarizado con los problemas de enseñanza aprendizaje en la disciplina que conduce. Exige que el docente vivencia sus conocimiento, esté atento a cuanto sucede en la sociedad para que los estudiantes descubran y lean la realidad en la cual viven.

Exige además que sea ejemplo y testimonio del aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, y el aprender a ser un hombre (varón o



mujer) que se realiza perfectamente. ABARCA FERNANDEZ, Ramón – (2005:75)

2.2.2.11. Formación docente del nuevo milenio

Debe concentrarse en la formación de profesionales emprendedores, expertos en la gestión de proyectos, conocedores de estrategias de gestión con un perfil que involucra la capacidad de tomar la iniciativa ante situaciones problemáticas así como también la capacidad de tomar decisiones.

Los docentes tienen que comenzar a ser ellos mismos gestores de cambio e innovaciones educativas, un plan de vida personal y programas de desarrollo profesional centrados en modelos de crecimiento personal.

Es necesario que además de desarrollar competencia comunicativa, didáctica, investigadora y directiva en los profesores del nivel superior; se debe desarrollar competencia informática y una competencia extensionista con la que pueda desarrollar un sistema de acciones coherentes para transformar la comunidad en la cual se encuentra enclava la institución superior.

Las instituciones superiores deben trabajar más en la determinación de las competencias del docente que abarque la triada docencia-investigación-extensión. Es necesario transformar los diseños curriculares de las instituciones de nivel superior para que se pueda lograr un docente más integral.



Documentos oficiales del Ministerio de Educación ha venido distinguiendo entre los eventos de pocas horas (dos o tres días) llamados de actualización y programas de dos o más semanas, considerados de capacitación.

Necesitamos poner en cuestión todo lo que se hace y sigue haciéndose en materia de formación, actualización y capacitación de educadores porque tenemos también un problema de identidad ¿Qué somos y qué queremos ser profesionalmente hablando.

No siempre hemos sabido distinguir entre los procesos de formación e información al no reflexionar sobre la práctica pedagógica desde una perspectiva educacional, reconociéndose a los profesores como simples transmisores de saberes de otros y no como generadores de un espacio que estimule el desarrollo del pensamiento y la solidaridad.

2.2.2.12. Indicadores de la calidad docente

La calidad docente se debe apreciar confrontando la práctica con la teoría pedagógica y el mercado laboral. Una red de interacciones cognitivo-afectivo que enlace a docentes y alumnos para producir conocimiento nuevo. Además de mostrar capacidad crítica para adecuarse a la realidad de los educandos.

En los inicios del Siglo XXI se ha producido un cambio de paradigma, donde la cultura de la calidad, las herramientas que la facilitan



y las habilidades profesionales que la hacen posible son un valor agregado en las relaciones contractuales. Estos nuevos requerimientos son:

Requerimientos del mercado laboral	Capacidades
1. Liderazgo	Capacidad para desarrollar una Visión global de la organización y lograr un proyecto común
2. Trabajo en equipo	Capacidad para construir y mejorar el trabajo de la organización dirigiendo equipos
3. Gestión del Cambio	Nivel de habilidades y conocimientos necesarios que capacitan para gestionar cambios
4. Ética	Habilidad y conocimiento que capacitan para prevenir y resolver situaciones conflictivas
5. Cultura Básica Empresarial	Habilidades y conocimientos para desempeñar tareas directivas de responsabilidad
6. Identificación de Problemas	Dominio de herramientas adecuadas para tratamiento e identificación de problemas
7. Creatividad	Dominio de técnicas de creatividad aplicadas a la innovación
8. Gestión de Proyectos	Conocimientos para gestionar y coordinar proyectos Diferentes
9. Auto-aprendizaje y Desarrollo Personal, Social	Habilidades y conocimientos para mejorar la Eficacia Personal, gestionar desarrollo profesional propio y



y Profesional Docente	asesorar a otros docentes o comunidad educativa
10. Calidad	Habilidades y conocimientos de la calidad y de sus herramientas
11. Comunicación	Conocimiento para diseñar políticas de comunicación para participación

.Resumen de Fernández Martín, Evaristo,: Gestión de Instituciones Inteligentes, Universidad Complutense de España, 2001, 2da Edición, Mc Graw Hill, 314 págs.

2.2.2.13. El desempeño personal, social y profesional del docente

Las dimensiones de la capacitación docente son el desempeño personal, el desempeño social y el desempeño profesional. Según DELGADO, Kenneth: (2005:69): El desarrollo personal busca elevar la calidad de vida del docente, fortaleciendo el desarrollo de su identidad a partir de la afirmación de su sentido de la pertenencia a una comunidad académica integrada por profesionales de la educación cuya misión es ofrecer un servicio educativo de calidad.

El desempeño social considera al docente como sujeto partícipe de la acción educativa, en un contexto histórico y espacial, considerándose un líder comprometido con la sociedad.

Finalmente el desarrollo profesional está orientado a las capacidades profesionales para el mejoramiento del desempeño docente en el aula y en la institución educativa, dotándola de fundamentos



teóricos, estrategias didácticas que les permita conducir de manera eficiente y eficaz los procesos de aprendizaje con énfasis en la recuperación, el análisis, la investigación y la innovación de su práctica pedagógica promoviendo el trabajo cooperativo.

En el análisis del desempeño personal, social y profesional de los docentes, permiten identificar al menos cuatro grandes problemas: el acceso a los primeros puestos de trabajo de los nuevos docentes, el individualismo y el aislamiento en el cual los docentes se desempeñan, la carrera profesional de los docentes y, finalmente, la participación de los docentes en las decisiones educativas.

2.3. MARCO CONCEPTUAL

2.3.1. Emoción

Es un sentimiento, un estado psicológico y biológico, que se expresa en una variedad de tendencias para actuar (Goleman, 1996:212).

2.3.2. Aprendizaje

Es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia. (Alonso, 1997, Capella y otros, 2003:115).

2.3.3. Desempeño académico

Es el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el



producto del proceso enseñanza aprendizaje en el que participa" (Retana, 2006).

2.3.4. Formación docente

Se entiende por formación docente, el conjunto de cursos o eventos académicos con validez oficial, que tienen por objeto habilitar la práctica y/o actualizar a quienes realizan funciones de docencia, en las teorías, procedimientos y técnicas para impartir la enseñanza.

2.3.5. Estilo

Son las conclusiones a las que llegamos acerca de la forma cómo actúan las personas. Nos resulta útil para clasificar y analizar los comportamientos (Capella y otros, 2003:13).

2.3.6. Inteligencia

Es la capacidad de resolver problemas o de elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas (Gardner, citado por el Ministerio de Educación, 2007.64).

2.3.7. Inteligencia emocional

Conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.

Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en



la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Bar-On, 1997, en Ugarriza, 2001:59).

2.3.8. Interpersonal

Habilidades para conocer y comprender los sentimientos ajenos, interesarse por la gente en general y establecer relaciones emocionalmente estrechas.

Los puntajes altos en este componente son alcanzados por aquellas personas responsables y confiables que poseen buenas habilidades sociales, es decir, que comprenden, interactúan y se relacionan muy bien con los demás.

2.3.9. Intrapersonal

Capacidad para tener conciencia del propio yo, conocer las propias emociones y afirmar nuestros sentimientos e ideas. Los resultados altos lo obtienen las personas que están en contacto con sus sentimientos, son fuertes e independientes y experimentan confianza en la realización de sus ideas y creencias.

2.3.10.- Actitudes:

Son formas de actuar, demostraciones del sentir y del pensar. Responden a los intereses y motivaciones y reflejan la aceptación de



normas o recomendaciones, Las actitudes tienen elementos cognitivos, afectivos y conductuales y son el reflejo de uno o más valores.

2.3.11. Aprendizaje significativo

Construcción de aprendizajes por parte del alumno con la ayuda de la intervención del profesor, que relaciona de forma no arbitraria la nueva información con lo que el alumno ya sabe.

2.3.12. Aprendizajes esperados

Representan aquellos conocimientos habilidades actitudes y formas de comportamiento que se espera que logren los estudiantes. Ellos representan un nivel de logro de aprendizajes que se irán profundizando o reforzando en los siguientes niveles escolares.

2.2.13. Capacidades

Potencialidades inherentes a la persona y que ésta puede desarrollar a lo largo de toda su vida. Ellas se cimentan en la interrelación de procesos cognitivos, socio-afectivos y motores. Las capacidades son: fundamentales y de área.

2.3.14. Capacidades de área

Son aquellas que tienen una relativa complejidad en relación con las capacidades fundamentales. Las capacidades de área sintetizan los propósitos de cada área curricular.

2.3.15. Capacidades específicas

Son aquellas de menor complejidad y que operativizan a las capacidades de área. Su identificación sugieren los procesos cognitivos y meta cognitivos implicados en las capacidades de área.

2.4. HIPÓTESIS

2.4.1. Hipótesis general

Hi: La Inteligencia Emocional influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

Ho: La Inteligencia Emocional no influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

2.4.2. Hipótesis específica

- El nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes influye positivamente en la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes 2013.
- El nivel de la Formación Académica es bajo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes 2013

- Relacionar directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

2.5. VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. Variable Independiente:

Inteligencia Emocional.

2.5.2. Variable Dependiente

Formación Académica.

2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	CONCEPTO DE LAS DEFINICIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio en los aspectos de atención, claridad y reparación, será determinada por el inventario de inteligencia emocional.	ATENCIÓN	Hace referencia a la capacidad de expresar y sentir las emociones de forma precisa (habilidad de percibir las emociones).	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para sentir las emociones• Habilidad para expresar las emociones	INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
		CLARIDAD	Se relaciona con el comprender bien los estados de ánimo (habilidad de comprensión).	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para comprender los estados de ánimo	
		REPARACIÓN	Regula los estados emocionales de forma correcta (habilidad de manejar las emociones)	<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para manejar las emociones	



VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES	CONCEPTO DE LAS DEFINICIONES	INDICADORES	INSTRUMENTO
FORMACIÓN ACADÉMICA	La formación académica es la preparación teórica de los aspectos de perfil, competencias, gestión y administración de una Institución Educativa. Se identificará a través del cuestionario de Formación Académica.	Conceptual	Es el conjunto de conocimientos teóricos de los contenidos y elementos básicos e imprescindibles que toda persona necesita dominar para desempeñar de manera correcta las tareas de una determinada profesión.	<ul style="list-style-type: none"> • Domina conocimientos teóricos de su profesión • Desempeña correctamente los elementos básicos e imprescindibles para su profesión 	CUESTIONARIO DE FORMACIÓN ACADÉMICA
		Procedimental	Es el desarrollo de las cualidades y habilidades necesarias para ejercer dicha profesión y, por tanto, del desarrollo de las competencias orientadas hacia los procesos.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla cualidades y habilidades necesarias para ejercer su profesión. • Desarrolla competencias para los procesos que requiere su profesión. 	
		Actitudinal	Es la capacidad de las personas para afrontar las circunstancias de la vida laboral	<ul style="list-style-type: none"> • Afronta óptimamente circunstancias de su vida profesional. 	



CAPÍTULO III

METODOLÓGIA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

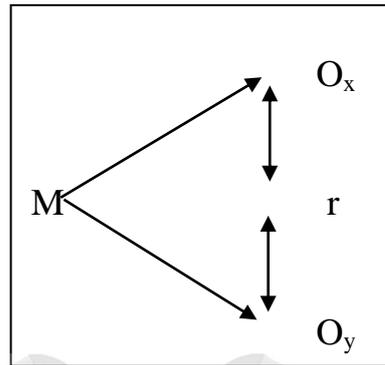
La presente investigación por su propia naturaleza, se ha desarrollado estratégicamente mediante el método científico como aspecto general, luego en la parte específica hemos partido del deductivo al inductivo, aplicación del método analítico, sintético.

3.2. TIPO DE LA INVESTIGACIÓN

El tipo de la investigación es No Experimental, ya que no existe manipulación activa de alguna variable. Asimismo por su detalle y naturaleza, corresponde a la investigación cuantitativa.

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la presente investigación es el Descriptivo Correlacional (Sánchez Carlessi, 2006:218). Caracterizado visualmente. Se encuentra en el siguiente cuadro:



Donde:

M: Muestra de estudio

O: Coeficiente de relación. Los subíndices "x", "y" en cada **O** nos indican las observaciones obtenidas en cada una de las dos variables distintas.

R: Relación de variable o correlación.

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA.

3.4.1. Población de estudio

La población de estudio, está constituida por la totalidad de estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes sede Andahuaylas en una cantidad de 150 estudiantes, que realizan sus estudios en el año académico 2013.

Tabla N° 01
Población

SEMESTRE	ESTUDIANTES	TOTAL
II	42	150
IV	36	
VI	25	
VIII	30	
X	17	

Fuente: Nómina de matrícula de la Facultad de Educación de la UTEA

3.4.2. Muestra de estudio

La muestra está constituida por los estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Educación en una cantidad de 30 estudiantes que representa el 20% en relación a la población.

El tipo de muestreo según Hernández Sampieri (2006.242), es el **no probabilístico intencionado**, puesto que se decide la muestra en función a los intereses del investigador.

Tabla N° 02
Muestra

SEMESTRE	ESTUDIANTES	TOTAL
VIII	30	30

Fuente: Nómina de matrícula de la Facultad de Educación de la UTEA



3.5. TÉCNICAS, FUENTES E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

3.5.1. Recolección de datos

La técnica que sea utilizado para la recolección de datos es la encuesta con su instrumento que es el Cuestionario.

3.5.2. Procedimientos para recolección de datos

El proceso de tabulación, la grafica y presentación de resultados se realizo en forma electrónica usando el paquete estadísticos SPSS21.

3.5.3. Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero.

Es aplicable a escalas de varios valores posibles. Su formula determina el grado de consistencia y precisión; la escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los proporcionados en el instrumento de investigación.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADO Y DISCUSIÓN

La contrastación de la hipótesis se ha realizado mediante gráficos estadísticos, y la prueba de Chi cuadrado.

Escala: Cociente Emocional

- 1 Rara vez o nunca es mi caso
- 2 Pocas veces es mi caso
- 3 A veces es mi caso
- 4 Muchas veces es mi caso

Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.

Criterio de confiabilidad valores

No es confiable -1 a 0

Baja confiabilidad 0.01 a 0.49

Moderada confiabilidad 0.5 a 0.75

Fuerte confiabilidad 0.76 a 0.89

Alta confiabilidad 0.9 a 1

4.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

4.2.1. Resultados del inventario de inteligencia emocional

Objetivo 1. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013

Validación y fiabilidad del instrumento

Se aplicó el instrumento a 30 estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes sede Andahuaylas cuyos resultados mostramos a continuación:

Tabla N° 03

Resumen del procesamiento de los casos

		N	%
Casos	Válidos	30	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	30	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

La tabla 03 muestra el procesamiento de 30 casos que representa a la muestra, siendo todos ellos procesados de manera válida sin exclusión de ningún caso.

Tabla N° 04

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,903	24

Se aprecia en la tabla 04 que el estadístico **Alfa de Cronbach** tiene un valor de **0,903** de fiabilidad, para un número de **24** elementos, por lo que el instrumento aplicado a los estudiantes, es fiable porque supera el valor mínimo esperado en este caso **0,8**.

Por los resultados obtenidos en este proceso, manifestamos que el instrumento aplicado (inventario de Inteligencia Emocional) tiene una alta confiabilidad.

Análisis de Validez de Constructo del Instrumento:

Dado que el análisis factorial espera correlaciones medianas y altas, entonces se requiere continuar el análisis, ya que puede resultar no apropiado. Por ello se recurre al análisis con prueba de esfericidad de Bartlett y al estadístico de Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) para decidir si se continúa con el análisis factorial.

Para este análisis se aplicó el estadístico KMO (Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin) y la Prueba de esfericidad de Bartlett, con la finalidad de determinar si la muestra está adecuada a la cantidad de ítems que tiene el instrumento, debiendo ser la medida de adecuación mayor al valor mínimo esperado de **0,05**.

Tabla N° 05

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,530
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	23,627
	gl	3
	Sig.	,000

Fuente: Elaborado por el autor – 2013.

Los resultados de la tabla 05 muestran que la prueba KMO es de **0,530** lo que es mayor al valor mínimo esperado **0,05**, dado que esta prueba compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de las correlaciones parciales son mayores a 0,05 y en este caso se considera que el modelo factorial es apropiado.

BASE DE DATOS DEL INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	Total
01	4	4	3	5	4	3	3	3	5	4	4	5	3	4	5	3	5	3	2	5	3	3	5	3	91
02	3	4	4	5	3	4	4	4	5	5	5	4	3	4	4	3	4	3	2	4	3	2	4	4	89
03	3	3	3	4	2	3	4	3	4	4	4	4	2	3	3	2	4	2	1	4	3	4	5	4	78
04	2	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	3	2	3	4	3	80
05	3	2	4	4	1	3	2	2	2	2	3	3	1	2	3	3	4	3	4	4	3	2	4	3	67
06	5	5	3	5	2	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	5	4	4	5	3	86
07	3	4	4	4	3	5	4	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	90
08	3	3	4	3	3	3	4	5	3	4	3	3	3	3	3	2	3	4	2	4	2	3	2	3	75
09	1	3	2	3	3	2	2	4	3	3	1	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	3	4	71
10	4	4	3	4	4	3	4	4	5	5	4	5	2	3	5	5	5	4	4	5	4	3	4	3	96
11	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4	5	3	4	3	2	3	4	83
12	5	5	4	5	3	4	5	5	5	4	4	5	3	5	4	3	5	4	5	5	4	5	4	5	106
13	5	4	4	5	5	3	4	5	4	5	4	4	4	3	5	4	4	3	4	5	3	4	4	5	100
14	4	5	4	5	4	3	3	4	5	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	89
15	5	4	3	4	3	2	3	3	2	3	3	3	4	3	3	3	4	2	4	3	2	2	3	2	73
16	5	5	4	4	3	4	5	5	4	5	4	3	3	3	4	4	5	3	3	4	3	4	4	3	94
17	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	2	3	3	4	4	4	3	2	4	3	2	2	85
18	1	2	2	3	1	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	3	4	3	5	3	3	4	5	4	72
19	4	4	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	5	4	5	5	3	88
20	2	3	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	2	1	1	3	3	3	69
21	3	2	2	2	1	2	3	2	3	2	2	3	3	2	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	67
22	4	3	3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	5	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	90
23	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	3	4	3	3	3	5	4	104
24	3	4	4	5	3	5	5	4	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	89
25	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	5	5	4	84
26	5	4	4	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	3	3	4	3	2	3	1	2	3	2	87
27	4	5	4	5	2	3	5	3	4	3	4	4	4	5	3	5	4	4	3	4	3	3	5	3	91
28	3	3	4	4	2	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	84
29	1	3	3	3	1	3	2	2	2	1	2	3	1	2	1	1	4	3	3	1	3	4	1	1	51
30	5	5	5	4	3	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	3	5	3	2	5	4	4	5	4	99
PUNTAJE TOTAL																								2538	

Tabla N° 06

Distribución de la inteligencia emocional

Inteligencia Emocional	fi	hi%
Excelente	05	16.7
Buena	19	63.3
Regular	05	16.7
Pésima	01	03.3
TOTAL	30	100.00

Fuente: Elaborado por el autor – 2013.

Se observa en la tabla 6 los resultados obtenidos en el inventario de inteligencia emocional, del cual 19 estudiantes de la carrera profesional de educación tienen una inteligencia emocional buena representado un 63.3 %, en tanto que en los niveles de inteligencia emocional excelente y regular existen 05 estudiantes representando un 16.7% respectivamente, además podemos visualizar que existe un estudiante con un nivel de inteligencia emocional pésima. Mostramos gráficamente los resultados.

Gráfico N° 01

Nivel de Inteligencia Emocional

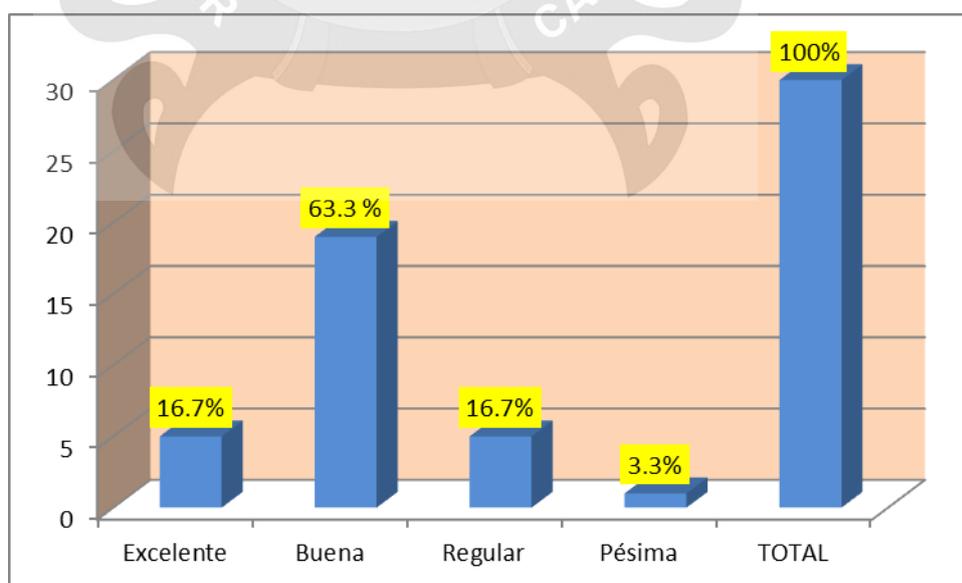


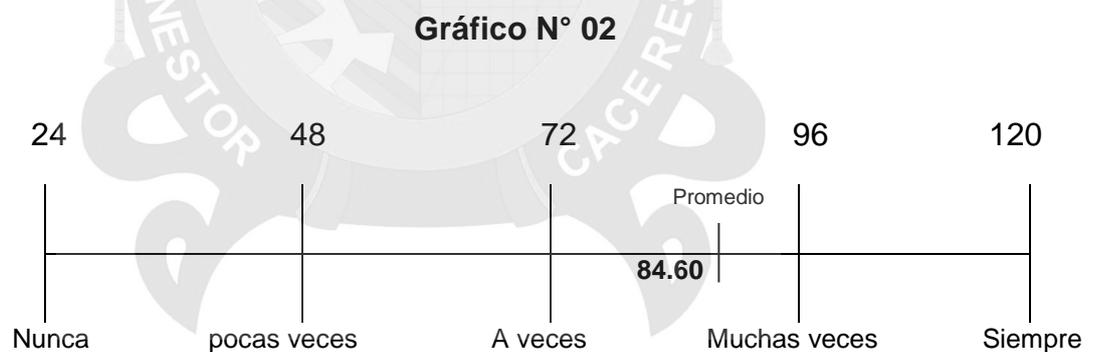
Tabla N° 07
Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
84,60	151,007	12,288	24

Fuente: Elaborado por el autor – 2013.

Se puede apreciar en la tabla 7 los estadísticos de la escala del inventario de inteligencia emocional de los 30 estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes sede Andahuaylas, obteniendo una media con un valor de 84,60 para una cantidad de 24 elementos. Del mismo modo observamos los valores de la varianza y la desviación típica.

Entonces con los resultados procesados el esquema de puntuación quedaría:



Por lo tanto podemos manifestar que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes sede Andahuaylas es buena, tal como se muestra en el gráfico.

i. Resultados de encuesta de formación académica

Objetivo 2. Identificar el nivel de la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013

Realizando el procesamiento de todos los datos obtenidos en la encuesta a estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas en el año 2013, a través de los quince ítems, tenemos la siguiente base de datos respecto a la formación académica.

Tabla N° 08

Distribución de formación académica

Formación Académica	fi	hi%
Excelente	05	16.7
Buena	14	46.7
Regular	09	30.0
Pésima	02	06.6
TOTAL	30	100.00

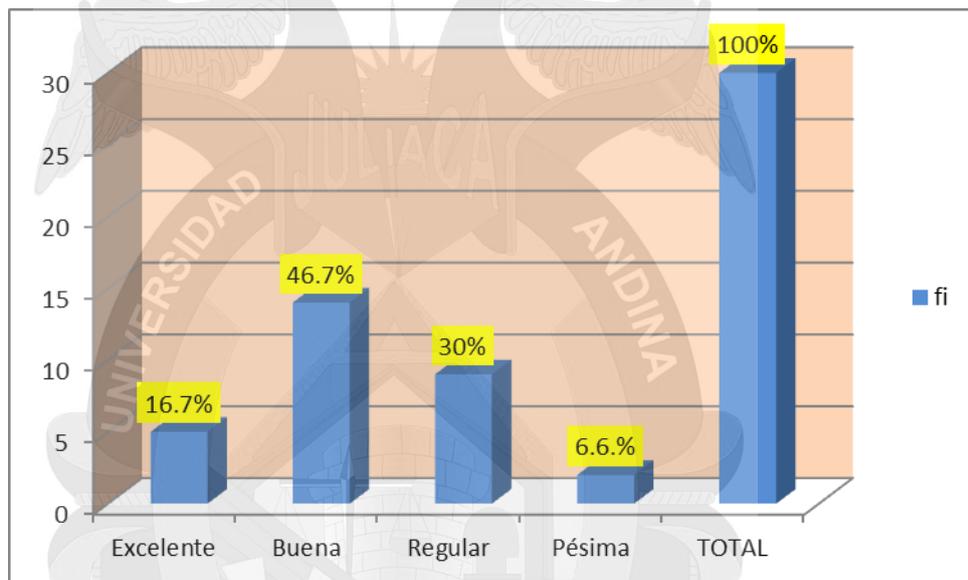
Fuente: Elaborado por el autor – 2013.

Se observa en la tabla 8 que 5 estudiantes que representan el 16.7% tienen o consideran tener una excelente formación académica, 14 estudiantes que representan el 46.7% manifiestan tener un nivel de formación académica buena, así mismo 9 estudiantes que hacen el 30% dicen tener una formación académica regular, en tanto que dos estudiantes que reflejan el 6.6% consideran tener un nivel pésimo de formación académica.

Se puede deducir con facilidad que la formación académica de los estudiantes en su mayoría es buena y regular. Mostramos a continuación gráficamente los datos obtenidos:

Gráfico N° 03

Nivel de Formación Académica



ii. Resultados de relación de inteligencia emocional y formación académica

Objetivo 3. Relacionar directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013

Para este efecto presentamos a continuación la triangulación de datos obtenidos tanto en el inventario de Inteligencia Emocional, así como la encuesta de Formación Académica de los estudiantes de la carrera profesional

de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas en el año 2013, y es como sigue:

Tabla N° 09

Distribución de la inteligencia emocional y la formación académica

Inteligencia emocional	Formación Académica				TOTAL
	Excelente	Buena	Regular	Pésima	
Excelente	1	3	1	0	5
Buena	2	9	8	0	19
Regular	2	2	0	1	5
Pésima	0	0	0	1	1
TOTAL	5	14	9	2	30

Fuente: Elaborado por el autor – 2013.

En la tabla 9 se puede visualizar los resultados obtenidos en la encuesta de formación académica y el inventario de inteligencia emocional aplicado a los estudiantes participantes en la muestra de estudio.

Cabe precisar que justamente los estudiantes que alcanzaron una Inteligencia Emocional Buena, son ellos los que consideran tener también una formación académica buena, del mismo modo aquellos estudiantes considerados con una inteligencia emocional regular también creen que poseen una formación académica regular.

Por esta razón manifestamos que la Inteligencia Emocional de los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes sede Andahuaylas 2013 se relaciona con la formación académica de los mismos.

4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS

4.3.1. Hipótesis Alternativa

Hi: La Inteligencia Emocional influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

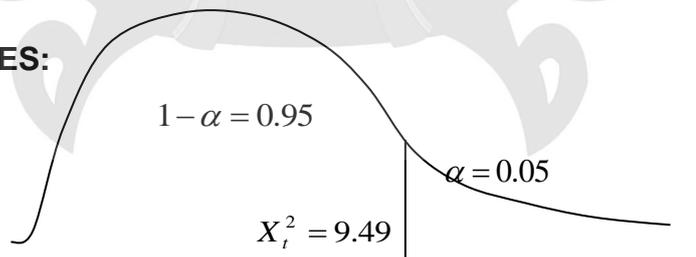
4.3.2. Hipótesis Nula

Ho: La Inteligencia Emocional no influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013.

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

$$X_c^2 = \frac{\sum (o - e)^2}{e} = 10.10$$

REGIONES:



CONCLUSIÓN: se Rechaza la hipótesis nula (Ho), por lo tanto La Inteligencia Emocional influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la



Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013, mediante la prueba estadística Chi cuadrada a un nivel de significancia del 5%.





CONCLUSIONES

En el presente trabajo de investigación se llegó a las siguientes conclusiones:

PRIMERA.- Que mediante la Prueba Estadística Chi cuadrado se llegó a corroborar que existe influencia de manera significativa de la Inteligencia Emocional en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013 (según tabla N° 9)

SEGUNDA.- Que los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013, el 63.7% tiene una inteligencia emocional buena (según tabla N° 6)

TERCERA.- Los estudiantes de la carrera profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas en el año 2013 tienen un nivel de formación académica buena en un 46.7% (según tabla N° 8)



CUARTA.- La Inteligencia Emocional se relaciona directamente con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas, 2013





RECOMENDACIONES

PRIMERA.- Se sugiere a los directivos y docentes difundir los resultados de esta investigación a todos los estudiantes de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas para efectos de realizar una profunda reflexión en razón a cuán importante es la Inteligencia Emocional en la formación académica de cada estudiante.

SEGUNDA.- Se recomienda al Rector de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas a implementar espacios de reflexión y talleres motivacionales con la finalidad de desarrollar en los estudiantes de todas las carreras profesionales la inteligencia emocional.

TERCERA.- Se sugiere a los directores de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular, así como a los directivos de la Educación superior a desarrollar diferentes estrategias con los estudiantes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional para efectos de obtener mejores logros en la formación y rendimiento académico



CUARTA.- Se recomienda a los estudiantes de la Universidad Tecnológica de los Andes, sede Andahuaylas a desarrollar la Inteligencia Emocional para efectos de optimizar su formación académica.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- Abarca Fernández, Ramón, (2005).. En www.campus-oei.org
- Aliaga Pacora, A. (2004) *"Inteligencia emocional de los docentes de educación inicial del distrito de los Olivos"* (Tesis magistral)
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa
- Bar-On, R. (2006), *Bar-On el modelo de la inteligencia emocional-social (ESI)*. Psicothema
- Bar-On, R., Granel, D., Denburg, N., & Bechara, A. (2003) *Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence*. ProQuest Medical Library. The Emotionally Intelligent Manager
- Capella, J. & Coloma, C. y otros. (2003). *Serie: Cuadernos de educación. Estilos de Aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial Lima.
- Céspedes Calderón, A. (2002) *Inteligencia emocional: bases neurológicas y ontogénicas*. Revista Paradigmas. Vol.3. Nº 5. España
- Cherniss, C., & Deegan, G. (2000). *The creation of alternative settings*. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*



- Chiroque, S. & Rodríguez, S. (1998) *Metodología*. Bachillerato Peruano. Lima, Ediciones Quipu.
- Delgado, Kenneth: (2005): *Evaluación y Calidad de la Educación*, Educar desde la Crisis Lima.
- Dorsch, F (1994) *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder
- Dreiffuss, D. (2003) *Psicología*. Editorial Bruño. Lima
- Ekman, P. (1996): *Por qué no descubrimos a los mentirosos*
- Extremera, N. y Fernández, P. (2001) *El modelo de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey. Implicancias educativas para padres y profesores. III Jornada de inteligencia emocional*.
- Fernández Berrocal, P y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández, Evaristo, Martin,: (2001), *Gestión de Instituciones Inteligentes*, Universidad Complutense de España, 2da Edición, Mc Graw Hill.
- Gardner, H. (1983) *Multiple Intelligences*, Basic Books. Paidós
- Gardner, H. (1993) *Inteligencia Múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós. Ibérica. Barcelona.
- Gardner, H. y Walters. (1998). *Inteligencia Múltiples. La teoría en la Práctica*. Colombia: Editorial Oveja Negra.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencia Múltiples: Estructura de la Mente*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1998) *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España. Editorial Kairós. S.A.



- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Porqué es más importante que el cociente intelectual*. Argentina: Javier Vergara Editores.
- Goleman, D. (1998) *La inteligencia emocional*. Verlap. Lima. Perú.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia emocional en la Empresa*. Argentina Javier Vergara Editores
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ciudad de México, México: Ediciones B.
- González, A. (2010) *El objeto de la formación académica o profesional*
- Hernández, R., & Fernández, C. & Baptista, P. (1998) "*Metodología de la Investigación*" Segunda Edición. MCGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. México D. F.
- Hernández, R., & Fernández, C. & Baptista, P. (2006) "*Metodología de la Investigación*" Segunda Edición. MCGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. México D. F.
- Izard, C.E. (1992). *Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations*. Psychological Review
- León (2000) "*La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de administración de empresas*". (Tesis Doctoral)
- Maturana, H.R. (1995). *Biology of self consciousness*. In Giuseppe Tranteur (Ed.), *Consciousness: distinction and reflection*. Napoles. Editorial Bibliopolis. Italia.



- Martin, D. (1999) *¿Qué es la inteligencia emocional?* Editorial. EDAF. Impreso España.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). "*The intelligence of emotional intelligence*". *Intelligence*
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). "*¿What is emotional intelligence?*"
- Mayer, J., Perkins, D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001) *Emotional Intelligence and Giftedness*.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). *Emotional Intelligence: Theory, Find, and Implications*. Psychological Inquiry
- Kiehne, M. (2002) *Inteligencia emocional aplicaciones psicopedagógicas*. Impreso talleres Tarea. Lima. Perú.
- Matthews, G.; Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Mesías Maraví, Teodoro Rubén, (2007) *Medición de la Calidad de la Educación*, Antología, Agosto 2007, Facultad de Educación, Unidad de Post Grado, UNMSM, Serie: Textos para la Maestría de la Educación.
- Ochoa Pachas, Milcíades-2005. - En www.campus-oei.org.
- Palmer, B., Walls, M. & Burgess, Z. (2001). *Emotional intelligence*.
- Piaget, J. (1996). *La Psicología de la Inteligencia*. México: Editorial Siglo XXI.
- Piscoya Hermoza, Luis, (2004) Documento de trabajo, *La Formación Docente en el Perú*. Informe elaborado para IESALC-UNESCO, Lima.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harper & Row.



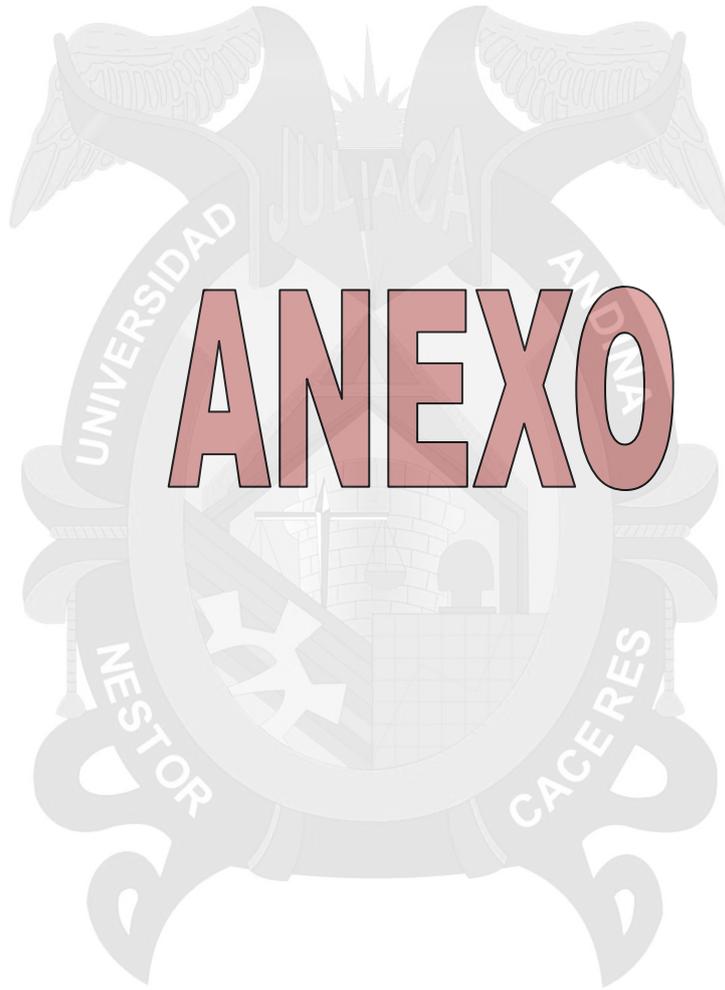
- Rego, A & Fernández, C. (2005). *Inteligencia Emocional; desarrollo y validación de un instrumento de medida*. Revista Interamericana de Psicología
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (2002). *Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale*. Psychology and Health
- Salovey, P.& Caruso, D., (2000). *Models of Emocional Intelligence*. En R.J. Sternberg (Ed.) Handbook of Human Intelligence (2nd ed.).
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1999). *Current directions in emotional intelligence research*.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*
- Sánchez Carlessi, H. (1986). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- Sosa Espinoza, Myriam, (2007), Tesis Aporte de la capacitación docente al mejoramiento de la calidad académica de las instituciones educativas secundarias del distrito de Vitarte, Universidad Peruana Unión
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol. 1. The positive effects*. New York: Springer.



- Tünnermann, C. (2010). *Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. Universidades*
- Ugarriza, N. (2003). *Evaluación de la inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. Lima.*
- Ugarriza, N. (2004). *Concepto y evaluación del constructo de Inteligencia Emocional. IX Seminario Internacional de psicología. Inteligencia emocional fundamentos y aplicaciones. Lima: USMP*
- Universidad Nacional Mayor de San Marcos, (2004) Oficina de Estadística Informática; *Compendio Estadístico, 2003, Lima.*
- Villarini, A. (2000) *La pedagogía de la liberación* en Eugenio María de Hostos (pdf) en Biblioteca del Pensamiento Crítico: San Juan, P.R.

REFERENCIAS VIRTUALES:

- González, A. (2010) "el objeto de la formación académica o profesional"
Recuperado en:
winred.com/.../el...formacion-academica-o.../gmx-niv59-con20321.htm
- Retana, O. (2006) "Definición de rendimiento escolar", en *Psicología de la Educación para Padres y Profesionales*,
Recuperado en:
<http://www.psicopedagogia.com/definicion/rendimiento%20escolar>
- Valles A. (2011) BuenasTareas.com.
Recuperado 11, 2011
<http://www.buenastareas.com/ensayos/Anatonio-VallesArandiga/html>



3.6. MATRIZ DE CONSISTENCIA.

TITULO	PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	UNIVERSO MUESTRA
<p>LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE LOS ANDES SEDE- ANDAHUAYLAS EN EL AÑO 2013</p>	<p>Problema General. ¿De qué manera la Inteligencia Emocional influye en la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013?</p> <p>Problemas Específicos. ¿Cuál es el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013?</p> <p>¿Cuál es el nivel de la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013?</p>	<p>Objetivo General. Determinar la influencia de la Inteligencia Emocional en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013.</p> <p>Objetivos Específicos. Identificar el nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013</p> <p>Identificar el nivel de la Formación Académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013</p>	<p>Hipótesis General. La Inteligencia Emocional influye de manera significativa en la Formación Académica de los estudiantes de Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013.</p> <p>Hipótesis Específicos El nivel de Inteligencia Emocional de los estudiantes influye positivamente en la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas 2013</p> <p>El nivel de la Formación Académica es bajo en los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013</p>	<p>Variable Independiente: Inteligencia Emocional.</p> <p>Variable Dependiente La Formación Académica.</p>	<p>Tipo de Investigación No experimental</p> <p>Diseño Descriptivo Correlacional.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>M: Muestra de estudio O: variables R: Relación de variable o correlación.</p>	<p>Población Esta constituida por 150 estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad tecnológica de los Andes.</p> <p>Muestra: Constituido por 30 estudiantes del VIII semestre de la Facultad de Educación. Tipo de muestreo es no probabilístico intencionado</p>



	<p>¿De qué manera se relaciona directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013?</p>	<p>Relacionar directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el año 2013</p>	<p>Relacionar directamente la inteligencia emocional con la formación académica de los estudiantes de la Carrera Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes, Andahuaylas en el 2013?</p>			
--	--	--	---	--	--	--





INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BAR-ON

INTRODUCCION

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

- 1 Rara vez o nunca es mi caso
- 2 Pocas veces es mi caso
- 3 A veces es mi caso
- 4 Muchas veces es mi caso
- 5 Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.

INSTRUCCIONES

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. **Marca con un aspa el número.**

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



INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

N°	ITEMS	1	2	3	4	5
ATENCIÓN						
01	Presto mucha atención a los sentimientos.					
02	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
03	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
04	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
05	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
06	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
07	A menudo pienso en mis sentimientos.					
08	Presto mucha atención a cómo me siento.					
CLARIDAD						
09	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
REPARACIÓN						
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					



CUESTIONARIO DE FORMACIÓN ACADÉMICA

El propósito del siguiente cuestionario es determinar el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes – Andahuaylas.

INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada pregunta y **responda marcando con un aspa (x)**, conteste con sinceridad. La información de este cuestionario será tratada únicamente para los fines de investigación y es de carácter anónimo y confidencial.

1. ¿Durante sus estudios desaprobó alguna materia o área?
() Si
() No
¿Cuántos?
2. ¿Ud. generalmente aprueba las materias en la Universidad?
() Sin ningún tipo de problemas
() Con dificultades
() Generalmente desapruedo las materias
3. ¿Cuál es su ritmo de estudio en la universidad?
() Estudiaba constantemente
() Estudiaba esporádicamente
() Estudiaba solo para las evaluaciones
() Nunca estudiaba
4. ¿Cómo es su nivel de asistencia a las clases?
() Muy buena
() Buena
() Regular
() Mala
() Muy mala
5. ¿En qué tipo de actividades extracurriculares participa Ud. en la Universidad?
() Congresos, seminarios, conferencias
() Círculo de estudios
() Eventos culturales, artísticos, deportivos
() Ninguna actividad extracurricular
6. ¿Has pensado cancelar alguna materia o más?



- () Si
() No
7. ¿Has pensado cancelar algún semestre?
() Si
() No
8. ¿Has pensado cambiarte de carrera?
() Si
() No
9. ¿Cómo considera su rendimiento académico en relación a sus compañeros?
() Mejor que la mayoría
() Igual que la mayoría
() Peor que la mayoría
10. ¿Cuál es la imagen que sus profesores tienen de Ud. como estudiante?
() Muy buen estudiante
() Buen estudiante
() Regular estudiante
() Mal estudiante
() Pésimo estudiante
11. ¿Cuál es la imagen que sus compañeros tienen de Ud. como estudiante?
() Muy buen estudiante
() Buen estudiante
() Regular estudiante
() Mal estudiante
() Pésimo estudiante
12. ¿Sus expectativas respecto a la carrera se están cumpliendo?
() Totalmente
() Medianamente
() Escasamente
() En nada
13. ¿Ud. ha recibido becas o medias becas en la Universidad en reconocimiento por su desempeño académico?
() Si
() No
14. ¿Hasta el momento como considera su rendimiento académico en la Universidad?



- () Muy bueno
- () Bueno
- () Regular
- () Malo
- () Muy malo

15. ¿Respecto a su futuro académico Ud. considera que?

- () Finalizará con éxito sus estudios
- () Finalizará, pero con dificultades
- () No finalizará esta carrera

