



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de  
la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes  
del primer ciclo de la “Universidad Católica Sedes  
Sapientae” - Los Olivos - Lima, 2018**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctor en Educación y  
Docencia Universitaria

**AUTOR**

Carlos Augusto LUY MONTEJO

**ASESOR**

Dra. Jesahel VILDOSO VILLEGAS

Lima, Perú

2019



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

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

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Luy, C. (2019). *El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" - Los Olivos - Lima, 2018*. Tesis para optar grado de Doctor en Educación y Docencia Universitaria. Unidad de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

---



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**  
Universidad del Perú. Decana de América

Vicerrectorado de Investigación y Posgrado  
Dirección General de Biblioteca y Publicaciones

Dirección del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"



## Hoja de metadatos complementarios

Código ORCID del autor (dato opcional): 0000-0003-0824-7959

Código ORCID del asesor o asesores (dato obligatorio): 0000-0001- 6042-7530

DNI del autor: 09392792

Grupo de investigación: No participo

Institución que financia parcial o totalmente la investigación: Autofinanciamiento

Ubicación geográfica donde se desarrolló la investigación. Debe incluir localidades y/o coordenadas geográficas:

Universidad Católica Sedes Sapientae

Dirección: Esq. Constelaciones y Sol de Oro s/n Urb. Sol de Oro. Los Olivos. Lima – Perú

Coordenadas geográficas: 12°0'0.95" S, 77°3'50.08" W En decimal - 12.000263°, -77.063912°

Año o rango de años que la investigación abarcó: Marzo 2018-Diciembre 2018



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD DE POSGRADO

**ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 38-UPG-FE-2019**

En la ciudad de Lima, a los 17 días del mes de diciembre de 2019, siendo la 10:00 am. en acto público se instaló el Jurado Examinador para la Sustentación de la Tesis titulado: **EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE LA "UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTAE" – LOS OLIVOS – LIMA, 2018.**, para optar el Grado Académico de Doctorado en Educación y Docencia Universitaria.

Luego de la exposición y absueltas las preguntas del Jurado Examinador se procedió a la calificación individual y secreta, habiendo sido Bueno, con la calificación de (16) Dieciséis.

El Jurado recomienda que la Facultad acuerde el otorgamiento del Grado de Doctor en Educación y Docencia Universitaria al Mg. **CARLOS AUGUSTO LUY MONTEJO**.

En señal de conformidad, siendo las 11:00 horas se suscribe la presente acta en cuatro ejemplares, dándose por concluido el acto.

**Dra. MARIA ISABEL NÚÑEZ FLORES**  
Presidente

**Dra. JESAHÉL VILDOSO VILLEGAS**  
Asesora

**Dr. DANTE MACAZANA FERNÁNDEZ**  
Jurado Informante

**Dr. EDGAR DAMIAN NÚÑEZ**  
Jurado Informante

**Dr. ABELARDO CAMPANA CONCHA**  
Miembro del Jurado

## DEDICATORIA

Dedicado a mis progenitores Zoila y Pedro,  
por ser dadores de la existencia y educarme en el amor a la sabiduría.

A Monseñor Lino Panizza,  
por ser Pastor y Padre espiritual en mi realización vocacional.

## **AGRADECIMIENTO**

A mis familiares que soñaron con este proyecto, ayudándome a superar toda adversidad.

A mis maestros, tanto de escuela, pregrado y postgrado, quienes con sus enseñanzas y testimonio de vida me brindaron las herramientas necesarias para alcanzar mis metas académicas y apostar por una educación transformadora en la vida de nuestros estudiantes.

Un reconocimiento especial a mi asesora, Dra. Jesahel Vildoso, por su asesoría y apoyo en la ejecución del presente trabajo investigativo.

## INDICE GENERAL

	Pág.
Dedicatoria .....	iii
Agradecimiento .....	iv
Indice General .....	v
Lista de cuadros.....	viii
Lista de figuras.....	ix
Resumen.....	x
Summary .....	xi
<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1    Situación problemática .....	2
1.2    Formulación del problema.....	4
1.2.1    Problema general.....	4
1.2.2    Problemas específicos .....	4
1.3    Justificación teórica .....	5
1.4    Justificación práctica .....	5
1.5    Objetivos .....	7
1.5.1    Objetivo general .....	7
1.5.2    Objetivos específicos .....	7
1.6    Formulación de las hipótesis .....	8
1.6.1    Hipótesis general.....	8
1.6.2    Hipótesis específicas .....	8
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
2.1.    Marco epistemológico de la investigación .....	10
2.2.    Antecedentes de la investigación.....	11
2.2.1.    Aprendizaje Basado en Problemas.....	11
2.2.2.    Inteligencia Emocional.....	16
2.3    Bases teóricas .....	21
2.3.1    Aprendizaje basado en Problemas .....	21
2.3.2.    Inteligencia Emocional.....	30
2.4    Glosario de términos .....	42
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA .....</b>	<b>45</b>
3.1.    Tipo de investigación .....	45



3.2.	Operacionalización de variables.....	46
3.3.	Diseño de la investigación.....	47
3.4.	Población y muestra .....	50
3.5	Instrumento de recolección de datos .....	51
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....		56
4.1	Presentación, análisis e interpretación de datos .....	56
4.1.1.	Resultados descriptivos por puntajes de la Inteligencia Emocional ....	56
4.1.2.	Resultados descriptivos según niveles de la Inteligencia Emocional en el pretest	60
4.1.3.	Resultados descriptivos por niveles de la Inteligencia Emocional en el postest	61
4.1.4.	Resultados descriptivos por niveles de la Inteligencia Emocional por cada componente.....	64
4.2	Proceso de contrastación de hipótesis .....	70
4.2.1.	Prueba de bondad de ajuste (normalidad) .....	70
4.2.2.	Análisis intergrupos del Pre-test .....	71
4.2.3.	Análisis intergrupos del Pre-test – Post-test.....	73
4.2.4.	Análisis intergrupos del Post-test.....	76
4.3	Discusión de resultados .....	79
4.3.1.	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional .....	79
4.3.2.	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Interpersonal de la Inteligencia Emocional .....	81
4.3.3.	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional.....	83
4.3.4.	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Manejo de emociones de la Inteligencia Emocional. ....	86
4.3.5.	Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Estado de ánimo en general de la Inteligencia Emocional. ....	88
CAPÍTULO V: IMPACTOS.....		91
5.1	Aportes y limitaciones.....	91
5.2	Aportes y contribuciones.....	93
5.3	Adopción de las decisiones .....	94
CONCLUSIONES .....		95
RECOMENDACIONES .....		97
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....		99

ANEXOS .....	111
Anexo 1: Instrumentos de Recolección de Datos .....	112
Anexo 2: Sesiones de Aprendizaje .....	119
Anexo 3: Listas de cotejo para las sesiones de aprendizaje .....	151
Anexo 4: Rúbricas de Evaluación .....	156
Anexo 5: Validación por juicio de expertos de la rúbrica empleada.....	163
Anexo 6: Evidencia fotográfica de la experimentación .....	171
Anexo 7: Matriz de Consistencia .....	174

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Análisis internacional de la Educación Emocional por países .....	24
Cuadro 2: Programas de entrenamiento en inteligencia emocional y/o habilidades sociales entre los años 2010 - 2018.....	26
Cuadro 3: Etapas del programa de desarrollo en habilidades sociales para la empleabilidad .....	27
Cuadro 4: Fases de la propuesta pedagógica del ABP .....	28
Cuadro 5: Operacionalización de la variable inteligencia emocional .....	47
Cuadro 7: Media y desviación estándar de la Inteligencia Emocional por grupos ...	57
Cuadro 8: Resultado de la Inteligencia Emocional por niveles en el pretest.....	60
Cuadro 9: Resultado de la Inteligencia Emocional por niveles en el postest.....	62
Cuadro 10: Resultado descriptivo del componente intrapersonal por niveles en el postest.....	64
Cuadro 11: Resultado descriptivo del componente interpersonal por niveles en el postest.....	65
Cuadro 12: Resultado descriptivo del componente adaptabilidad por niveles en el postest.....	66
Cuadro 13: Resultado descriptivo del componente manejo del estrés por niveles en el postest.....	67
Cuadro 14: Resultado descriptivo del componente estado de ánimo por niveles en el postest.....	69
Cuadro 15: Estadísticos descriptivos y de análisis de ajuste a la curva normal.....	70
Cuadro 16: Análisis inferencial de las diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test	71
Cuadro 18: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la inteligencia emocional en el grupo de control.....	75
Cuadro 19: Análisis inferencial de las diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Post-test .....	77

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Plan sistemático de un programa de intervención. ....	23
Figura 2: Curva de normalidad de la Inteligencia Emocional en el Postest.....	57
Figura 3: Gráfico Q-Q normal de la Inteligencia emocional Postest.....	58
Figura 4: Gráfico Q-Q normal sin tendencia de la Inteligencia emocional Postest...	58
Figura 5: Gráfico caja y bigote de la Inteligencia Emocional por grupo en el postest .....	59
Figura 6: Inteligencia emocional por niveles en el pretest.....	60
Figura 7: Inteligencia emocional por niveles en el postest .....	62
Figura 8: Componente intrapersonal por niveles .....	64
Figura 9: Componente interpersonal por niveles .....	65
Figura 10: Componente adaptabilidad por niveles.....	66
Figura 11: Componente manejo del estrés .....	68
Figura 12: Componente estado de ánimo.....	69
Figura 13: Diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test. ....	72
Figura 14: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la variable dependiente en el grupo experimental.....	74
Figura 15: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la inteligencia emocional en el grupo control. ....	76
Figura 16: Diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Post-test .....	78

## RESUMEN

El trabajo de investigación presenta el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes del primer ciclo en una universidad privada de Lima. Con el fin de lograr el propósito propuesto, se realizó una investigación de tipo aplicado, empleando el método experimental (diseño cuasi-experimental), es decir, se manipuló la variable independiente (ABP) para que produzca un efecto sobre la variable dependiente (Inteligencia Emocional), la cuál fue medida. Para ello, se tomó una muestra de 46 estudiantes distribuidos en dos grupos: uno de control (23) y otro experimental (23) de estudiantes de la carrera de Administración del primer semestre de un universo de 1281 ingresantes. Para la recolección de datos, se empleó el test de Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE) como prueba de entrada (pretest), aplicándose la metodología del ABP durante 16 sesiones de aprendizaje al grupo experimental, mientras que para el grupo de control se utilizaron metodologías de aprendizaje tradicionales; posteriormente, se efectuaron las mediciones con el mismo test de BarOn como prueba de salida (postest) para ambos grupos. Los resultados mostraron que hubo efecto significativo del ABP en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes objeto del estudio.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Problemas, metodología activa de aprendizaje, competencias emocionales, inteligencia emocional, habilidades blandas.

## **SUMMARY**

This research deals with the effect of Problem Based Learning (PBL) in the development of the emotional intelligence of first cycle students in a private university in Lima. To achieve this purpose, an applied type of research was carried out, using the experimental method (quasi-experimental design), given that the independent variable (ABP) will be manipulated so that it produces an effect on the dependent variable (Emotional Intelligence), which will be measured. For this, a sample of 46 students was taken, divided into two groups: one of control (23) and the other experimental (23) of a total population of 1281 entrants. For the collection of data, the Bar-On Emotional Intelligence Inventory (I-CE) test was used as an entrance test (pretest). PBL methodology was then utilized throughout 16 learning sessions to the experimental group, while the control group received traditional methodologies. The Bar-on exam was then issued as a final exam to measure changes from baseline. The results showed that there was significant effect of the PBL in the development of the emotional intelligence of the students of the study.

**Keywords:** Problem-Based Learning, active learning methodology, emotional competencies, emotional intelligence, soft skills.

## **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

Actualmente, nuestros estudiantes están llamados a tener una preparación idónea para desempeñarse en un entorno laboral cada vez más exigente. La problemática a enfrentar por parte de los futuros profesionales va más allá de las fronteras de lo académico.

Por otro lado, desarrollar habilidades en alumnos al momento de optar por mayores oportunidades laborales, sin embargo, los empleadores en la actualidad no solo buscan profesionales que tengan las competencias técnicas inherentes, habilidades duras, al puesto sino también, aquellas relacionadas al comportamiento (Matus y Gutiérrez, 2015). Según Fiszbein, Cosentino y Cumsille (2016) “las habilidades socioemocionales, también denominadas habilidades blandas, son relevantes para cualquier tipo de trabajo” (p.4). En ese sentido, lo anteriormente dicho será de suma importancia para el consecuente ingreso en el campo laboral (Matus y Gutiérrez, 2015).

En las últimas décadas las investigaciones evidencian la importancia de una formación integral de nuestros estudiantes universitarios, incluyendo el incremento en el manejo de sus emociones (Pozo y Gilar, 2015). En este contexto, el procedimiento del conocimiento a nivel universitario, donde se busca muchas veces solo la entrega de información ha mostrado grandes falencias; los estudiantes presentan problemas para integrar y relacionar materias, impidiendo la aplicación del conocimiento en otros contextos. (Villaroel y Bruna, 2014).

Es así, que en la metodología propuesta en este estudio de investigación (ABP) los alumnos trabajan en pequeños grupos, siendo el docente un facilitador-acompañante de todo el aprendizaje. Si bien es cierto, el ABP se ha aplicado con éxito

en el desarrollo de habilidades o “competencias duras”, es decir, la mejora del rendimiento académico, resolución de problemas de materias como las matemáticas, física o química, o el incremento en niveles de habilidades comunicativas como la comprensión lectora; también se podría extrapolar su aplicación para el desarrollo de “habilidades blandas” (soft skills) que posibiliten en los estudiantes afianzar sus competencias emocionales.

A partir de todo lo anteriormente mencionado, el presente estudio mostrará la influencia de esta metodología activa de aprendizaje (ABP) sobre el incremento de las competencias emocionales de alumnos de la “Universidad Católica Sedes Sapientae”.

## **1.1 Situación problemática**

Las exigencias del contexto nacional e internacional de formar recursos humanos que se encuentren preparados para enfrentar las nuevas necesidades del mercado laboral y el contexto globalizado y multicultural de nuestras sociedades, implican una educación integral, no solamente como la encargada de impartir instrucción o transmitir conocimiento, sino una formación que influya positivamente en las capacidades para la realización del proyecto personal de vida y como un medio para transformar la realidad.

Es por ello, que las demandas del mercado laboral requieren una educación superior capaz de formar a estudiantes con un potencial desempeño a nivel humano y profesional. Se buscan nuevas maneras de preparar a los estudiantes de educación superior para lograr una exitosa inserción laboral, no solo preparándolos a nivel cognitivo, sino en el desarrollo de habilidades blandas (soft skills) que son sumamente necesarias en el perfil actual de los profesionales. (Rico, 2016).

Sin embargo, frente a la demanda de profesionales con competencias a nivel personal, social y académico, nos enfrentamos a estudiantes que a nivel educación superior siguen “arrastrando” esos vacíos que la educación básica regular no logra suplir: estudiantes con serias dificultades a nivel personal (baja autoestima, poca autorregulación y motivación), con tensiones frecuentes en sus relaciones y contactos personales (escaso desarrollo de sus habilidades sociales y empatía), poco o nada



implicados en las actividades y participación en clase (metodologías centradas en la enseñanza, memorísticas y solo preocupadas del desarrollo a nivel cognitivo). Todo lo anteriormente mencionado, ha conllevado a que la deserción académica sea una constante a nivel de instituciones de educación superior, así como el alto grado de repitencia (Franco, 2017).

Actualmente, en la Universidad Católica Sedes Sapientae, se viene impartiendo, como parte de la malla transversal de los estudiantes del primer año, el curso “Desarrollo de la Inteligencia Emocional”. Sin embargo, este curso que es vital para la formación integral de los estudiantes, se enseña con metodologías expositivas, memorísticas, poco activas y centradas solo en la enseñanza; restándole al estudiante su rol protagónico en su formación académica. Se propone un programa de intervención a nivel pedagógico, de manera presencial en aula y de aprendizaje cooperativo, un método activo de aprendizaje (ABP).

En este sentido, la Universidad Católica Sedes Sapientae, donde se realizará la presente investigación, presenta también la problemática anteriormente mencionada, tanto a nivel del perfil de estudiantes con muchas carencias, sobretodo en competencias emocionales, como con una metodología de incremento del conocimiento, para que el alumno experimente el protagonismo y se fomenten aprendizajes significativos centrados en el estudiante. Esto se ve reflejado en tasas de deserción y repitencia, teniéndose en el Instituto en mención un nivel de deserción del 9%, 11% y 12%, en los años 2015, 2016 y 2017, respectivamente. Asimismo, el número de matriculados ha ido progresivamente decayendo desde 2703 estudiantes matriculados en el año 2010 a 1517 estudiantes matriculados en el año 2017.

De lo anteriormente expuesto se desprende las problemáticas específicas a continuación:

## 1.2 Formulación del problema

### 1.2.1 Problema general

- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?

### 1.2.2 Problemas específicos

- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?
- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?
- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?
- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?
- \* ¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018?

### **1.3 Justificación teórica**

A partir de la comprensión de la inteligencia humana de una manera más integral, y no solo como vinculante a un área meramente cognitiva tradicional, se justifica la profundidad del análisis de las emociones (Salovey y Mayer, 1990).

Este modelo de inteligencias no cognitivas plantea que estas competencias cambian en el transcurrir de los días y pueden mejorar con el entrenamiento de modo que ser emocional y socialmente inteligente (Bar-On, 1997).

Si bien es cierto, esta metodología activa de aprendizaje ha sido utilizado con frecuencia en el área educativa para el desarrollo de “habilidades duras”, es decir, desarrollo de competencias ligadas al aprendizaje meramente cognitivo; la presente investigación es una contribución al análisis y aporte del ABP como excelente contribución en la educación superior para que el estudiante desarrolle competencias emocionales que a nivel familiar o en la Educación Básica Regular fueron poco incentivadas.

### **1.4 Justificación práctica**

Actualmente, el efecto de la globalización ha contribuido a la búsqueda en el campo laboral de personas que hayan desarrollado habilidades y competencias que les permiten un desenvolvimiento pertinente acorde a las demandas de un entorno dinámico y cambiante dando énfasis en el rol que cumplen las emociones en las acciones de los individuos.

Por otro lado, es primordial considerar que las habilidades más requeridas en el ámbito laboral por parte de los empleadores están muy relacionadas con áreas que se incluyen dentro de la Inteligencia emocional. Ello se puede observar en el Informe Global Recruiting Trend 2018 de LinkedIn, red social ligada al ámbito laboral, en donde encuestaron a más de 2000 líderes del ámbito empresarial sobre las habilidades más buscadas y valoradas, hallándose lo siguiente: Liderazgo, Comunicación, Colaboración y Buena Gestión del tiempo. Así mismo, a nivel nacional, Semana Económica (2014, citada en Aparicio y Medina, 2015) avaló una investigación sobre las habilidades consideradas como más importantes, encontrándose que el Liderazgo,

Planificación Estratégica, Prospectiva, Toma de decisiones, Impacto e Influencia, Conocimiento del Negocio, Orientación al Logro, Empowerment, Desarrollo de personas y dirección de equipos de trabajo son las mejores ubicadas.

El desarrollo de competencias en los estudiantes es un tema muy en boga al momento de optar por mayores oportunidades laborales, sin embargo, los empleadores en la actualidad no solo buscan profesionales que tengan las competencias técnicas inherentes, habilidades duras, al puesto sino también, aquellas relacionadas al comportamiento (Matus y Gutiérrez, 2015).

De esa forma, con el fortalecimiento de competencias o habilidades ligadas a la inteligencia emocional, se podrá optimizar el perfil del estudiante de educación superior y como consecuencia de ello podrá convertirse en un individuo íntegro capaz de poder adaptarse e interrelacionarse positivamente con el medio, dinámico y cambiante. Una manera de contribuir con este objetivo, es diseñar e implementar estrategias para intervenir en el incremento de habilidades ligadas a las emociones con esta metodología activa de aprendizaje (ABP), en la búsqueda de una formación integral de los estudiantes universitarios, que se vayan incluyendo en los planes curriculares.

En este sentido, a través del acompañamiento adecuado del docente-tutor y la experiencia colaborativa con sus pares, el estudiante podrá ir adquiriendo competencias en su formación como profesional más reflexivo y crítico en su desempeño laboral; asimismo, este trabajo tiene relevancia social ya que se forjan futuros profesionales con un pensamiento crítico y reflexivo, articulándose los saberes adquiridos con un compromiso por la construcción de una mejor sociedad.

En base a lo descrito, se considera esencial plantear y ejecutar investigaciones que permitan fortalecer las competencias y/o habilidades que son las más requeridas en el contexto laboral de modo que como resultado tengamos estudiantes emocionalmente inteligentes y, por ende, mucho más empleables.

## **1.5 Objetivos**

A partir del problema y la justificación de la investigación, se presentan los siguientes objetivos:

### **1.5.1 Objetivo general**

- \* Demostrar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

- Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo del componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

## **1.6 Formulación de las hipótesis**

### **1.6.1 Hipótesis general**

- \* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

### **1.6.2 Hipótesis específicas**

- \* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo del componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- \* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo del componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- \* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo del componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- \* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo del componente Manejo del estrés de la inteligencia

emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

\* El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el desarrollo del componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Marco epistemológico de la investigación**

Se han visto en constante cambio y desarrollo los diversos paradigmas educativos, siendo el Constructivismo el principal, cuyo aporte ha servido para aplicar las reformas en los proyectos educativos (Diaz Barriga y Hernández, 2010).

El presente estudio tomó en referencia las consideraciones de Coll (2001) con respecto a los principales enfoques : Psicogenético (Piaget), Cognitivo (basado en la teoría del aprendizaje significativo de Ausbel) y Sociocultural (Vigotsky).

Desde el enfoque Psicogenético de Piaget, se considera que el aprendizaje está determinado por el desarrollo y la enseñanza se brinda de manera indirecta por medio del descubrimiento de modo que el estudiante es visto como un constructor de esquemas y estructuras operatorias mientras el docente como un mero facilitador del aprendizaje y desarrollo (Coll, 2001).

Para Ausbel, desde su teoría del aprendizaje significativo el aprendizaje está determinado por parte del desarrollo de habilidades del pensamiento que conlleven al desarrollo de estrategias o habilidades cognitivas que le permitan al estudiante ser consciente de su propio aprendizaje. En ese sentido el estudiante es percibido el docente se convierte en un promotor del desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje (Coll, 2001).

Por otro lado, Vigotsky a partir de su enfoque sociocultural considera el aprendizaje como la interiorización y apropiación de representaciones; la enseñanza como un proceso guiado y cooperativo que se lleva a cabo a través de la zona de desarrollo próximo (ZPD) de modo, que el estudiante se convierte en aprendiz de



saberes culturales y el docente mediador de la adquisición de estos saberes. A partir de lo mencionado se refuerza la idea en la que el alumno capaz de construir saberes como resultado de la interacción de este con el medio que lo rodea (Coll, 2001).

En resumen, el constructivismo concibe todo aprendizaje como proceso de conocimiento en construcción, a partir de todo saber y experiencias previas que trae el estudiante al aula, en donde la enseñanza se convierte sobretodo en una guía en este proceso de conocimiento (Coll, 1996).

Díaz Barriga y Hernández (2010) refieren que toda estrategia en la pedagogía son una herramienta para la actividad de construcción de conocimiento de los estudiantes, es decir, son los recursos de los cuales hace uso el docente para promover, orientar y fomentar el aprendizaje en los estudiantes. Al mismo tiempo, dichos autores se refieren a las estrategias de aprendizaje como procedimiento e instrumento que un estudiante va adquiriendo y empleando de manera intencional como recurso flexible, para un aprendizaje significativo y para la resolución de problemas y demandas académicas.

## **2.2. Antecedentes de la investigación**

### **2.2.1. Aprendizaje Basado en Problemas**

#### ***Internacionales***

Rodríguez (2017) , Realizó una investigación cuasiexperimental seleccionando a 96 estudiantes, repartidos en diferentes grupos. Se utilizó las pruebas de T de Student y NOVA. Se tuvo a la mitad de los participantes, es decir, 48 estudiantes como aquellos con intervención y otro similar sin intervención; los del grupo experimental participaron de un curso implementado con la metodología ABP, llegándose a la conclusión que los estudiantes que participaron del programa basado en ABP obtuvieron mejores resultados efectivos de rendimiento académico tras un periodo de 10 semanas de aplicación, en comparación a aquellos que solo recibieron el curso con estrategias tradicionales de aprendizaje.

Lozano (2013) realizó una investigación sobre el uso del método problemático para el aprendizaje significativo. Se utilizó para ella la técnica de la entrevista en una encuesta tipo cerrada politómica e instrumento estadístico, evaluándose datos tomados de focus group; se realizó la investigación con una población de 117 personas, 02 directivos, 20 docentes y 95 estudiantes de segundo año, llegando a las siguientes conclusiones. El 95% consideraron la importancia de utilizar este método innovador, a pesar que las falencias identificadas en el uso del método problémico. Por otro lado, el 92% consideró de suma importancia la aplicación de un módulo especial sobre el método problémico para asegurar que se conocieran los pasos para una adecuada aplicación de esta metodología.

Illescas (2012) presentó su investigación sobre el ABP y su relación con las competencias genéricas, tomando a 36 sujetos , del quinto año de la carrera de enfermería , quienes asistieron a las sesiones de grupos focales , se utilizó la técnica cualitativa donde se recolectó datos, con un método de comparación constante. En el presente estudio se concluye que los estudiantes tuvieron la capacidad de determinar todas las competencias genéricas cuando se trataba de esta metodología activa de aprendizaje; asimismo, expresaron que adquirieron capacidades como la de aprender, también la habilidad de poder usar los saberes aprendidos en el día a día y la competencia de trabajar desde su propia iniciativa, asimismo, se desarrollaron las capacidades en relación a los demás, trabajo en conjunto y pensamiento crítico, en por lo menos 19 % de los casos.

Guillamet (2011) presenta su investigación acerca el ABP, influenciando la práctica profesional, en la cual se utilizó un análisis de bibliografía de manera sistemática basado en ABP en revistas de alto impacto e indexadas de manera intencional. El estudio fue de tipo mixto, incluyéndose instrumentos para una investigación mixta. La población constó de todos los servicios a nivel salud, de toda España. En el estudio se llegó a la conclusión que los cambios generados por el ABP perduraron en el tiempo, ya que se basaron en el aprendizaje autónomo, capacidad de trabajar en grupo y de habilidades académicas aplicadas en el ámbito educativo y que persistieron en la etapa profesional.

Gonzales (2012) desarrolló una investigación de enfoque mixto, es decir, incluyó instrumentos cualitativos y cuantitativos, tomándose para la parte cuantitativa diversos cuestionarios y recogiendo los datos respectivos; en dicha parte, se tomaron datos tanto antes de la intervención como después de la intervención en un solo grupo, aplicado a jóvenes de Ciencias de Salud de una universidad española que se matricularon en el curso sobre Salud Ocupacional entre los años 2011 y 2012. Fueron excluidos del estudio a todos los estudiantes que no asistieron con frecuencia a las sesiones correspondientes una metodología activa de aprendizaje como el ABP, dentro y fuera de aula. Se concluyó que los estudiantes que habían asistido con frecuencia a las sesiones de ABP mejoraron su capacidad de toma autónoma de decisiones y podría tener un aprendizaje más organizados en sus saberes en comparación de aquellos que no asistieron a las tutorías del ABP o lo hicieron de manera irregular.

### ***Nacionales***

Florián (2014) presentó la tesis referida a una metodología activa de aprendizaje (ABP) como propuesta en la influencia para mejorar la habilidad de decidir y resolver diversas problemáticas en una universidad privada del Perú. El estudio corresponde a una investigación cuasiexperimental con dos muestras a quienes se les aplicó un test antes y después de la intervención, cuya población fue 231 alumnos del primer semestre de los cursos iniciales de las carreras ligadas a Ciencias de la Salud de la Universidad César Vallejo en comparación a los de otra universidad privada también peruana. La selección de la muestra no fue al azar, ya que se aplicaron los criterios del investigador para determinar los sujetos de la investigación, Con el fin de realizar la medición de la competencia “pensamiento crítico”, se analizaron los resultados del pretest y postest de la prueba correspondiente. Se concluyó que el uso del Modelo de esta metodología activa de aprendizaje tuvo un incremento significativo en el grupo sometido a intervención con respecto al grupo sin intervención en los ítems referidos de capacidad para de evaluación argumentativa, habilidad para toma de decisiones y autonomía; determinándose que metodologías activas de aprendizaje como la del ABP, permiten el mejor desarrollo de las capacidades antes mencionadas en relación al método convencional de enseñanza-aprendizaje.

Reyna (2014) en su tesis realizada para investigar la influencia del uso de una metodología activa de aprendizaje (ABP) en la mejora de las competencias académicas en alumnos de educación superior, utilizó el muestreo no probabilístico con distribución homogénea del total de la muestra en estudio. La población muestral estuvo conformado por 70 alumnos de dos grupos de una asignatura ligada a la Escuela de Química de una universidad nacional al norte del Perú. Para ello, se utilizó una herramienta para recolectar los datos basado en cuestionario para la elaboración del pretest y post test y se llegó a la conclusión que el modelo ABP elevó el rendimiento académico sustancialmente y estadísticamente significativa, a diferencia de lo obtenido en estudiantes que solo recibieron el método convencional de enseñanza-aprendizaje, observándose en el grupo experimental que el método problémico utilizado se convirtieron en una motivación para que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje y con el desarrollo del curso.

Dávila (2014) presentó su investigación referida al uso del ABP en una asignatura determinada para lograr la mejora en competencia vinculada a la capacidad para resolver una problemática por parte de alumnos ligados a Ciencias médicas de una universidad privada del norte del Perú, tesis de grado de Magister en educación; investigación de tipo descriptivo, prospectivo y longitudinal, la población muestral incluyó a los estudiantes matriculados en los cursos de Salud y Sexualidad en los semestres del año del 2012. Los instrumentos que se utilizaron fueron dos, que estuvieron vinculados a la percepción del uso del APB y el otro a la mejora de competencias ligadas a resolver problemáticas. Se llegó a la conclusión, que el uso de metodologías activas de aprendizaje, en este caso, el ABP fue la adecuada según el 77.8% de los estudiantes de la muestra, siendo esta percepción independiente de la edad y el sexo; asimismo, se determinó que la metodología del ABP facilita la mejora de competencias ligadas a resolver problemáticas, es decir, en la identificación y análisis de un problema relacionado con su solución.

Rosario (2016) en su investigación referida al Aprendizaje Basado en Problemas y su relación con la capacidad para comprender lo que leen los alumnos de la carrera de educación en el primer ciclo del 2015 de una universidad pública

del Perú, tesis de grado de Magister en Educación, con un alcance cuasi-experimental, se tomó como muestra a 58 estudiantes; 29 alumnos fueron los ingresantes para el grupo experimental y un número similar conformaron el grupo control. El tamaño de la población no fue grande, por lo que se tomó la totalidad de estudiantes para la investigación, correspondiente al curso Comunicación oral y escrita. Se concluyó que el uso de esta metodología activa de aprendizaje elevó de manera sustancial la competencia de comprensión lectora cuando se comparó con estudiantes que había recibido solo el método tradicional de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los estudiantes del grupo experimental demostraron ser agentes activos y participativos, con carácter investigativo, capaces de buscar, analizar y compilar información para la resolución de problemas.

Calderón (2015) realizó un estudio para comparar la relación entre el uso eficaz de una metodología activa de aprendizaje (ABP) y metodologías tradicionales de aprendizaje como la clase magistral en comparación con las competencias académicas de Odontología de una universidad pública del Perú, en su tesis de grado de Magister en Educación con mención en Docencia Superior, presentó el objetivo es determinar la diferencia de la efectividad del método de clase magistral con respecto al método del ABP, relacionado a la competencia académica de estudiantes del diplomado de implantología, la investigación es cuasi experimental , presentada en dos grupos , un grupo recibió clases con el método tradicional, en tanto que el otro recibió clases con esta metodología activa de aprendizaje. Se consideró como población a todos los alumnos matriculados en el año 2014 en el Diplomado de Implantología, la población estuvo constituida por 28 alumnos divididos en dos muestras de 14 alumnos, que desarrollaron la clase magistral y el aprendizaje basado en problemas respectivamente. Se concluye la investigación dando muestra evidencia empírica de que los resultados al utilizar el método basado en aprendizaje basado en problemas son significativos, ya que aumenta en relación al uso del método de la clase magistral, con un valor de 2,19 mayor al 1,70, pues se evidencia la mejoría en los datos obtenidos por la presente metodología activa de aprendizaje en relación al método de clase magistral, en cuanto al índice académico alcanzado.

Chapoñan (2016) en su investigación, presentó la influencia del método problémico para desarrollar la habilidad del razonamiento autónomo en alumnos en educación superior del norte peruano; cuyo objetivo fue determinar cómo el método problémico presenta una influencia en el razonamiento autónomo de los alumnos investigados. El diseño del estudio fue cuasi experimental con pretest y posttest; y con grupo control. La muestra constó de 52 estudiantes de diversas especialidades ligadas a la ingeniería, los cuales se colocaron en dos grupos, a un grupo se le aplicó el método problémico y a otro de los grupos no. Para la medición de la variable “razonamiento autónomo” se usó una adaptación una prueba correspondiente. Se concluyó que el método problémico tuvo un efecto significativo en el razonamiento autónomo en los estudiantes sometidos a dicho método al ser comparados al grupo sin intervención que fueron sometidos a métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje.

### **2.2.2. Inteligencia Emocional**

#### ***Internacionales***

Gómez-Romero, Limonero, Toro, Montes-Hidalgo, & Tomás-Sábado (2018) presentaron una investigación sobre competencias emocionales y el vínculo con la vida en cuanto al visión optimista que los estudiantes tenían sobre su propil presente y futuro. Para ello se tomó un grupo de estudiantes de 144 de la facultad de Ciencias de la Salud, con una edad promedio de 17.94 años. En este sentido, se utilizó cuestionarios con datos demográficos y escalas, dando como resultado que el riesgo suicida se correlaciona positivamente y significativamente con el afecto negativo y a su vez, se correlaciona negativamente con la regulación de emociones y claridad. En este estudio se concluyó que los estudiantes, con un adecuado desarrollo de sus competencias emocionales, pueden responder con éxito ante experiencias conflictivas y salir airosos antes las presiones sociales, personales, económicas y académicas que tienen que enfrentar.

Mamani-Benito, Brousett-Minaya, Ccori-Zúñiga, & Villasante-Idme (2018) investigaron sobre la importancia de un programa de intervención sobre las competencias emocionales en un grupo de riesgo donde se tuvo una muestra de 33 adolescentes mujeres que fueron identificadas con amenaza suicida.

Asimismo, utilizó una escala de ideación suicida. Finalmente, los datos obtenidos mostraron la existencia de diferencias significativas ( $p < .05$ ) en las dimensiones de inteligencia emocional y se concluye que los resultados se relacionan con investigaciones que sustentan que la inteligencia emocional modifica el riesgo suicida. Se observó la probabilidad de que un sujeto saludable emocionalmente incurra en comportamiento autodestructivos es bajo.

Sanmartín, González & Vicent (2018) realizaron una investigación a nivel estadístico en referencia a la inteligencia emocional en cuanto al género, en cuanto a estudiantes de programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y en cuanto a los ciclos de formación (CF), así como en cuanto a la edad (15-17 años, 18-20 años y 21 años o más). La población muestral constó de 201 participantes de la ciudad de Valencia, España de los programas PCPI y CF. Como instrumentos de recolección de datos se tomaron los cuestionarios TMMS-24, EQ-i-S; en cuanto al método se trató de una investigación correlacional. El estudio determinó diferencias estadísticamente significativas en la dimensión interpersonal en referencia al curso. Se compararon las puntuaciones promedio de los sujetos del CF, que fueron mayores que los correspondientes a los sujetos del PCPI, principalmente en los componentes reparación, interpersonal y humor general. Se concluyó que la variable de estudio en estudiantes que ingresarán al mercado laboral sirve para inferir un mejor rendimiento laboral, una adecuada gestión de sus funciones como futuros profesionales y mejorar la toma de decisiones.

Merino-Tejedor, Hontangas & Petrides (2018) realizaron un estudio sobre la capacidad que tenían los estudiantes universitarios de España con una edad promedio de 21.66 años para adaptarse a sus carreras y tener un compromiso frente a sus mismos estudios universitarios. Los datos evidenciaron el vínculo entre la mejora de competencias emocionales con las capacidades de adaptabilidad a la carrera y el compromiso mostrado por los estudiantes investigados. La adaptabilidad a la carrera es la habilidad para enfrentar las tareas en el ámbito laboral y poder manejar con efectividad los ajustes que no son controlables derivados de los cambios en el trabajo. Esta habilidad tiene una fuerte trascendencia para que las personas realicen una transición que les permita ingresar al mercado laboral.

Morales (2017) desarrolló una investigación sobre la relación entre habilidades con el fin de situarse adecuadamente frente al día al día del alumno y los componentes de capacidades para interactuar con los demás y la autoimagen. Para ello, se tuvo una población muestral de 154 estudiantes egresados de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se utilizó el cuestionario para competencias interpersonales, la escala multidimensional de autoconcepto (AF-5) y la escala de afrontamiento (EA). Se concluyó que las competencias emocionales son fundamentales para que los futuros profesionales afronten de manera óptima los retos de la vida profesional.

Duque, García & Hurtado (2017) analizaron cómo era el efecto de las competencias emocionales sobre las habilidades relacionadas al campo laboral a través de una población muestral de 122 alumnos, con 3 años de experiencia laboral y se desempeñen en puestos administrativos. El método utilizado fue la regresión lineal. Asimismo, los datos resultantes comprobaron que las aptitudes emocionales y sociales tuvieron un efecto significativo sobre las competencias laborales. Se concluyó que los estudiantes desarrollan las capacidades de sinergia obtenidas en la unión de las capacidades propias con las de sus pares, promoviendo el desempeño efectivo en el mundo laboral (García, 2005).

Haro & García-Izquierdo (2015) analizaron las relaciones entre inteligencia emocional (IE). Se tuvo una muestra por 190 participantes con cargos de gerencia de diversas empresas ligadas a servicios. Finalmente, los resultados muestran el vínculo directo entre los componentes de la Inteligencia Emocional. Estos mismos autores determinaron en su investigación que la consideración de formas diferentes de conceptualizar las competencias emocionales, como la propuesta el modelo de inteligencia experiencial de Epstein (1994), podrían ayudar tanto a superar esta discusión como a establecer nuevas formas de trabajo alternativos en el estudio de las relaciones entre EI y LT.

### ***Nacionales***

Ortega & Yauri (2015) en su trabajo de investigación, relacionaron las competencias interpersonales con la actitud tenida con respecto al aborto en alumnos de ciencias de la salud de una universidad pública peruana. Se trató de



un estudio transversal y tipo relacional. La población muestral fue de 146 estudiantes de dicha facultad. Para la toma de datos se utilizó el Cuestionario sobre Competencias interpersonales y el cuestionario sobre la percepción frente al aborto. Se comprobó que hubo un vínculo proporcional entre las competencias interpersonales y la percepción frente al aborto que evidenciaron dichos alumnos. En este sentido, se concluyó que las actitudes conllevan a que el estudiante se posicione frente al mundo de manera positiva o negativa antes diversas situaciones. Toda actitud aprendida puede modificarse e influye en la manera de enfrentar o evadir la realidad, así como en sus ideas frente al mundo real.

Suero (2017) realizó una investigación en la cual buscó evidenciar el vínculo entre las competencias interpersonales y la actitud positiva frente al trabajo en empleados del Hospital Metropolitano de la Chiclayo. El método que utilizó fue transversal y de diseño correlacional. Finalmente, los resultados señalaron que no hubo vínculo directo entre las competencias interpersonales y la actitud positiva frente al trabajo con un valor de  $r=,043$ . En este sentido, se concluyó que las competencias interpersonales de quienes están al frente de organizaciones no están adecuadamente potenciadas o no son relacionadas con la importancia de mantener habilidades administrativas básicas que deben tener una habilidad de adaptación a las situaciones de la vida diaria siempre cambiantes. Se debe aplicar, por tanto, nuevas formas de estrategia sobre gestión y relaciones interpersonales.

Flores, Garcia, Calsina & Yapuchura (2016) realizaron un estudio con el fin de comprobar la posible relación entre las habilidades interpersonales y las de expresión comunicativa de alumnos de una universidad pública del Perú. Para esta investigación de enfoque cuantitativo, se encuestaron a una población muestral de 606 estudiantes de un total de 18531. Se concluyó que hubo correlación entre las variables de estudio, permitiendo que las personas tengan un manejo adecuado de los aspectos conductual, personal y situacional, gracias a las interacciones entre las personas, considerándose aspectos verbales, no verbales y cognitivos.

Barreto & Izquierdo (2017) realizaron una investigación para determinar la importancia del coaching con los soft skills de empleados de una institución

privada en el norte del Perú. Se consideró como población muestral a 100 empleados. El alcance de la investigación fue descriptivo simple, empleándose las entrevistas y las encuestas como formas de recolectar los datos. El estudio concluyó que era evidente la relación de la mentoría con las competencias interpersonales desarrolladas por dichos trabajadores sujetos del estudio. Estos autores comprobaron que el coaching tiene una influencia en las habilidades vinculadas a los talentos del ser humano, vinculados al incremento de competencias como la autoimagen, la estima de si mismo y el autoconocimiento, obteniéndose la mejoría en las competencias interpersonales, la capacidad de innovar, de gestionar mejor y mejorar resultados institucionales.

Zubieta (2016) realizó un estudio sobre las competencias blandas de egresados de la carrera de Ingeniería Industrial. Para ello, se usó el Cuestionario de Competencias Blandas con el fin de recolectar datos sobre cómo los egresados utilizan las competencias blandas en sus respectivos puestos de trabajo. Se determinó que las competencias blandas de ética y aprender, fueron las más empleadas en sus puestos de labores, con un 94.4 % y un 90%, respectivamente. La competencia con menor valoración por parte de los egresados, sujetos de la investigación, fue la conciencia global con un 48.1 %. Como conclusión del estudio se determinó la importancia del desarrollo equilibrado de las diversas competencias; para el presente estudio se enfatizó la necesidad del desarrollo de competencias como la conciencia global, lo innovativo y la habilidad para enfrentar con éxito diversas problemáticas. Por tanto, la formación integral de los estudiantes acerca a los egresados con el mundo laboral, aumentando el nivel de empleabilidad, gracias al interés de las empresas por profesionales con óptimos desempeños laborales.

Ramos & Quequezana (2010) efectuaron una investigación con el fin de evidenciar el vínculo entre competencias emocionales y formas de líderes según sus componentes, con una población correspondiente a los directivos de una Empresa Pública y Privada. Se realizó un estudio no experimental, transversal y correlacional, con una población muestral de 66 directivos encargados de jefaturas de diversas áreas. El estudio evidenció el desarrollo de competencias emocionales y su vínculo con competencias relacionadas a la contribución al

clima organizacional, poder desarrollar mejor las tareas asignadas y alcance de metas en equipo.

## **2.3 Bases teóricas**

### **2.3.1 Aprendizaje basado en Problemas**

El Aprendizaje Basado en Problemas es la propuesta metodológica que busca desarrollar competencias, habilidades cognitivas complejas a través del trabajo colaborativo dentro del aula. Torp y Sage (1999; citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010) proponen tres características centrales para el ABP:

1. Se sistematiza el proceso educativo a partir de problemas relevantes para los participantes.
2. Los estudiantes asumen su rol protagónico en las realidades problémicas.
3. Entorno pedagógico donde el estudiante se encuentra en una constante actividad cognitiva y colaborativa mientras que el docente es guía y apoyo en su proceso de exploración/indagación.

#### ***Precedentes del Aprendizaje Basado en Problemas***

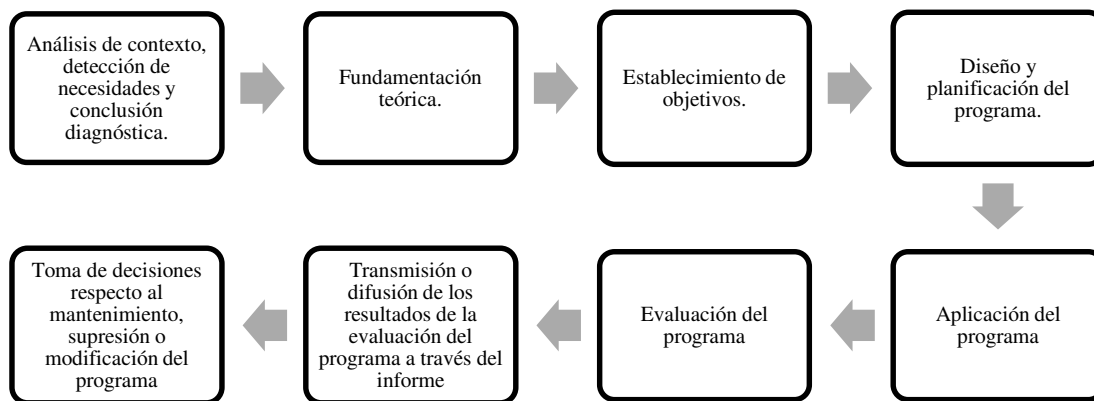
A partir de los estudios desarrollados a finales del siglo XIX se propuso una enseñanza que se centre en los alumnos. El ABP tiene como antecedentes los conceptos desarrollados a nivel pedagógico de la “escuela nueva”, la que postulaba que todo proceso pedagógico debía estar vinculado a la vida diaria (Delval, 2013); por tanto, se planteaba la necesidad que los estudiantes asuman su papel activo en la enseñanza-aprendizaje (De Zubiría, 2003). Asimismo, el ABP tomó la propuesta de J. Dewey (1859-1952), quien señalaba que el estudiante es un ser activo, quien aprende, enfrentándose a realidades problémicas desde sus experiencias de la vida diaria, por lo que es importante vincular la vida con lo enseñado en el salón de clase (Westbrook, 1993).

El Aprendizaje Basado en Problemas se basa en que el contexto de aprendizaje es fundamental y la significancia del conocimiento adquirido (Hung, 2002, citado por Marra, Jonasse, Palmer y Luft, 2014). Se deduce que todo Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene su partida en el contexto significativo que se construye desde una realidad problemática auténtica, que cada estudiante debe enfrentar. En este sentido, el significado se deriva desde la realidad del mismo estudiante, desde su propio contexto vital de aprendizaje; por tanto, el conocimiento se ancla de manera más significativa, integrada, retenida y transferible (Castejón, Gonzáles, Gilar y Pertegal, 2010).

Lino (2015) plantea que se debe poner énfasis en el desarrollo de competencias que contrarrestan el posible abandono universitario y/o la insatisfacción en esta etapa. CASEL considera que los programas de intervención basados en SEL, son elementos fundamentales para una experiencia en aula exitosa con el incremento adecuado en los estudiantes, identificando así 5 grupos de competencias a nivel cognitivo, afectivo y comportamental.

Pena y Repetto en el 2008 (citados en Gutiérrez y Expósito, 2015) nos mencionan que toda competencia emocional a nivel interpersonal, debe incluir la capacidad del estudiante de expresar sus emociones de manera adecuada, comprendiéndolas, aceptándolas y reduciendo las emociones negativas. En este sentido.

Antes de generar un programa de habilidades emocionales que nos permita la mejora de competencias sociales en los alumnos universitarios, Lino (2015) nos indica las siguientes fases:



**Figura 1. Plan sistemático de un programa de intervención.**

*Fuente.* Datos tomados de Lino (2015)

Lacunza (2012), señala que el proceso del entrenamiento en habilidades sociales implica el desarrollo de cuatro elementos de forma estructurada, estos son:

1. Entrenamiento en habilidades, empleándose procesos instruccionales, ensayos conductuales, feedback y actividades de reforzamiento.
2. Reducción de la ansiedad
3. Reestructuración cognitiva
4. Entrenamiento en solución de problema

La Fundación Botín de España en el 2013 realizó un Análisis Internacional de la Educación socioemocionales en los siguientes países:

Cuadro 1: Análisis internacional de la Educación Emocional por países

País	Nombre del programa y centro de enseñanza	Población	Tópicos trabajados	Objetivos/ subtópicos	Resultados
Argentina		Inicial (2 a 5 años)	Autoconciencia	Determinar las principales emociones (Alegría, enojo, sorpresa y temor)	<p>“Como profesor, observé que esta metodología fomentaba en los estudiantes su responsabilidad, espíritu crítico, creatividad y perseverancia, vinculándose con sus propias emociones.” Alejandra Rudniki, profesora de 4°.</p> <p>Grado. Escuela Primaria (Citada en Fundación Botín, 2013)</p>
			Regulación emocional	Expresar emociones con palabras.	
			Habilidades sociales	Habilidades de comunicación	
		Primaria (6 a 12 años)	Autoconciencia	Determinar emociones principales y secundarias como vergüenza, euforia, envidia, celos, culpa, etc.	
			Regulación emocional	Exteriorizar emociones y comprenderlas en su relación con la cognición y el comportamiento.	
			Empatía	Identificar emociones en los otros. Distinguir las emociones y distintos enfoques a una misma situación.	
Habilidades sociales	Competencias relacionadas a la comunicación asertiva, la capacidad de resolver problemas y de afrontar situaciones de estrés.				
Secundaria (13 a 17 años)	Empatía	Aprendizaje y aceptación de opiniones y formas de pensar y sentir diversas.			
				Adecuada toma de decisiones y capacidad de afrontar el estrés.	
	Programa de la escuela Privada Nuestra Señora de Lourdes	Alumnos de 5 a 18 años	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apego</li> <li>- Relaciones maduras con los padres</li> <li>- El afrontamiento</li> </ul>		<p>“Se observó un aumento considerable en las competencias de afrontamiento [...]” (Fundación Botín, 2013)</p>
Austria	Programa Glücktal	Alumnos de 6 a 18 años	La alegría de vivir	La percepción de felicidad mejora con la autoimagen positiva (Fundación Botín, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se estableció y consolidó la relación profesor – alumno.</li> <li>- Los alumnos mostraron satisfacción respecto a su rendimiento académico.</li> <li>- Se estableció un mejor clima académico.</li> </ul>
			La satisfacción de alcanzar las metas personales	El compromiso suele provocar emociones acordes con la realidad. Las emociones positivas son procesos que generan cambios, a partir de su dinamismo.	
			Nutrición y bienestar físico	Importancia de la conexión entre una adecuada nutrición y una salud óptima.	

			El cuerpo en movimiento	Se evidencia la mejora significativa del estado saludable, que produce sensaciones de bienestar y liberación del stress (Fundación Botín, 2013)
			El cuerpo como herramienta de expresión	Los estudiantes, introduciéndose en el arte dramático, son capaces de desarrollar competencias, experimentando con la expresión vocal y corporal (Fundación Botín, 2013)
			El yo y la responsabilidad social	Los estudiantes conciben la importancia de conectar la búsqueda de significado con el bienestar personal y social, gracias a la comunicación empática y su respuesta altruista frente a la realidad (Fundación Botín, 2013)
	El método KoSo (Comunicación y competencia social)	Alumnos entre 15 y 18 años	(Wustinger y Roman, 2005, p. 7, citados en Fundación Botín, 2013, pág.105)	Se genera la oportunidad de desarrollar tres campos: Personalidad, Conocimiento e Interacción Social.
				Con el fin de alcanzar los conocimientos adecuados sobre el programa que todo docente debía adquirir (Fundación Botín, 2013)
<b>Israel</b>	Habilidades para la vida	Alumnos entre 6 y 18 años-	- Autoconcepto (imagen corporal, sentimientos, pensamientos y conducta) - Autorregulación.	“Habilidades para la vida”. (Shechtman, Levy & Leichtentritt, 2005; citados en Fundación Botín, 2013, pág. 134).
<b>Noruega</b>			- Habilidades sociales. - Gestión de la ira. - Razonamiento ético.	“Efectos positivos documentados” (Fundación Botín, 2013, pág. 175 y 182).

*Fuente.* Datos tomados de Fundación Botín (2013)

A partir de la revisión de fuentes, se presenta el siguiente cuadro, donde se detallan las investigaciones o diferentes propuestas de programas que se han realizado para abarcar el entrenamiento de habilidades sociales y la inteligencia emocional entre el año 2010 y 2018, en el que se incluye el procedimiento y los temas que han abarcado cada una ellas.

**Cuadro 2: Programas de entrenamiento en inteligencia emocional y/o habilidades sociales entre los años 2010 - 2018.**

Autores	Entrenamiento	País	Muestra	Diseño	Intervención	Conclusión de estudio
Gutiérrez y Expósito (2015)	Habilidades sociales	España	Adolescentes (n=142)	Cuasi - experimental	5 sesiones de 2 horas c/u	No se muestran diferencias estadísticamente significativas. Se precisan intervenciones más profundas y extensas.
Casatán (2017)	Inteligencia emocional	Perú	Adolescentes (n=82)	Diseño cuasi – experimental. 4	Dimensiones de trabajo: Autoconocimiento, Habilidades sociales, Estrategias de aprendizaje, Orientación en salud y vocacional	Muestra diferencias estadísticamente significativas Incluye Escala Global de IE, excepto el componente Intrapersonal, que precisa mayor abordaje.
Cingolani y & Castañeiras (2011)	Habilidades sociales e inteligencia emocional – Intervención Psicodocial	Argentina	Adolescentes (n=80 aprox.)	Diseño cuasi – experimental.	12 sesiones de 2 horas c/u Ejes del programa: Presentación, Afrontamiento, Identificación de emociones, Habilidades sociales, Sello personal.	Los datos procesados sugieren que los adolescentes que participan del programa.
Mira, Parra & Beltrán (2017)	Inteligencia emocional - <b>Propuesta</b>	España	Adolescentes	-	Temas a considerar: Conciencia emocional, Regulación Emocional, autonomía persona e inteligencia interpersonal.	Cuando se incorporen al mercado laboral puedan afrontar con éxito diversas situaciones en sus relaciones con los demás”.

*Fuente:* Elaboración propia

Asimismo, con el desarrollo de habilidades para la empleabilidad, como es el caso de los autores Sá Rodrigues, Aparecida y Ferreira, quienes en el 2013 reportan los resultados obtenidos después de aplicar el proyecto denominado “Desarrollo de Habilidades Sociales para el Liderazgo” en alumnos del curso Master, Especialización y MBA del Núcleo de Gestión de Carrera de Taubaté en Brasil, el cual se dividió en 3 etapas, las cuales se muestran a continuación:



Cuadro 3: *Etapas del programa de desarrollo en habilidades sociales para la empleabilidad*

Etapa	Procedimiento	Objetivo
Evaluación de habilidades sociales	- Entrevista individual	- Conocer la trayectoria de carrera del estudiante.
	- Aplicación del Inventario de Habilidades Sociales	- Analizar por criterios
Entrenamiento en habilidades sociales	- Línea base por medio de observación directa (presentación del alumno y su compañero)	- Evaluar postura, lenguaje corporal, habilidades comunicativas, expresiones y gesticulaciones.
	- Desarrollo de 8 sesiones	- Desarrollo de nuevos repertorios: mostrar comunicación asertiva, empática, dando y recibiendo retroalimentación; así como tomando decisiones en situaciones conflictivas, expresando emociones de manera positiva y observando el comportamiento de los otros.
		- Simular situaciones típicas del ambiente organizacional - Retroalimentar lo aprendido
Evaluación de los resultados del EHS.	- Los estudiantes son capaces de evaluar los cambios observados en su repertorio.	- Analizar los progresos, las carencias y progresos ofrecidos por el EHS.

*Fuente.* Rodrigues, Aparecida y Ferreira (2013)

Sá Rodrigues, Aparecida y Ferreira (2013) comentan que esta intervención es relevante en el campo laboral y sus relaciones interpersonales muchas veces demandantes; en este sentido, se busca promover competencias sociales en los futuros profesionales, que les permitan la obtención de oportunidades laborales, el mantenerse en sus puestos de trabajo y hacer carrera, con un enorme potencial en sus competencias emocionales que se convierten en ventajas comparativas en la cultura organizacional, lo cual consideramos puede relacionarse con el adecuado desarrollo de programas para los estudiantes universitarios.

## ***Fases para la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas***

Díaz Barriga y Hernández (2010) proponen tres fases para la implementación de esta propuesta pedagógica:

**Cuadro 4: Fases de la propuesta pedagógica del ABP**

Fases	Sub-fases
a) Preparación de la situación del ABP.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los hechos e ideas relevantes que se convertirán en la situación problemática.</li> <li>• Definir de manera clara los propósitos del ABP.</li> <li>• Elaborar los sílabos y el instrumento de evaluación.</li> </ul>
b) Establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación y explicación de la situación problemática y los instrumentos de evaluación a los estudiantes.</li> <li>• Formar los grupos de trabajo.</li> </ul>
c) Proceso de resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los primeros intentos de solución del problema por parte de los estudiantes.</li> <li>• Identificar y analizar: conocimientos previos, aquello que necesitan aprender y aquellos que aprenderán.</li> <li>• Planteamiento de objetivos.</li> <li>• Actividades colaborativas para la búsqueda de información que permitan plantear la estrategia de solución.</li> <li>• Planteamiento de la planificación e implantación de la estrategia de solución.</li> <li>• Comunicación de resultados al grupo de clase y docente.</li> </ul>

Fuente. Díaz Barriga y Hernández (2010)

## ***Pasos para la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas***

Según Eggen y Kauchak (2015) la aplicación del ABP en aula debe ser desarrollada en 5 etapas:

### **Etapa 1: Identificar una pregunta**

Una investigación empieza cuando se identifica una pregunta hecha para llamar la atención y construir un reto para los estudiantes. Se busca en esta primera etapa suscitar la curiosidad en el estudiante, aprovechándose los efectos motivadores de indagación y desafío.

## **Etapa 2: Generar hipótesis**

Una vez establecida la pregunta, el grupo está listo para intentar darle respuesta. Una hipótesis es una respuesta tentativa a una interrogante o búsqueda de solucionar una problemática que puede verificarse con información. La generación de la hipótesis activa el conocimiento anterior e inicia el proceso de producción de esquemas, mientras los estudiantes buscan en su memoria de largo plazo posibles nexos o respuestas a la pregunta.

## **Etapa 3: Acopio de información**

Las hipótesis guían el proceso de acopio de información. Éste promueve la metacognición cuando los alumnos planean las estrategias para reunir información. Esta fase también promueve altos niveles de participación de los estudiantes. Dentro de esta fase es importante que el estudiante desarrolle habilidades para organizar y presentar la información a través de cuadros, esquemas o gráficos. Al comienzo, los estudiantes lidiarán con su capacidad para mostrar claramente la información, pero con la práctica su habilidad mejorará.

## **Etapa 4: Evaluación de hipótesis**

En esta fase, el hecho de encontrar, por ejemplo, datos contradictorios es, en sí mismo, una experiencia importante para los estudiantes. En esta vida pocas cosas son claras e inconfundibles, y cuanto más experiencia tengan los estudiantes en enfrentarse a su ambigüedad, que requiere conclusiones tentativas y no dogmáticas, mejor preparados saldrán al mundo. Llegar a la conclusión de que una hipótesis es válida y aportar información en apoyo de esa conclusión puede ser una experiencia fundamental. Esa función motivadora es una de las más importantes en esta actividad.

## **Etapa 5: Generalizar**

El cierre del contenido en una clase los estudiantes generalizan tentativamente acerca de los resultados con base en la información. La acción de generalizar promueve la transferencia y contribuye con la producción de esquemas

cuando los estudiantes organizan mentalmente la comprensión del problema y los resultados. Al desarrollar la capacidad de generalizar de manera tentativa, el estudiante aprende no solo para un curso, sino para la vida.

Finalmente, cabe indicar que, al término de la última etapa, el Aprendizaje Basado en Problemas ofrece también oportunidades para que el estudiante reflexione sobre el proceso, y así puede esperarse que éste sea capaz de transferirlo a otras actividades del aula y también a su vida cotidiana, lo cual es su propia forma de generalizar.

### **2.3.2. Inteligencia Emocional**

A partir de la primera publicación de Gardner (1983) *Frames of Mind*, se replantea el marco conceptual de la Inteligencia, estableciéndose los diversos tipos de inteligencia, con la independencia y complementariedad de cada uno de los 7 aspectos de ella, iniciando así todo un cambio en la perspectiva acerca de lo que se entiende por Inteligencia como tal. El presente estudio tiene por finalidad describir la importancia Inteligencia Emocional (IE) sobre la funcionalidad de los individuos y la forma en cómo interactúan entre sí. Para ello, tomará como base los estudios realizados por Bar-On.

Salovey y Mayer (1990) estructuran propuestas en los campos emocional, cognitivos y comportamentales de una manera adecuada y efectiva para el cumplimiento de las metas a alcanzar.

Años más tarde en 1995, Daniel Goleman define la Inteligencia Emocional grupo de competencias que ayuda a la determinación de una conducta; finalmente, en 1998 reformula la definición proponiendo que esta es la habilidad para que uno conozca sus propias emociones y las emociones de los otros, con el fin de automotivarse en la gestión de la propia emocionalidad y traduciéndose en habilidades sociales (García-Fernández y Gimenez-Maz, 2010). Los aportes de Goleman en el ámbito organizacional han servido para reformular el criterio de éxito (Goleman, 2001) en el ambiente laboral y a su vez las competencias

necesarias que deben poseer los profesionales para maximizar la producción de los grupos de trabajo de modo que puedan contribuir al desarrollo de la organización. Es decir, nos permite determinar las cualidades necesarias para identificar el perfil de los candidatos más empleables.

Bar-On (1997, citado por Ugarriza, 2003) se refiere a la Inteligencia Emocional, aquellas ligadas a lo social, las cuales incrementan las habilidades de adaptación y afrontamiento de los retos del contexto. Este concepto planteado por Bar-On toma como referencia la sub-escalas de Weschler (Comprensión – Ordenamiento de Historias) para posicionar la inteligencia social como parte de la inteligencia en general, definiéndola como la determinación con la cual la persona es capaz de actuar (Bar-On, 2006).

Actualmente, este concepto toma mayor preponderancia considerando el efecto de la globalización donde se busca que las personas desarrollen habilidades y competencias que les permiten un desenvolvimiento pertinente acorde a las demandas de un entorno dinámico y cambiante dando énfasis en el rol que cumplen las emociones en las acciones de los individuos.

En tal sentido, lo anteriormente mencionado permite concluir que la Inteligencia Emocional se refiere a las competencias adquiridas por la persona para reconocer y hacer uso de sus propias emociones de modo que pueda lograr una interacción adecuada con su medio y esto a su vez le permita adaptarse y establecer relaciones de manera saludable.

Sobre la base de lo revisado anteriormente es importante realizar una revisión del modelo teórico planteado por Bar-On.

Bar-On (1997) enfatiza que la Inteligencia Emocional está basada en el desarrollo de capacidades en la persona, con el fin de tomar conciencia de sus emociones, comprendiéndolas, manejándolas y exteriorizándolas de una manera adecuada. Por tanto, según Ugarriza y Pajares (2005), el presente modelo se orienta principalmente a los procesos y en segundo plano a los logros.

Este modelo de inteligencias no cognitivas plantea que estas habilidades la comprensión de uno mismo, actualización de sus capacidades potenciales, así como las competencias para llevar adelante una vida con optimismo y de forma saludable. En este sentido, también se engloba habilidades para la comprensión de los demás, es decir, identificar la manera en que las otras personas piensan y sienten, manteniendo relaciones interpersonales satisfactorias, con autonomía y responsabilidad (Bar-On, 1997a).

Dicho de otro modo, la inteligencia emocional son habilidades que permitan a la persona alcanzar el éxito en su vida (Ugarriza y Pajares, 2005) en ese sentido, las personas que son más saludables.

En base a lo descrito, tienen una influencia directa en las competencias para la adaptación de una forma óptima a las situaciones demandantes del entorno (Bar-On, 2000).

### ***Dimensiones de Inteligencia Emocional desde el modelo de Bar-On***

Bar-On (1997), propone los aspectos que involucran quince factores que se detallan seguidamente:

*1. Componente intrapersonal (CIA):* Evalúa los siguientes aspectos:

- Conciencia emocional de sí mismo (CM): Habilidad para poder reconocer y comprender las reacciones propias, diferenciándolas e identificando cómo estas afectan a las acciones.
- Asertividad (AS): habilidad para exteriorizar pareceres sin dañar a los demás.
- Autoconcepto (AC): Capacidad para la comprensión, aceptación y respeto de si mismo, tal y como uno es, acogiendo las potencialidades y limitaciones.

- Autorrealización (AR): Capacidad para tomar conciencia de las capacidades y potencialidades propias, permitiendo el compromiso con las metas y objetivos personales a largo plazo.
- Independencia (IN): Capacidad para manejar las propias emociones y pensamientos, permitiendo a la persona ser emocionalmente libre y tomar sus propias decisiones de manera autónoma.

Este componente intrapersonal propuesto por Bar-On, fue desarrollado también por otros teóricos, quienes señalan la importancia del autoconocimiento y la autovaloración de la persona para lograr el incremento óptimo de las habilidades socioemocionales. En este sentido, Goleman (2002) afirma que la clave para todo incremento de habilidades socioemocionales es el reconocimiento de las emociones de los demás.

Por otro lado, Mayer y Salovey (1997) proponen este componente intrapersonal a través de lo que ellos denominan “la percepción emocional”, referida al nivel en que las personas son capaces de identificar las propias emociones de manera conveniente, así como su influencia en sus propios estados de ánimo, sensaciones del cuerpo y constructos cognitivos.

2. *Componente interpersonal (CIE)*: Engloba diversos aspectos que presentamos a continuación.

- Empatía (EM): Habilidad para reconocer y comprender las emociones y sentimientos de los demás, mostrando interés por el otro.
- Relaciones Interpersonales (RI): Capacidad para la construcción de relaciones emocionales positivas y saludables.
- Responsabilidad social (RS): Capacidad contribuir de manera cooperativa como un miembro constructivo de la sociedad o de un grupo humano.

El componente interpersonal de Bar-On, es propuesto por Goleman (2001) a través del concepto de empatía. La empatía es aquella habilidad que permitirá a la persona el reconocer necesidades y deseos de los demás, construyendo relaciones interpersonales satisfactorias. Los individuos empáticos saben escuchar al otro, mostrándose sensibles y los comprenden, brindando la ayuda deseable. La empatía, según este autor, engloba las dimensiones de la comprensión de los demás y la ayuda al otro.

En este sentido, para Goleman (2002) el concepto de empatía se complementa con otra dimensión que va a desarrollar este autor que corresponde al componente de Habilidades Sociales, y que está incluida en la dimensión Interpersonal propuesta por Bar-On. Para Goleman, esta habilidad es la base en las relaciones interpersonales, ya que se estará gestionando la inteligencia emocional de un plano intrapersonal a un plano interpersonal. Goleman incluye dentro de este apartado la autoapertura, la asertividad y la escucha activa.

La percepción emocional, en el incremento de habilidades socioemocionales, también tendrá un aspecto interpersonal, según lo propuesto por Mayer y Salovey (1997), posibilita identificar las emociones y sentimientos en los demás, desarrollando así las habilidades sociales necesarias para relaciones humanas equilibradas y positivas; asimismo, esta habilidad implica el desarrollo de la facultad para determinar de manera eficaz la transparencia de las emociones.

3. *Componente de adaptabilidad (CAD)*: se refiere a la capacidad de las personas para la evaluación correcta de las situaciones reales y el ajuste eficaz a nuevas situaciones, creando soluciones a las problemáticas de la vida diaria. Este componente incluye las nociones acerca de la prueba de la realidad, la flexibilidad y la resolución de problemas.

- Solución de problemas (SP): capacidad para la identificación de situaciones problemáticas, tanto al interior de la persona como su entorno, creando soluciones diversas y eligiendo la óptima a ser llevada a la práctica.



- Prueba de realidad (PR): capacidad para vincular de manera eficaz las emociones experimentadas (plano subjetivo) con lo que realmente ocurre en el entorno (plano objetivo).
- Flexibilidad (FL): capacidad de ajuste a situaciones cambiantes de nuestro contexto vital, adaptando las habilidades emocionales, cognitivas y conductuales a nuevos contextos.

El componente de adaptabilidad de Ba-On es desarrollado por Goleman (2002) dentro de la dimensión de Autorregulación, quien señala que la autorregulación es la habilidad de manejar las propias emociones, adecuándolas a toda situación. Las personas con un adecuado desarrollo de esta habilidad son capaces de recuperarse con relativa facilidad a los reveses y contradicciones de la vida diaria, mientras los individuos carentes de esta habilidad presentan frecuentemente estados de inseguridad.

Cabe indicar, que este componente de adaptabilidad analizado por Bar-On, tiene un paralelo en las habilidades emocionales ligadas a la regulación emocional, según propuesta de Mayer y Salovey (1997).

#### 4. *Componente de manejo de emociones (CME):*

- Tolerancia al estrés (TE): habilidad para enfrentar realidades adversas sin “derrumbarse”.
- Control de impulsos (CI): habilidad para el control de las emociones, resistiendo o posponiendo un impulso.

Este componente de manejo de emociones propuesto por Bar-On, va a ser incluido por Goleman (2002) dentro de la dimensión de Autorregulación.

El componente manejo de emociones fue desarrollado por Mayer y Salovey (1997) a través del concepto “comprensión emocional”, habilidad que implica poder entender y comprender las complejidades de las diversas señales emocionales, reconociéndolas de manera eficaz. Asimismo, implica la

identificación de las causas que generan nuestros estados anímicos y las acciones que podrían generarse a partir de las emociones vividas.

5. *Componente de estado de ánimo en general (CAG)*: Evalúa el optimismo y la satisfacción.

- Felicidad (FE): capacidad para el disfrute y la satisfacción experimentada con uno mismo y con los otros, expresando emociones de manera positiva y compartiéndolas con los demás.
- Optimismo (OP): capacidad para el afrontamiento de problemas y dificultades de una manera positiva, mirando el “lado bueno de la vida”.

El componente de estado de ánimo en general de Bar-On, es propuesto también por Goleman como el indicador de Motivación. En el contexto de la inteligencia emocional, la Motivación significa el uso de toda la potencialidad propia de las emociones para catalizar toda la persona como un ser sistémico y mejorar su funcionamiento. En este sentido, Goleman (2002) propone cuatro aspectos principales inherentes a la motivación: en primer lugar, el individuo mismo con sus pensamientos positivos y su cuerpo en armonía consigo mismo; en segundo lugar, los amigos, la familia y los compañeros, como soporte a nivel afectivo, de gran relevancia para la persona; en tercer lugar, el mentor emocional, referida a un acompañante o facilitador que permite la autorreflexión en torno a las propias emociones del individuo y, finalmente, el propio entorno como desafío constante que nos invita a descubrir todas nuestra potencialidad emocional.

Por tanto, para Goleman, la motivación desde una perspectiva amplia y la colaboración de los agentes del entorno del individuo, serán pieza clave para lograr un estado de felicidad y optimismo necesarios para un estado de ánimo general del individuo, que le permitan alcanzar sus objetivos a nivel personal y social.

Para Mayer y Salovey (1997) el desarrollo de habilidades básicas permiten al individuo sentirse satisfecho con uno mismo y con el otro.

### ***Importancia de la Inteligencia Emocional en el contexto de la Educación Superior***

Diversas investigaciones relacionadas con las habilidades socioemocionales, enfatizan que es importante trabajar este tema en los jóvenes como una medida de prevención para evitar conductas autodestructivas (Gómez-Romero, Limonero, Toro Trallero, Montes Hidalgo y Tomás-Sábado, 2018; Javier Mamani-Benito, Alejandra Brousett-Minaya, Neyma Ccori-Zúñiga y Shirley Villasante-Idme, 2018).

Por otro lado, a través de ella también es posible predecir el rendimiento del trabajador y la capacidad de este para manejar con efectividad los cambios que puedan suscitarse en el día a día de su entorno laboral (Merino-Tejedor, Hontangas y Petrides, 2018). Inés Temple, en su publicación “¿Qué habilidades buscan los empleadores?” refiere que si bien cada profesión exige habilidades distintas existen ciertas características que son muy valoradas por los empleadores.

De esa forma, con el fortalecimiento de competencias o habilidades ligadas a la inteligencia emocional, se podrá optimizar el perfil del estudiante de educación superior y como consecuencia de ello podrá convertirse en un individuo íntegro capaz de poder adaptarse e interrelacionarse positivamente con el medio, dinámico y cambiante.

### ***La Inteligencia Emocional y las Habilidades Blandas (Soft Skills)***

La mejora de habilidades en alumnos es relevante al momento de optar por mayores oportunidades laborales, sin embargo, los empleadores en la actualidad no solo buscan profesionales que tengan las competencias técnicas inherentes,

habilidades duras, al puesto sino también, aquellas relacionadas al comportamiento (Matus y Gutiérrez, 2015).

Según Fiszbein, Cosentino y Cumsille (2016) “las habilidades socioemocionales son relevantes para cualquier tipo de trabajo” (p.4). En ese sentido, se puede así insertar en el mercado de trabajo (Matus y Gutiérrez, 2015). Los mismos autores refieren que la competencia laboral con un enfoque de competencias como holístico.

En relación con las habilidades blandas, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el 2017 realizó un informe, analizando la importancia de las habilidades socioemocionales como parte del desarrollo integral de habilidades generales, concluyendo que las habilidades son aquellas capacidades que logran el aumento de la productividad de las personas; sean estas capacidades innatas o adquiridas, pueden ser desarrolladas a lo largo del tiempo. En este sentido, las estrategias para articular dichos conocimientos provenientes de diversas disciplinas.

Como se ha podido apreciar, en base a las distintas definiciones tanto las habilidades blandas, como las habilidades duras o cognitivas, son concebidas dentro de un Enfoque por Competencias que tienen como objetivo que la persona tenga un buen desenvolvimiento en diversos escenarios. Por ello, se describirán los enfoques por competencias con mayor relevancia, para finalmente, elegir el enfoque desde el que abordará el estudio.

### ***La Inteligencia Emocional y los enfoques por competencias***

Según Echevarría (2004, citado en Trujillo-Segoviano, J. 2014), se han hallado tres enfoques.

- 1) *Enfoque Centrado en la Tarea*: la persona sea capaz de responder eficazmente a las exigencias prácticas y concretas que sean requeridas.
- 2) *Enfoque Centrado en el Perfil*: este enfoque implica tomar en cuenta atributos, habilidades, conocimientos, actitudes, destrezas, el contexto y los valores.

- 3) *Enfoque Holístico*: se refiere a todo elemento relacionado a los valores son condición previa para el óptimo desempeño laboral. No basta solo la acreditación de conocimiento o técnicas, sino el manejo adecuado de estos para cumplir exitosamente con las exigencias laborales.

En relación con el enfoque Holístico, Trujillo-Segoviano (2014) refiere que en los últimos años la malla curricular están centrados principalmente en el aprendizaje ello implica un protagonismo activo del estudiante.

Por tanto creemos conveniente trabajar bajo este enfoque ya que está sustentado en base de diversas corrientes constructivistas que proponen el desarrollo de habilidades o capacidades a lo largo del tiempo.

Según lo propuesto por Lagos (2012) las habilidades blandas presentan las siguientes características:

- Transversales: son importantes para todo puesto laboral.
- Transferibles: son adquiridos a través de procesos organizados de enseñanza-aprendizaje.
- Generativas: fomentan el desarrollo constante de nuevas habilidades.
- Medibles: son adquiridas y posibles de evaluar con rigurosidad.

Además de ello, Lagos (2012) señala que se encuentran divididas en las siguientes categorías:

- 1) Genéricas o Conductuales: aquellas que se requieren para todo tipo de puesto de trabajo, destacándose habilidades interpersonales, la proactividad e iniciativa, así como la confiabilidad y disposición al aprendizaje.
- 2) Básicas o Esenciales: relacionadas al campo laboral (según cargo o tipo de industria). Se puede destacar dentro de estas a la comunicación

asertiva, el trabajo en equipo, la habilidad para adaptarse a nuevas situaciones, así como su orientación hacia el servicio a los demás y el espíritu creativo.

- 3) Técnicas o Funcionales: son aquellas relacionadas de manera específica con la descripción del puesto laboral, tales como la capacidad para conformar equipos, manejar conflictos, entrenar y acompañar a los supervisados, el emprendimiento, entre otros.

Este mismo autor, para el desarrollo de su programa en instituciones educativas básicas contempla once habilidades blandas y las divide en los siguientes ejes:

- Conciencia de sí mismo: Autoconfianza, Autosuperación/ Perseverancia, Iniciativa.
- Autorregulación: Planificación, Innovación y Capacidad de asumir riesgos.
- Motivación: Motivación y compromiso.
- Habilidades sociales: desarrollo en grupo de ideas y asertividad.

### ***Importancia de la Inteligencia Emocional y el desarrollo de las Habilidades Blandas en el contexto de la Educación Superior***

El acceso a la educación en nuestra región significa que los jóvenes hayan desarrollado las competencias personales necesarias para hacer frente al mundo laboral (Vargas y Carzoglio, 2017).

Lagos (2012) señala lo complejo que resulta aprender habilidades blandas, debido a que éstas se encuentran relacionadas a la personalidad. En ese sentido, el desarrollo de las habilidades blandas se convierte en una variable importante de atención (Fiszbein et. al, 2016).

Manpower (2013) afirma la escasez de talento humano en el mercado laboral, evidenciando la falta de habilidades blandas. En este sentido, los directivos han identificado diversas deficiencias a nivel de las habilidades sociales como la motivación (5%), trato interpersonal (4%), así como la flexibilidad y la adaptabilidad (4%). Vargas y Carzoglio (2017), recopilan e identifican las siguientes habilidades como las más demandadas por las empresas en la actualidad.

- Capacidad para interactuar efectivamente, comunicar mensajes, ser persuasivo.
- Solución de problemas, que implica capacidad de percepción y análisis, así como delinear soluciones.
- Trabajar bajo parámetros, entender sus límites y las decisiones a tomar.
- Apertura al cambio y la actualización constante.
- Pensamiento innovador.

El Ministerio de Educación (2015) tiene como objetivo fundamental que los estudiantes logren aprendizajes pertinentes y de calidad. Es decir, resaltan las acciones que fomenten e incentiven el desarrollo del aprendizaje cognitivo y también no cognitivo, lo cual engloba las habilidades blandas que se relacionan de manera muy directa con la inteligencia emocional.

De esa forma, se pretende optimizar el desenvolvimiento de los estudiantes en el escenario laboral. Bajo esta misma línea, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el año 2017 refiere que, en un estudio realizado durante ese año, se halló que diversos programas educativos latinoamericanos necesitan fortalecer aún más las habilidades socioemocionales que faciliten la inserción laboral.

El grupo colaborativo explica en su guía del año 2015 “Effective Social and Emotional Learning Programs” (Programas Efectivos de Aprendizaje Social

y Emocional) que las habilidades emocionales y sociales son sumamente importantes para convertirse en un buen estudiante, ciudadano y trabajador; así mismo, pueden prevenir o reducir uso de violencia, acoso y deserción.

Por otro lado, es primordial considerar que las habilidades más requeridas en el ámbito laboral por parte de los empleadores están muy relacionadas con áreas que se incluyen dentro de la Inteligencia emocional. Ello se puede observar en el Informe Global Recruiting Trend 2018 de LinkedIn, red social ligada al ámbito laboral, en donde encuestaron a más de 2000 líderes del ámbito empresarial sobre las habilidades más buscadas y valoradas, hallándose lo siguiente: Liderazgo, Comunicación, Colaboración y Buena Gestión del tiempo. Así mismo, a nivel nacional, Semana Económica (2014, citada en Aparicio y Medina, 2015) avaló una investigación sobre las habilidades consideradas como más importantes, encontrándose que el Liderazgo, Planificación Estratégica, Prospectiva, Toma de decisiones, Impacto e Influencia, Conocimiento del Negocio, Orientación al Logro, Empowerment, Desarrollo de personas y dirección de equipos de trabajo son las mejores ubicadas.

En base a lo descrito, se considera esencial plantear y ejecutar talleres que permitan fortalecer las competencias y/o habilidades que son las más requeridas en el contexto laboral de modo que como resultado tengamos estudiantes emocionalmente inteligentes y, por ende, mucho más empleables. Considerando que tanto las habilidades emocionales como el uso de las habilidades interpersonales proveen a los alumnos de recursos necesarios para su desarrollo personal, se busca entonces generar inteligencia emocional que unifique el uso de estos y los componentes principales en los que todos los autores mencionados coinciden.

## 2.4 Glosario de términos

**Aprendizaje basado en el análisis y discusión de casos (ABAC):** propuesta de enseñanza situada en la lectura y revisión de un caso que se basa en el estudio profundo a partir de aprendizaje dialógico y argumentativo (Gainza, 2015).



**Aprendizaje mediante proyectos (AMP):** propuesta de enseñanza situada en el aprendizaje basado en proyectos de competencias (habilidades y actitudes) a través del trabajo colaborativo (Chaparro & Barbosa, 2018).

**Competencias generativas:** son aquellas habilidades que permiten el desarrollo continuo de nuevas capacidades (Nuñez-López, Ávila-Palet & Olivares-Olivares, 2017).

**Competencias transferibles:** procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje (Venegas, 2011).

**Competencias transversales:** se refiere a las habilidades que son necesarias en todo tipo de empleo (Becerra & Campos, 2012).

**Competencias:** procesos complejos para la actuación creativa de la vida diaria, con el objetivo de buscar las soluciones pertinentes; se trata de la integración de los diversos saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer) en su propio contexto vital, con autonomía, pensamiento crítico y aceptando retos (Trujillo-Segoviano, 2014).

**Enfoque Centrado en el Perfil:** relacionada con la excelencia profesional, tomando en cuenta los aspectos que optimizan la actividad profesional, considerando la vinculación con atributos, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes, valores y contextos (Venegas, 2011).

**Enfoque Centrado en la Tarea:** relacionado con la ejecución de actividades vinculadas con el desempeño en el campo laboral (campo técnico), es decir, cómo la persona es capaz de responder eficazmente a las exigencias prácticas y concretas que sean requeridas (Trujillo-Segoviano, 2014).

**Enfoque Holístico:** es aquel que parte de todos los valores requeridos en las personas para el un óptimo desempeño laboral, tomándose en

cuenta en dicho campo; en este sentido, no solo basta la acreditación de conocimientos para responder adecuadamente a las exigencias del mercado laboral (Trujillo-Segoviano, 2014).

**Habilidades Blandas:** todo el conjunto de habilidades no relacionadas directamente al plano cognitivo, pero que son esenciales para un desempeño exitoso en áreas ligadas al trabajo y en el día a día (Matus y Gutiérrez, 2015).

**Inteligencia:** habilidad general y global para comprender el mundo, adaptándose a él y poder afrontar los desafíos del entorno (García-Fernández y Gimenez-Maz, 2010).

**Modelo de Competencias Emocionales:** comprende una serie de competencias que son concebidas como rasgos de personalidad, facilitando la comprensión de emociones propias y las de los otros (García-Fernández y Gimenez-Maz, 2010).

**Modelo de Habilidad:** modelo que postula la existencia de habilidades cognitivas que permiten identificar, asimilar, controlar y autoregular. Está compuesto por cuatro etapas: Percepción emocional, Facilitación emocional del pensamiento, Razonamiento sobre emociones (García-Fernández y Gimenez-Maz, 2010).

**Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA):** plantea la construcción del conocimiento a partir de saberes previos y la enseñanza como herramientas que facilitan dicho proceso (Bailón & Rabajoli, 2014).

## **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA**

### **3.1. Tipo de investigación**

Este estudio corresponde al tipo aplicado, empleando el método experimental (McMillan & Schumacher, 2005), dado que se manipuló la variable independiente (Aprendizaje Basado en Problemas) la cual fue medida (Hernández, Fernández & Baptista, 2014). Asimismo, tuvo un enfoque cuantitativo, ya que se busca la posibilidad de generalizar los resultados, controlándose la variables que puedan influir en la investigación, partiéndose del recojo de datos y de la investigación de campo. Asimismo, permite la repetibilidad y la determinación de puntos específicos de fenómenos puntuales, facilitándose la comparación de los hallazgos con investigaciones similares. Los análisis cuantitativos, como el presente estudio, consiste en comparar lo obtenido con la teoría existente (Creswell, 2013<sup>a</sup>, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2014). En una investigación cuantitativa, como la presente, se busca plantear los resultados que puedan replicarse para estudios similares bajo las mismas condiciones.

Asimismo, el presente estudio tiene un alcance explicativo, es decir, este tipo de estudio responde por las causas y efectos entre fenómenos o eventos. En este sentido, enfatiza el dar respuesta a las causas de los fenómenos y bajo qué tipo de condiciones se manifiestan determinados efectos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

### 3.2. Operacionalización de variables

#### Variable independiente.

#### Aprendizaje Basado en Problemas

- *Definición conceptual:* Programa educativo que a través de diseños instruccionales basados en el Aprendizaje Basado en Problemas pretende generar aprendizajes significativos. El Aprendizaje Basado en Problemas es la propuesta metodológica que busca desarrollar competencias, habilidades cognitivas complejas a través del trabajo colaborativo dentro del aula (Díaz Barriga y Hernández, 2010).
- *Definición operacional:* Es la intervención educativa que consta de 16 sesiones de aprendizaje, de 02 horas pedagógicas cada una, con una intervención pedagógica grupal. Según lo señalado por Díaz Barriga y Hernández (2010), es necesario una etapa de preparación antes de la intervención con el ABP en aula. Cabe indicar, que en la sección de anexos se muestran las 16 sesiones de aprendizaje (ver anexo 2); así como las listas de cotejo empleadas para cada sesión de aprendizaje (ver anexo 3) y las rúbricas de evaluación validadas por jueces expertos (ver anexo 4 y 5), que fueron empleadas al término de cada componente desarrollado en aula.

#### Variable dependiente.

#### Inteligencia emocional

- *Definición conceptual:* competencias que engloban de manera holística lo individual y comunitario, procurando la adaptación a nuevas realidades y la respuesta óptima a nuevos contextos (Bar-On, 1997).
- *Definición operacional:* Puntaje obtenido por los participantes en el Inventario Emocional BARON ICE (Ugarriza, 2003), basado en 5 aspectos de la variable dependiente.

Cuadro 5: Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Escala	Nivel (Baremos)
Componente intrapersonal	Conocimiento emocional de si mismo Seguridad Autoestima Autorrealización Independencia	Rara vez o nunca es mi caso (1) Pocas veces es mi caso (2) A veces es mi caso (3) Muchas veces es mi caso (4) Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (5)	Muy alto (121-140) Alta (111-120) Promedio (91-110) Baja (81-90) Muy bajo (60-80)
Componente interpersonal	Relaciones interpersonales Responsabilidad social Empatía		
Componente adaptabilidad	Solución de problemas Prueba de la realidad Flexibilidad		
Componente manejo del estrés	Tolerancia a la tensión Control de impulsos		
Componente estado de animo general	Felicidad Optimismo		

Fuente. Elaboración propia

### Variables de control.

Se tomaron en cuenta variables de control como sexo, edad, nivel de instrucción, asistencia regular a las sesiones y que todas las unidades de análisis hayan participado adecuadamente del pretest y el postest.

### 3.3. Diseño de la investigación

El estudio presentado se considera como un estudio experimental en el que se manipuló intencionalmente una variable independiente (ABP), dentro de una situación de control. En este sentido, dentro del diseño experimental se ha elegido el cuasiexperimental, ya que implicó que determinados estudiantes fuesen expuestos a una intervención a través de una metodología activa de aprendizaje (ABP) y otros estudiantes no fueron expuestos a dicha intervención. Luego del tratamiento o

intervención experimental, tuvo diferencias respecto al grupo que no fue expuesto (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

En este sentido, se busca la equivalencia de grupos. Los instrumentos de medición serán los mismos en ambos casos.

Por otro lado, cabe indicar, que se emplearon grupos intactos previamente establecidos, con una distribución equivalente en el grupo experimental y el grupo sin intervención. En este caso, se trató de controlar las variables extrañas que podrían afectar los datos obtenidos (Christensen, 2006). En este caso, la asignación aleatoria de los sujetos en los grupos permiten que las variables sean controlada, distribuyéndose similarmente (McMillan & Schumacher, 2010).

Formulación:

$G_1$	$O_1$	X	$O_3$
$G_2$	$O_2$	-	$O_4$

Donde:

- $G_1$  = Grupo Experimental
- $G_2$  = Grupo Control
- X = Programa experimental
- = Ausencia de Programa experimental
- $O_1$  = Pretest grupo experimental
- $O_2$  = Pretest grupo control
- $O_3$  = Postest grupo experimental
- $O_4$  = Postest grupo control

Según lo propuesto por Díaz Barriga y Hernández (2010), para la implementación del ABP en aula, es necesario cumplir con dos fases previas: Se necesita la preparación de la situación del ABP, identificándose los propósitos a alcanzar con el uso de esta metodología, así como la elaboración del sílabo y los instrumentos de evaluación.

Para ello, se tuvo en cuenta el perfil de los estudiantes, la elaboración del sílabo del curso acorde con las subcategorías de la variable dependiente que se buscaban potenciar, así como la elaboración de listas de cotejo por cada sesión y rúbricas de evaluación al término de cada unidad, que correspondía a cada dimensión emocional que se buscó desarrollar en dicha unidad.

Este mismo autor, propone la necesidad del establecimiento de la situación del ABP entre los estudiantes, es decir, la presentación y explicación de los instrumentos de evaluación bajo esta metodología, así como la formación de grupos de trabajo. En este sentido, las primeras cuatro sesiones nos permitieron identificar líderes y conformar equipos de trabajo con características similares: cada grupo constaba de 5 o 6 integrantes, con distribución de participantes tomándose en cuenta género y edad, y con la presencia de por lo menos un líder por grupo.

Se desarrollaron 16 sesiones de aprendizaje para el presente estudio. La primera sesión consistió en la presentación del sílabo del curso, así como la evaluación propuesta, aplicándose el test de Bar-On como pretest y posttest (sesión 1 y 16). Las primeras 4 sesiones, en paralelo a la mejora de la dimensión intrapersonal de la variable dependiente, nos permitieron una fase preparatoria a la aplicación del ABP; esta sirvió para la conformación de equipos de trabajo en el grupo experimental, identificación de líderes y potenciar los aspectos intrapersonales de la I.E., que facilitaron el uso de esta metodología. Cabe indicar, que en la sección de anexos se muestran las sesiones de aprendizaje elaboradas para la intervención, así como las listas de cotejo empleadas para cada sesión de aprendizaje; asimismo, se presentan las rúbricas de evaluación validadas por jueces expertos, que fueron empleadas en las evaluaciones principales del curso.

### **3.4. Población y muestra**

#### ***Poblacion***

Para este estudio se procedió a tomar el grupo sobre el que se podrá extrapolar los resultados de la muestra (Lepkowski, 2008b, citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Por tanto, el universo estudiado fue de 80 estudiantes (N=80) ingresantes de la carrera de administración de la Universidad Católica Sedes Sapientae del distrito de los Olivos en el periodo 2018-II.

#### ***Muestra***

Para toda investigación cuantitativa, como en el caso de este trabajo académico, la muestra es tomada de la población, a partir de la cual se realizará la recolección de datos; esta muestra debe definirse y delimitarse con adecuada precisión, asegurándose que sea representativa de la población (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

En esta investigación se usó la técnica de muestreo no probabilístico e intencional, es decir, los sujetos o unidades de análisis no fueron elegidos de manera aleatoria, sino debido a los propósitos del investigador y de las características propias del estudio (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008b); por tanto, la muestra consta de 46 ingresantes a la Carrera de Administración de Empresas del turno de la mañana de la Universidad Católica Sedes Sapientae de un distrito de Lima Norte, matriculados en el ciclo 2018-II en el curso de Desarrollo Personal I. De estos 46 conformarán estudiantes (n=23) a quienes se sometió a la intervención y los otros 23 (n=23) a quienes no se les sometió a la intervención propuesta. Se tomaron las dos secciones, debido a que tuvieron los mismos caracteres sociales, biológicos y académicos.

#### ***Criterio de selección***

Para los criterios de selección muestral, se tomaron en cuenta los criterios de inclusión tales como: alumnos de la carrera de Administración de empresas del turno de la mañana, matriculados en el curso de Desarrollo Personal I, que presentaron



regularidad en la asistencia a las sesiones del curso y que tuvieran entre 16 y 21 años; entre los criterios de exclusión se tomó en cuenta a los estudiantes mayores a 21 años, así como aquellos que no rindieron la evaluación pretest y/o posttest, así como los que presentaron asistencia irregular al curso.

### 3.5 Instrumento de recolección de datos

Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE)

#### ***Ficha técnica***

- Nombre original: EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory.
- Autor: Reuven Bar-On.
- Procedencia: Toronto-Canadá.
- Adaptación peruana: Nelly Ugarriza.
- Administración: Individual o colectiva. Tipo cuadernillo.
- Duración: Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 minutos.
- Aplicación: Sujetos de 15 años y más. Nivel lector de sexto grado de primaria.
- Puntuación: Calificación manual o computarizada
- Significación: Estructura factorial: 1 CE-T-5. Factores componentes: 15 subcomponentes.
- Tipificación: Baremos peruanos
- Usos: Educativo, clínico, jurídico, médico, laboral y en la investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como consultores de desarrollo organizacional, psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales.

- Materiales: Cuestionario que contiene los ítems del I-CE, hoja de respuestas, plantilla de corrección, hoja de resultados y de perfiles (A, B).

### **a. Área o Dominios**

Componente intrapersonal (CIA): Área que reúne los siguientes componentes:

- Comprensión emocional de sí mismo (CM): La habilidad para el reconocimiento y comprensión de los propios sentimientos y emociones, con el fin de poderlos diferenciar y reconocer la causa de éstos.
- Asertividad (AS): La habilidad para la expresión adecuada de emociones, creencias y pensamientos sin ofender al otro y estableciendo límites para el respeto de los propios derechos.
- Autoconcepto (AC): La habilidad para la comprensión, aceptación y el respeto de sí mismo, tomando conciencia de los aspectos positivos y negativos que uno tiene, así como el reconocimiento de nuestros límites y potencialidades.
- Autorrealización (AR): La habilidad para la realización de lo que realmente somos capaces de alcanzar, así como de lo que deseamos y disfrutamos.
- Independencia (IN): Es la habilidad para autodirigirse, sintiéndose seguro de los propios pensamientos, acciones, así como la autonomía emocional en la toma de decisiones.

Componente interpersonal (CIE): Área que reúne los siguientes componentes:

- Empatía (EM): La habilidad para el reconocimiento, comprensión y aprecio de las emociones y sentimientos del otro.

- Relaciones interpersonales (RI): La habilidad para construir relaciones mutuas de crecimiento satisfactorios, a partir de la creación de vínculos cercanos.
- Responsabilidad social (RS): La habilidad para cooperar y contribuir en la construcción de un grupo social positivo.

Componente de adaptabilidad (CAD): Área que reúne los siguientes componentes:

- Solución de problemas (SP).- La habilidad para la identificación de las diversas problemáticas de la vida diaria, generando e implementado soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad (PR).- La habilidad para la adecuada evaluación de la correspondencia entre lo subjetivo (la propia experiencia) y lo objetivo (la realidad existente).
- Flexibilidad (FL).- La habilidad para la realización de ajustes adecuados de las propias emociones, pensamientos y conductas frente a nuevas situaciones y condiciones de la realidad.

Componente del manejo del estrés (CME): Área que reúne los siguientes componentes:

- Tolerancia al estrés (TE).- La habilidad para enfrentar activa y positivamente el estrés, soportando situaciones adversas y emociones fuertes sin “derrumbarse”.
- Control de los impulsos (CI). - La habilidad para controlar las propias emociones, resistiendo o postergando determinados impulsos, que permitan actuar de manera adecuada.

Componente del estado de ánimo en general (CAG): Área que reúne los siguientes componentes:

- Felicidad (FE).- La habilidad para experimentar satisfacción con la propia vida, disfrutando de nuestra particular manera de ser y de los demás, con el fin de expresar sentimientos y emociones positivos.

- Optimismo (OP).- La habilidad para reconocer los aspectos brillantes de la vida, manteniendo una actitud positiva frente a las adversidades y situaciones negativas.

### Confiabilidad

- Extranjero: Consistencia interna reportada a través del alfa de Cronbach entre .69 y .86. Confiabilidad retest de .85 (Bar-On, 1997).
- Nacionales: Consistencia interna reportada a través del alfa del Cronbach de .93. Los resultados del análisis psicométrico del inventario de inteligencia emocional evidenciaron que los ítems de cada escala presentaron índices de homogeneidad que superaban el criterio establecido por Abad, Olea, Ponsoda y García (2011) (rit. > 0.20). Se estimaron los coeficientes de confiabilidad por el método de consistencia interna para cada escala obteniéndose que los valores del alfa de Cronbach fluctuaban entre 0.78 (Adaptabilidad) y 0.92 (Intrapersonal), lo que permite concluir que las puntuaciones derivadas de las cinco escalas del inventario de inteligencia emocional son confiables (Ugarriza, 2003).

### Validez

- Extranjero: Reportada a través de análisis factorial de los 117 ítems, hallando 13 factores mediante el análisis de componentes principales con rotación ortogonal varimax. Estos 13 factores se agrupan en 5 factores teóricos, esta estructura es confirmada a través de un análisis factorial confirmatorio (Bar-On, 1997).
- Nacionales: Análisis factorial confirmatorio de segundo orden y prueba Chi cuadrado para verificar la estructura propuesta por Bar-ON, comprobándose la misma estructura factorial (presentado en la sección de resultados). La evidencia de validez se obtuvo mediante el análisis de la estructura interna empleando el análisis factorial exploratorio (tabla 2). La medida de adecuación muestra de Kaiser-Meyer Olkin (KMO)

alcanza un valor de .646 y el test de esfericidad de Barlett presenta un valor significativo ( $p < 0.001$ ). El análisis factorial exploratorio y la aplicación del método paralelo de Horn indican que existe un solo factor subyacente a todas las escalas y que explica el 67.14% de la varianza total (Ugarriza, 2003).

**Cuadro 6: Evidencias de confiabilidad y validez de las puntuaciones del inventario de inteligencia emocional.**

Escala / Componente	<i>M</i>	<i>DE</i>	$\alpha$	Factor 1
Intrapersonal	147	20.6	0.92	0.935
Interpersonal	108	15.1	0.80	0.773
Manejo de Estrés	63.9	10.5	0.86	0.743
Adaptabilidad	88.3	9.88	0.78	0.739
Estado de ánimo en general	64.8	9.43	0.85	0.889
Varianza explicada 67.14% Medida de adecuación muestral KMO = 0.646 Prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 = 157$ gl. =10 $p < 0.001$				

Nota. *M*: Media. *de*: Desviación Estándar.  $\alpha$ : Coeficiente de consistencia interna.  $\chi^2$ : Chi Cuadrado. gl: Grados de libertad.

Fuente. Elaboración propia, tomado de Ugarriza (2003).

Todo lo anterior permite deducir que dicho test presente evidencias de validez basado en la estructura interna (Abad et al., 2011).

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En este acápite se muestran los datos resultantes, los que se inician con el análisis, presentación e interpretación de datos, reportándose las características de cuestionario aplicado para medir la variable dependiente, los principales estadísticos descriptivos, de ajuste de las variables de estudio a la normalidad; y posteriormente, en la sección de proceso de prueba de hipótesis, se analizan los efectos a través de estadísticos inferenciales. Finalmente, se discuten los hallazgos para adoptar las decisiones frente a las hipótesis planteadas.

### **4.1 Presentación, análisis e interpretación de datos**

A partir de las respuestas de los participantes a los reactivos del Inventario de Inteligencia Emocional se calcularon los puntajes (suma ponderada de ítems) para esta variable y cada componente o capacidad emocional, los cuales constituyeron las dimensiones de la variable dependiente, siendo estos de naturaleza cuantitativa y en niveles de medición de intervalo.

#### **4.1.1. Resultados descriptivos por puntajes de la Inteligencia Emocional**

En este acápite se presenta la media y desviación estándar de la muestra total, observándose el comportamiento de las puntuaciones.

Cuadro 6: **Media y desviación estándar de la Inteligencia Emocional por grupos**

Variable	M	DE
Inteligencia Emocional	101.35	16.60
Inteligencia Emocional GC	95.91	17.44
Inteligencia Emocional GE	106.78	14.07

Nota: N=46, N=23(GC), N=23(GE)

Fuente: Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

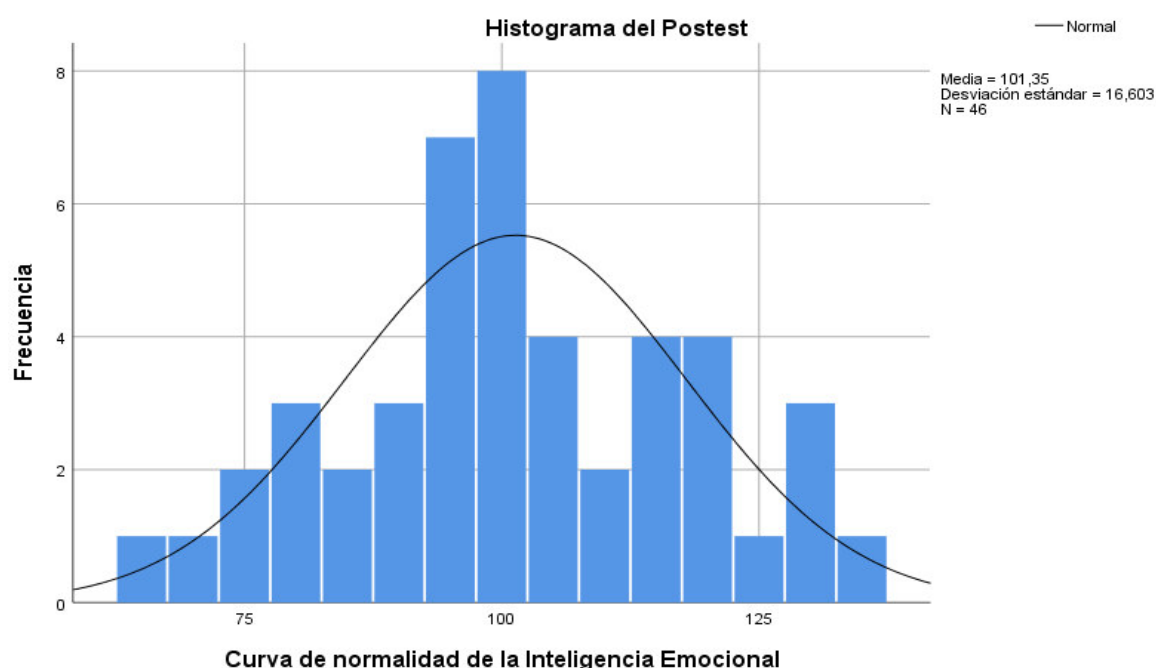
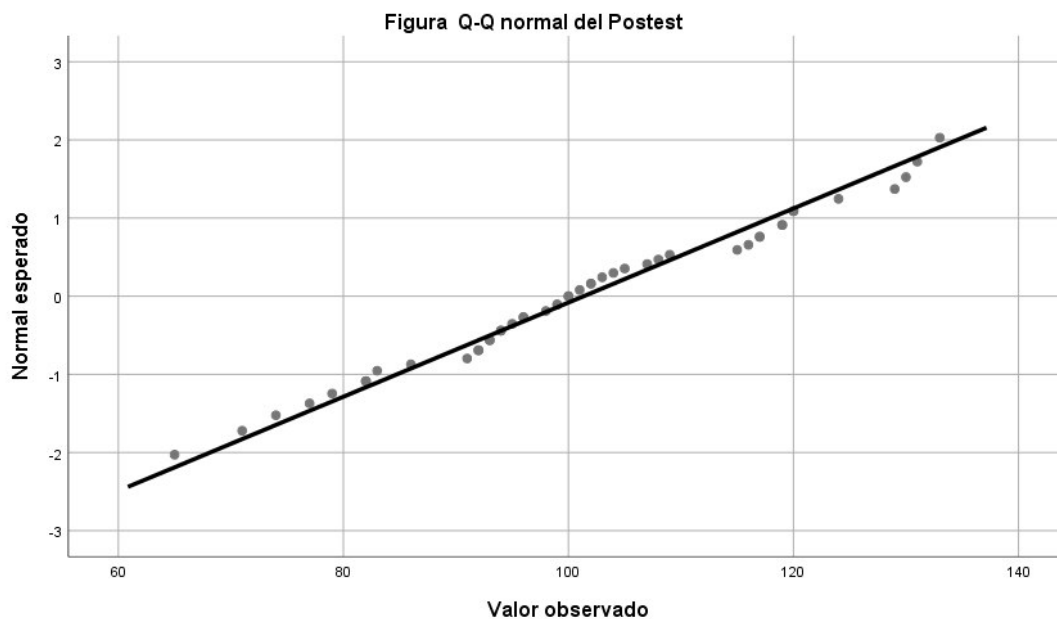


Figura 2: **Curva de normalidad de la Inteligencia Emocional en el Postest**

Fuente: Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

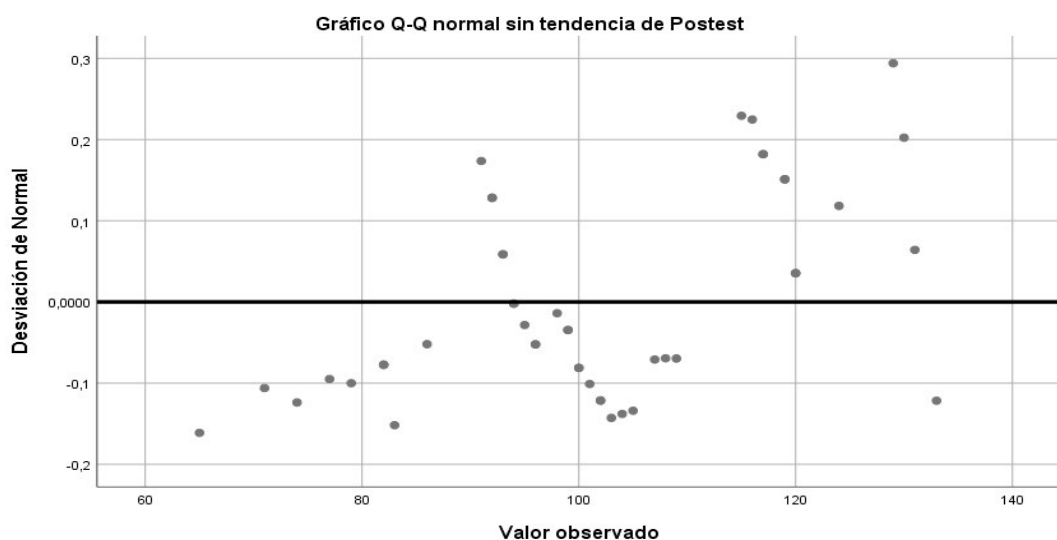
El cuadro 7 presenta las medias y desviaciones estándar en la variable dependiente, como para el grupo control y experimental a en el test luego de la intervención. Se evidenció que los datos promedios en estudiantes sometidos a la intervención (106.78) están por arriba de los del grupo control (95.91) luego de la intervención. Asimismo, la figura 2, basados en las puntuaciones para la variable, nos muestra la curva de normalidad de la Inteligencia Emocional, en la cual se podría inferir un comportamiento normal de los datos, aunque no de manera determinante.



**Figura 3: Gráfico Q-Q normal de la Inteligencia emocional Postest**

*Fuente.* Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

La figura 3 muestra la distribución de puntajes de la variable dependiente en referencia a la línea ideal de normalidad. Se observa que los puntajes obtenidos en el Postest suponen un comportamiento normal, ya que están superpuestos, en la mayoría de casos, a la línea ideal de normalidad.

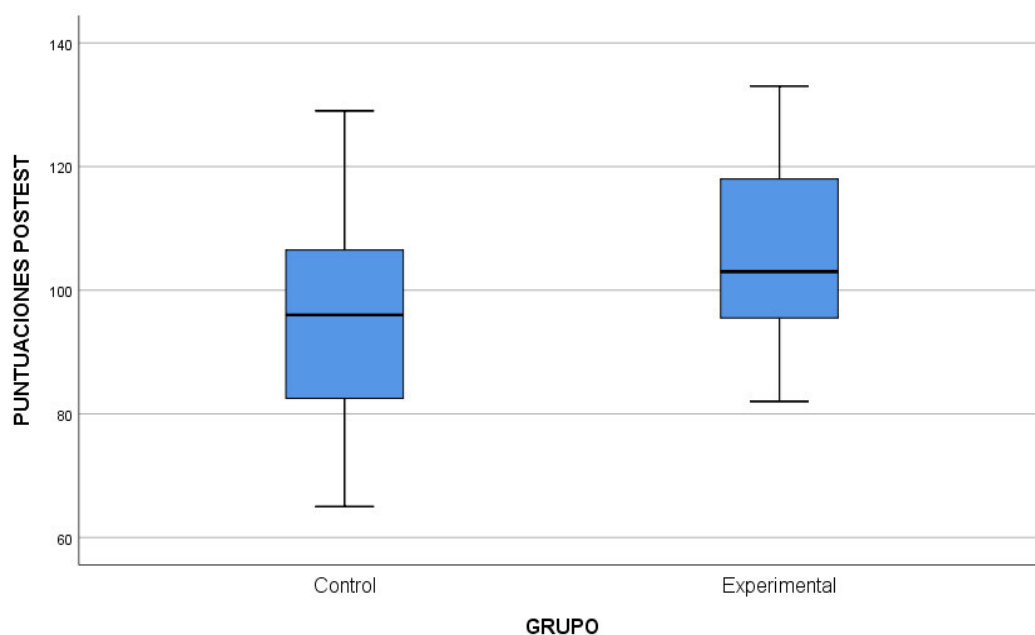


**Figura 4: Gráfico Q-Q normal sin tendencia de la Inteligencia emocional Postest**

*Fuente.* Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



La figura 4 muestra la dispersión de datos obtenidos en el postest para la variable dependiente relativo a la línea horizontal de desviación normal. Se observa puntajes obtenidos con una dispersión por arriba y por debajo de dicha línea en un comportamiento que también supondría normalidad de datos.



**Figura 5: Gráfico caja y bigote de la Inteligencia Emocional por grupo en el postest**

*Fuente:* Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

La figura 5 evidencia los puntajes obtenidos en el postest relativos a estudiantes sometidos y no sometidos a la intervención. En el caso de la distribución del grupo control, la distribución es ligeramente asimétrica de cola izquierda, con puntajes mayoritariamente por debajo de la mediana (96), por lo tanto la mayoría de puntajes obtenidos para la variable dependiente en los estudiantes no sometidos a la intervención están por debajo de 96. Por el contrario, en los estudiantes sometidos a la intervención, la distribución de los puntajes obtenidos en el postest presentan una distribución con una asimetría de cola derecha, es decir, los puntajes están mayoritariamente por encima de la mediana (103), por tanto la mayoría de puntajes obtenidos para la variable dependiente en los estudiantes sometidos a la intervención están por encima de 103, lo que deja entrever una diferencia en puntuaciones superiores en alumnos sometidos a la intervención con respecto a los que no fueron sometidos a la intervenció.

#### 4.1.2. Resultados descriptivos según niveles de la Inteligencia Emocional en el pretest

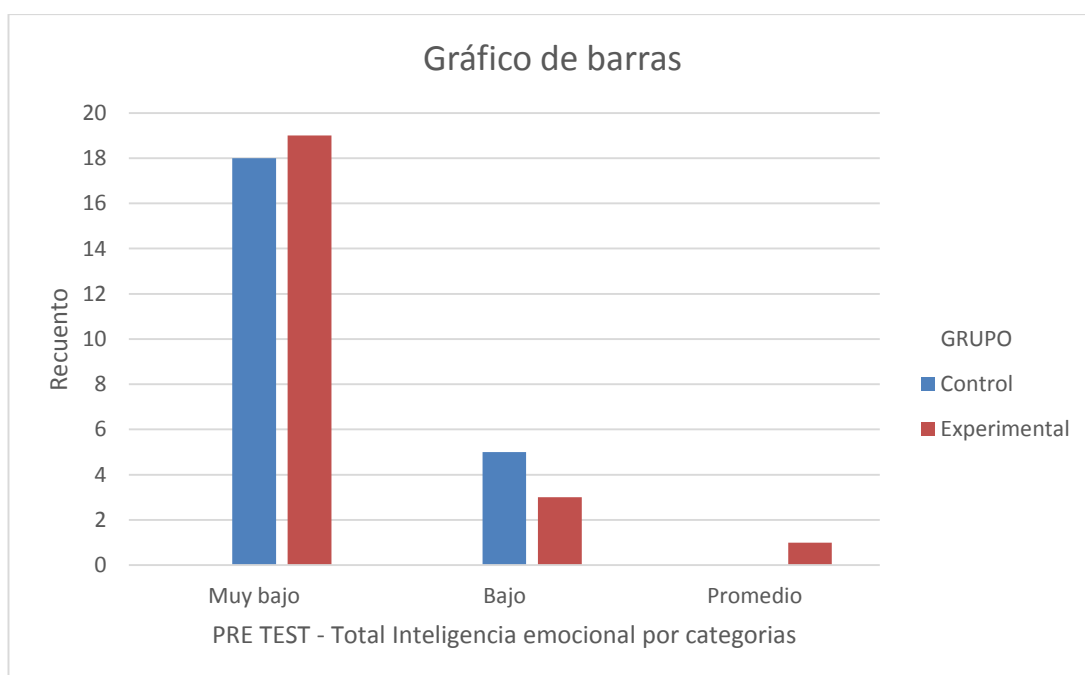
Se presentan seguidamente los datos de frecuencia por niveles para la Inteligencia Emocional para ambos grupos en el pretest; para ello se tomó en cuenta el Baremos propuesto por el inventario de cociente emocional de Baron validado por Ugarriza (2001).

*Cuadro 7: Resultado de la Inteligencia Emocional por niveles en el pretest*

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	18	19	37	39.1	41.3	80.4
Bajo	5	3	8	10.9	6.5	17.4
Promedio	0	1	1	0.0	2.2	2.2
Alto	0	0	0	0.0	0.0	0.0
Muy alto	0	0	0	0.0	0.0	0.0
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del pretest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



*Figura 6: Inteligencia emocional por niveles en el pretest*

Fuente. Datos tomados del pretest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

En el cuadro 8 se destaca la frecuencia de estudiantes correspondiente a cada nivel en el pretest, observándose que el mayor recuento de estudiantes correspondió al nivel muy bajo, en estudiantes no sometidos a la intervención (39.1%) en comparación a los que sí fueron sometidos a la intervención (41.3%).

La figura 6 presentó los puntajes de la variable dependiente en el pretest, en estudiantes no sometidos a la intervención en comparación a los que si fueron sometidos a la intervención. Se observa que a nivel del pretest el recuento en ambos grupos fue similar, presentándose estudiantes con competencias emocionales solo en los 3 primeros niveles (muy bajo, bajo y promedio); asimismo, se observa ausencia de recuento de estudiantes en los niveles alto y muy alto, tanto en estudiantes no sometidos a la intervención como los que sí fueron sometidos a la intervención.

#### **4.1.3. Resultados descriptivos por niveles de la Inteligencia Emocional en el postest**

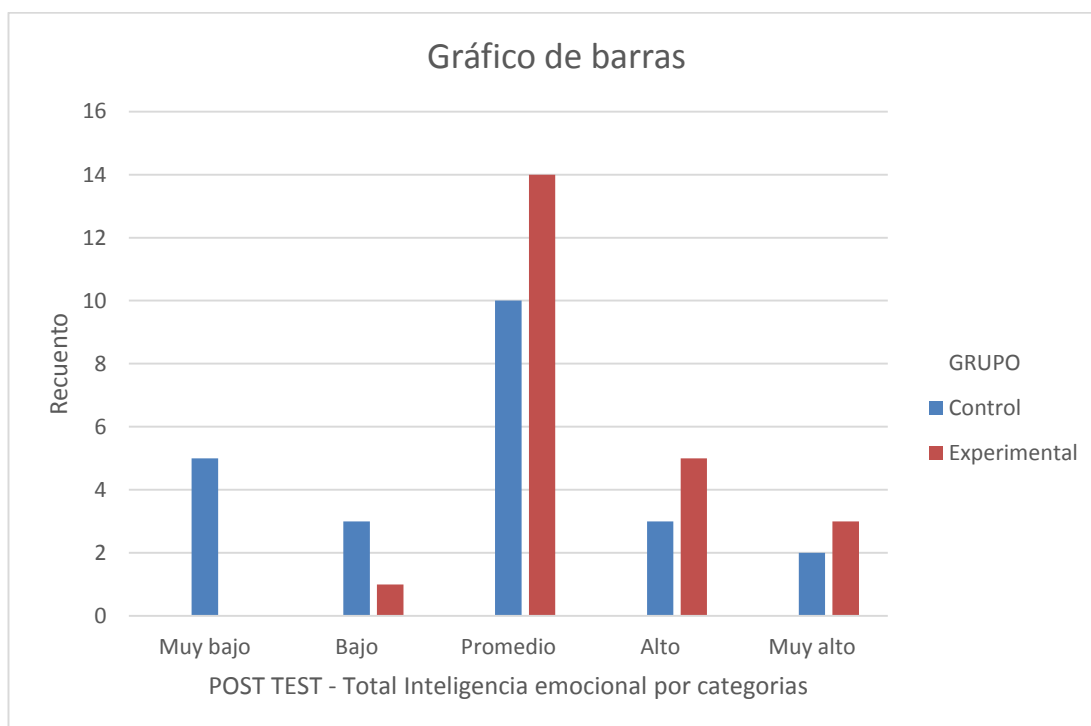
Se presentan seguidamente los datos de frecuencia por niveles para la Inteligencia Emocional para ambos grupos en el postest; para ello se tomó en cuenta el Baremos propuesto por el inventario de cociente emocional de Baron validado por Ugarriza (2001).

**Cuadro 8: Resultado de la Inteligencia Emocional por niveles en el postest**

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	5	0	5	10.9	0.0	10.9
Bajo	3	1	4	6.5	2.2	8.7
Promedio	10	14	24	21.7	30.4	52.2
Alto	3	5	8	6.5	10.9	17.4
Muy alto	2	3	5	4.3	6.5	10.9
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

**Figura 7: Inteligencia emocional por niveles en el postest**

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

En el cuadro 9 se destaca la frecuencia de estudiantes correspondiente a cada nivel en el postest, observándose que el mayor recuento de estudiantes correspondió al nivel promedio, en estudiantes no sometidos a la intervención (21.7%) como los que sí fueron sometidos a la intervención (30.4%). A diferencia

del pretest, se observa que en el caso de los estudiantes sometidos a la intervención, el recuento de estudiantes en el nivel muy bajo es de cero y en el nivel de bajo solo se ubica un estudiante.

La figura 7 presentó los niveles de la variable dependiente en el posttest, tanto en estudiantes no sometidos a la intervención como los que sí lo fueron. Se observa que a nivel del posttest el recuento en ambos grupos ya no fue similar, presentándose alumnos con la variable dependiente en el nivel de muy bajo, solo en el caso del grupo control, ya que no se ubicó ningún estudiante del grupo experimental en el nivel muy bajo. Asimismo, también se observan diferencias en el nivel promedio, ya que mientras que en los estudiantes no sometidos a la intervención se ubicaron solo 10 estudiantes de la muestra, en los estudiantes sometidos a la intervención se observa que 14 estudiantes alcanzaron el nivel promedio luego de la intervención. La figura 3 también permite visualizar las diferencias entre ambos grupos en el posttest en cuanto a los niveles alto y muy alto; se destaca un mayor recuento en los alumnos del grupo sometido a la intervención que se ubicaron en estos dos niveles, en comparación a aquellos no sometidos a la intervención. En este sentido, 5 alumnos de aquellos sometidos a la intervención se ubicaron en el nivel alto, mientras que solo 3 estudiantes del grupo control alcanzaron este nivel; en cuanto al nivel muy alto, un recuento de 3 estudiantes del grupo experimental alcanzaron dicho nivel, mientras que solo 2 alumnos no sometidos a la intervención se ubicaron en el mencionado nivel.

#### 4.1.4. Resultados descriptivos por niveles de la Inteligencia Emocional por cada componente

Seguidamente se presentan los datos descriptivos de la variable dependiente por dimensión, para los estudiantes que no fueron sometidos a intervención alguna, como los estudiantes a los que se les sometió a la intervención respectiva.

Cuadro 9: Resultado descriptivo del componente intrapersonal por niveles en el postest

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	4	1	5	17.4	4.3	10.9
Bajo	7	3	10	30.4	13.0	21.7
Promedio	9	13	22	39.1	56.5	47.8
Alto	3	4	7	13.0	17.4	15.2
Muy alto	0	2	2	0.0	8.7	4.3
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

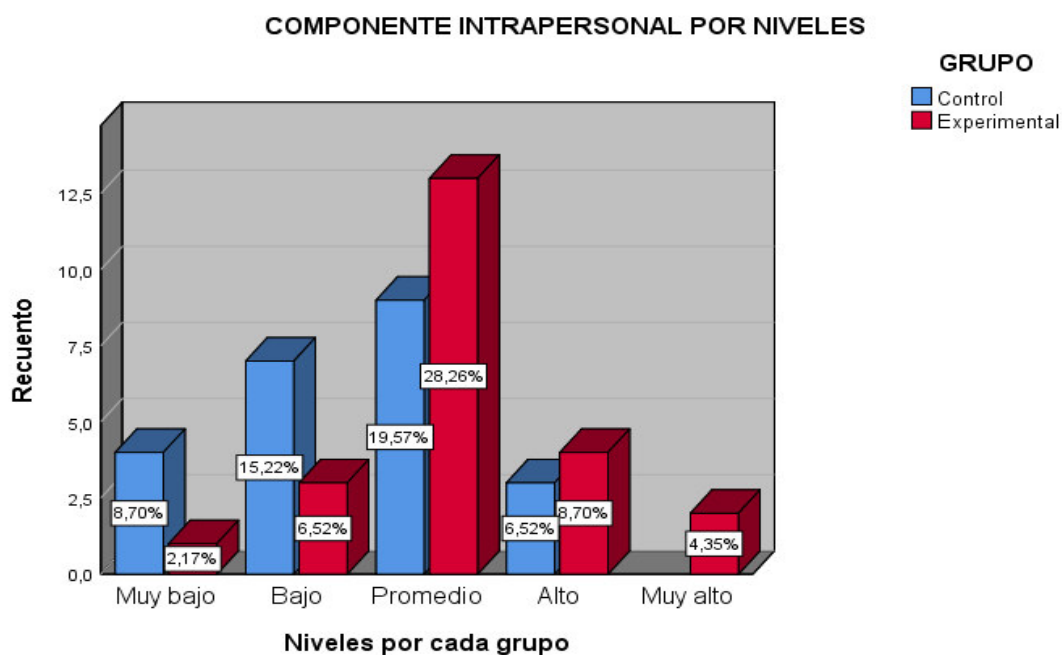


Figura 8: Componente intrapersonal por niveles

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

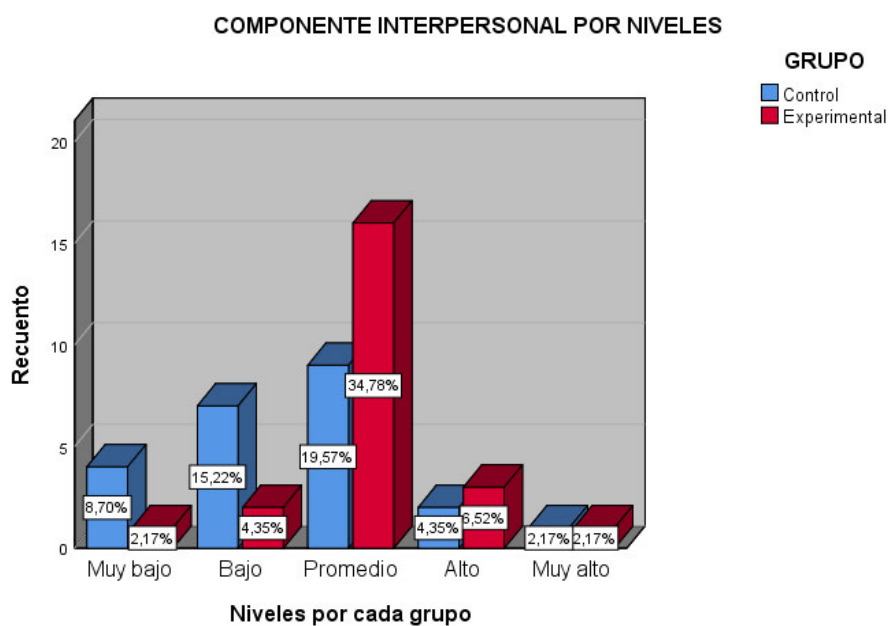
Del cuadro 10 y figura 8, visualizamos que el componente intrapersonal, en los estudiantes que no fueron sometidos a la intervención, presenta el mayor recuento en los niveles muy bajo, bajo y promedio, con un 17,4%, 30,4% y 39,1%, respectivamente. Sin embargo, el grupo experimental presenta un recuento diverso, ya que el mayor recuento para el componente intrapersonal se ubicaron en los niveles promedio, alto y muy alto, con el 56,5%, 17,4% y 8,7%, respectivamente.

**Cuadro 10: Resultado descriptivo del componente interpersonal por niveles en el postest**

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	4	1	5	17.4	4.3	10.9
Bajo	7	2	9	30.4	8.7	19.6
Promedio	9	16	25	39.1	69.6	54.3
Alto	2	3	5	8.7	13.0	10.9
Muy alto	1	1	2	4.3	4.3	4.3
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



**Figura 9: Componente interpersonal por niveles**

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

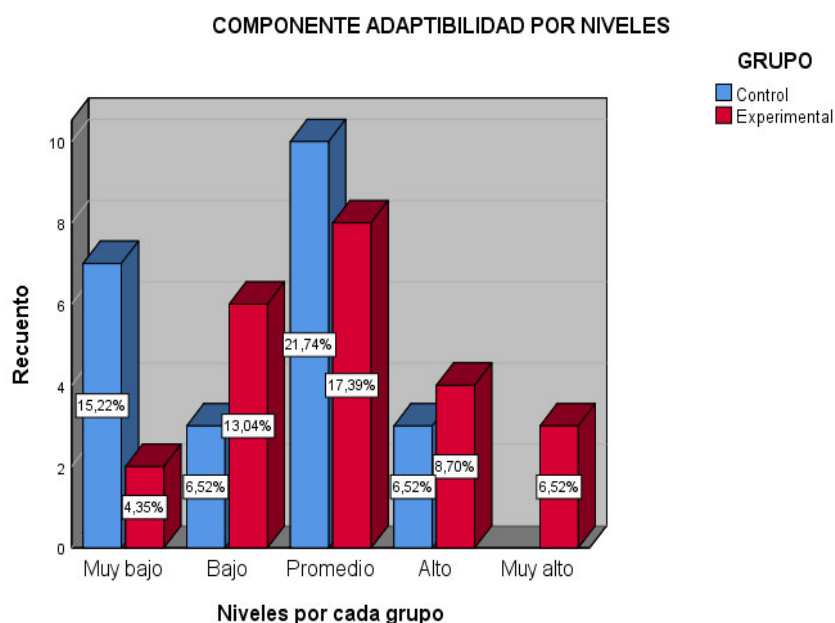
Del cuadro 11 y figura 9, se observa que el componente interpersonal, en el caso del grupo control, presenta el mayor recuento en los niveles muy bajo, bajo y promedio, con un 17,4%, 30,4% y 39,1%, respectivamente. Sin embargo, el grupo experimental presenta un recuento diverso, ya que el mayor recuento para el componente intrapersonal se ubicó en los niveles promedio y alto, con el 69,6% y 13,0%, respectivamente.

**Cuadro 11: Resultado descriptivo del componente adaptabilidad por niveles en el postest**

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	7	2	9	30.4	8.7	19.6
Bajo	3	6	9	13.0	26.1	19.6
Promedio	10	8	18	43.5	34.8	39.1
Alto	3	4	7	13.0	17.4	15.2
Muy alto	0	3	3	0.0	13.0	6.5
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



**Figura 10: Componente adaptabilidad por niveles**

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



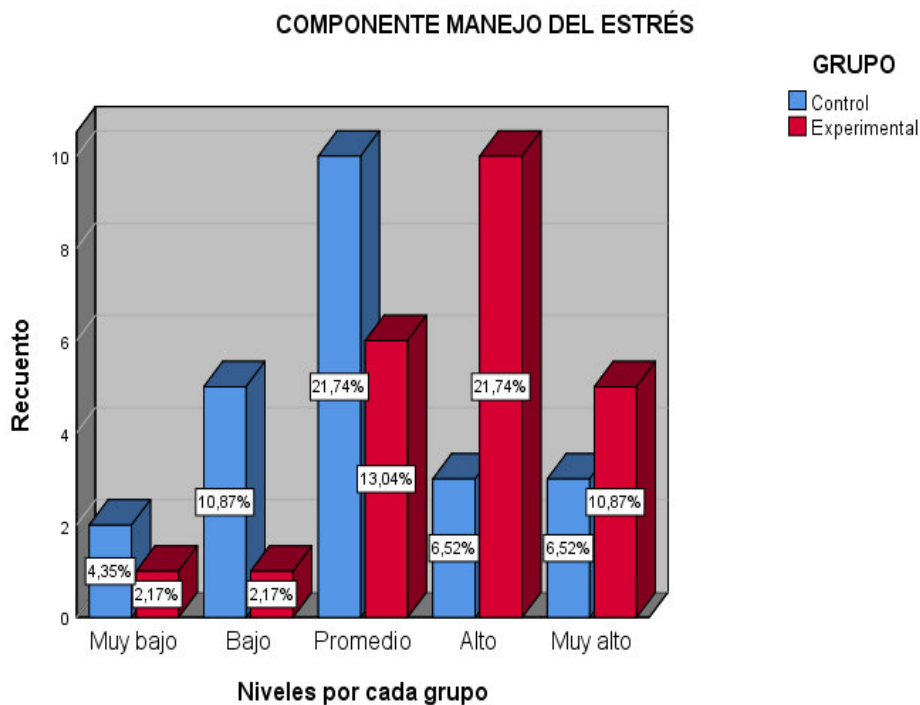
Del cuadro 12 y figura 10, se observa que el componente adaptabilidad presenta recuentos con una tendencia ligeramente diferentes que en los componentes intrapersonal e interpersonal. En el caso del grupo control, el componente adaptabilidad tuvo recuentos importantes en los niveles muy bajo, bajo, promedio y alto, con un 30,4%, 13%, 43,5% y 13%, respectivamente. Sin embargo, el grupo experimental presenta un recuento diverso, ya que el mayor recuento para el componente adaptabilidad se ubicó en los niveles bajo, promedio, alto y muy alto, con 26,1%, 34,8%, 17,4% y 13,0%, respectivamente. Se desprende de estos datos que varios estudiantes que estaban en el nivel muy bajo en los alumnos sometidos a la intervención, pasaron a un nivel bajo luego de la experimentación; asimismo, varios alumnos sometidos a la intervención que estuvieron en el nivel promedio antes de la intervención, pasaron a los niveles alto y muy alto luego de la intervención.

**Cuadro 12: Resultado descriptivo del componente manejo del estrés por niveles en el postest**

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	2	1	3	8.7	4.3	6.5
Bajo	5	1	6	21.7	4.3	13.0
Promedio	10	6	16	43.5	26.1	34.8
Alto	3	10	13	13.0	43.5	28.3
Muy alto	3	5	8	13.0	21.7	17.4
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado



**Figura 11: Componente manejo del estrés**

*Fuente.* Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

Del cuadro 13 y figura 11, se observa que el componente manejo del estrés presenta, en líneas generales, recuentos con una tendencia más alta, en los estudiantes que no fueron sometidos a la intervención y a los alumnos que sí lo fueron. En el caso del grupo control, el componente manejo del estrés presenta recuentos que se concentran principalmente en los niveles bajo y promedio, con un 21,7% y 43,5%, respectivamente. Visualizamos en los estudiantes que fueron sometidos a la intervención, que el mayor recuento se concentra en los parámetros promedio, alto y muy alto, con el 34,8%, 28,3% y 17,4%, respectivamente.

Cuadro 13: Resultado descriptivo del componente estado de ánimo por niveles en el postest

Inteligencia emocional	<i>f</i>			<i>%</i>		
	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>	<i>GC</i>	<i>GE</i>	<i>T</i>
Muy bajo	3	1	4	13.0	4.3	8.7
Bajo	5	0	5	21.7	0.0	10.9
Promedio	11	19	30	47.8	82.6	65.2
Alto	3	2	5	13.0	8.7	10.9
Muy alto	1	1	2	4.3	4.3	4.3
Total	23	23	46	50.0	50.0	100.0

Nota: GC=grupo control (N=23); GE=grupo experimental (N=23) T= total

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

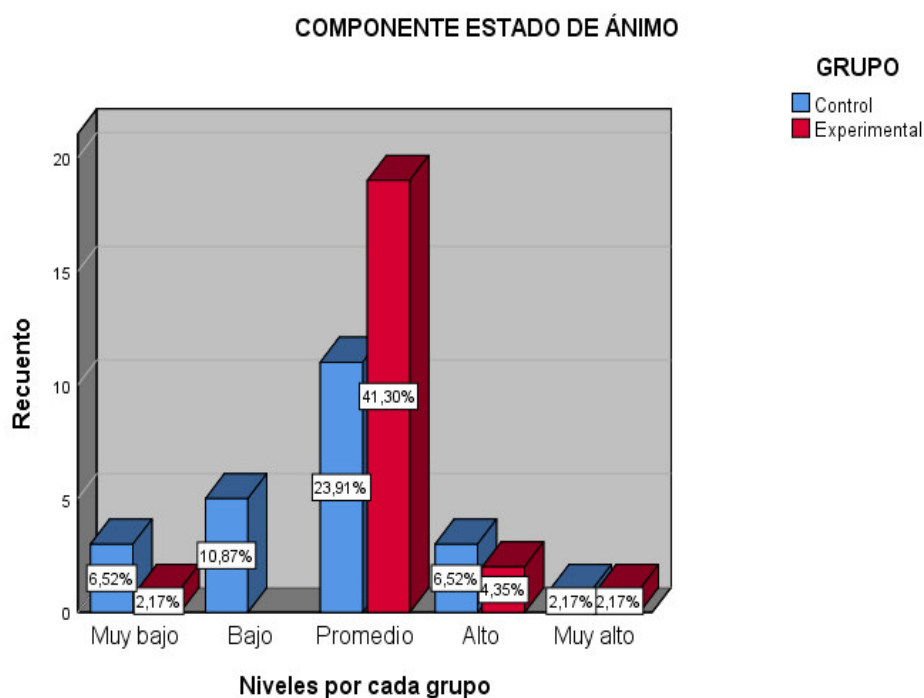


Figura 12: Componente estado de ánimo

Fuente. Datos tomados del postest de Inteligencia Emocional de Baron aplicado

Del cuadro 14 y figura 12, se observa que el componente estado de ánimo presenta recuentos con una tendencia similar en el grupo control y experimental en los niveles muy bajo, alto y muy alto; sin embargo, las mayores diferencias se observan en los niveles bajo y promedio. En este sentido, el grupo control presentó recuentos en el nivel bajo de 21,7% y en el nivel promedio de 47,8%, mientras

que el grupo experimental incluyó estudiantes con un porcentaje muy diverso en esos mismos niveles, ya que en el nivel bajo no se encontró ningún estudiante y en el nivel promedio se ubicó un porcentaje mucho mayor de estudiantes, llegando al 82,6%.

## 4.2 Proceso de contrastación de hipótesis

### 4.2.1. Prueba de bondad de ajuste (normalidad)

Considerando la naturaleza y el nivel de medición de las categorías de esta investigación, la estrategia de análisis comprendió en primer término la descripción de las puntuaciones obtenidas en cada aspecto de la variable dependiente (Aron y Aron, 2001). son de distribución normales (paramétricos) o no normales (no paramétricos). El prueba estadística determinada para esta investigación fue la de Shapiro-Wilk.

*Cuadro 14: Estadísticos descriptivos y de análisis de ajuste a la curva normal*

Variable	Grupo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>DE</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Intrapersonal	Control	23	145.90	147.50	21.30	0.95	0.065
	Experimental	23	148.60	150.00	20.27		
Interpersonal	Control	23	105.70	107.50	17.00	0.98	0.072
	Experimental	23	110.40	107.00	12.98		
Adaptabilidad	Control	23	89.10	91.00	10.10	0.97	0.189
	Experimental	23	87.50	87.00	9.87		
Manejo del Estrés	Control	23	64.10	64.00	11.40	0.97	0.292
	Experimental	23	63.70	65.00	9.74		
Ánimo general	Control	23	63.00	64.50	11.30	0.98	0.072
	Experimental	23	66.40	67.00	7.05		

*Nota.* *n*: número. *M*: Media. *Md*: Mediana. *DE*: Desviación Estándar. *W*: Test de Normalidad Shapiro-Wilk (Un valor bajo de *p* sugiere una violación de la suposición de normalidad).

*Fuente.* elaboración propia

Dado que el valor de  $p$  de la prueba de normalidad tiene valores mayores a 0.05 para cada una de las categorías, no se rechaza la hipótesis nula; en otras palabras, los resultados de la población muestral estudiada corresponden a una distribución normal. En este sentido, para el caso de las pruebas estadísticas posteriores se utilizó la usual para comportamientos como los mencionados, es decir, que responden a comportamiento de normalidad de resultados con una prueba T de Student con un grado de significación de 0,05.

#### 4.2.2. Análisis intergrupos del Pre-test

En este acápite se presenta el análisis correspondiente al test previo sometido a los alumnos que fueron intervenidos y los que no fueron intervenidos (antes de la experimentación) con el fin de comprobar la homogeneidad de grupos.

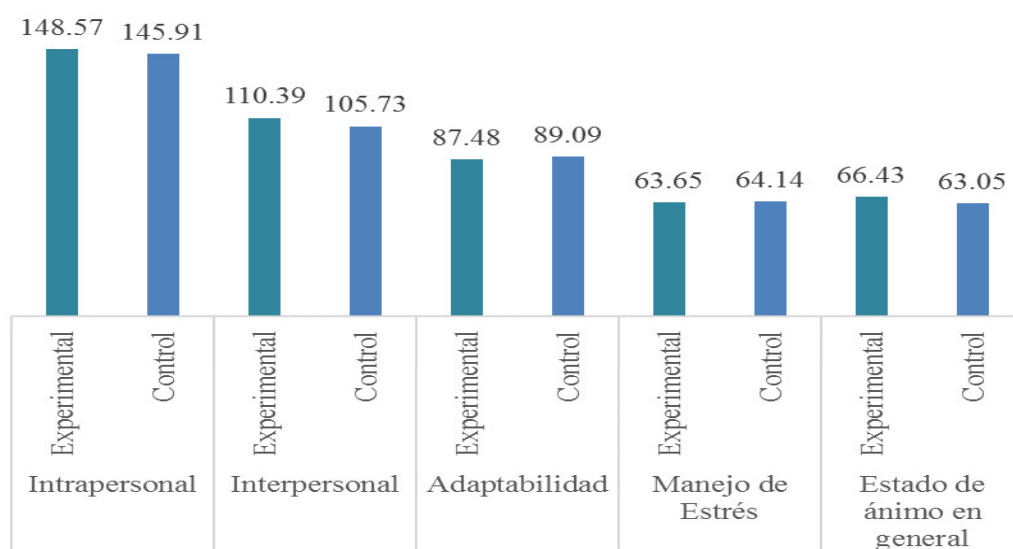
La prueba estadística considerada para este caso para la prueba de T de Student para poblaciones muestrales independientes.

**Cuadro 15: Análisis inferencial de las diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test**

Variable	Grupo	$N$	$M$	$DE$	$t$	$p$
Intrapersonal	Experimental	23	148.57	20.27	-0.429	0.670
	Control	23	145.91	21.27		
Interpersonal	Experimental	23	110.39	12.98	-1.039	0.305
	Control	23	105.73	16.95		
Adaptabilidad	Experimental	23	87.48	9.87	0.543	0.590
	Control	23	89.09	10.06		
Manejo de Estrés	Experimental	23	63.65	9.74	0.154	0.879
	Control	23	64.14	11.39		
Estado de ánimo en general	Experimental	23	66.43	7.05	-1.212	0.232
	Control	23	63.05	11.32		

Nota. n: número. M: Media. Md: Mediana. DE: Desviación Estándar. t: T de Student para muestras independientes.

Fuente. elaboración propia



**Figura 13: Diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Pre-test.**

*Fuente:* elaboración propia

En el Pre-test no se evidencia datos diferentes de manera relevante entre las puntuaciones promedio obtenidas por los alumnos a los que se les sometió a la intervención ( $n = 23$ ) y los alumnos a los que no se les sometió a la intervención ( $n = 23$ ) en los cinco componentes de la inteligencia emocional. Los valores  $T$  de Student en poblaciones muestrales no vinculadas calculados para las variables (Interpersonal  $t = -0.429$ , Interpersonal  $t = -1.039$ , Adaptabilidad  $t = 0.543$ , Manejo del estrés  $t = 0.154$ , Estado de ánimo general  $t = -1.212$ ) fueron no significativos ( $p > 0.05$ ), por ende se acepta la Hipótesis nula ( $H_0$ ) que establece que la no existencia de valores diversos de manera significativa a partir de la estadística aplicada trabajando con un nivel de confianza del 95 por 100, entre las medias ( $M$ ) de los alumnos sometidos a la intervención (GE) y los que no fueron sometidos a dicha intervención (GC) (Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2007).

Por lo anteriormente expuesto, se concluye que los datos resultantes en el Pre-test garantizan la homogeneidad de los datos en las categorías de estudio entre los grupos y esta condición básica permite asumir que los análisis posteriores se basarán en el hecho de que las diferentes condiciones experimentales parten de una puntuación equivalente en las subcategorías de la variable dependiente del

estudio (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Así los cambios que se generen posteriormente podrán ser atribuidos a la intervención realizada de manera intencional sobre el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y no a una situación de partida diferente, en ambos grupos, en relación a su inteligencia emocional.

#### 4.2.3. Análisis intergrupos del Pre-test – Post-test

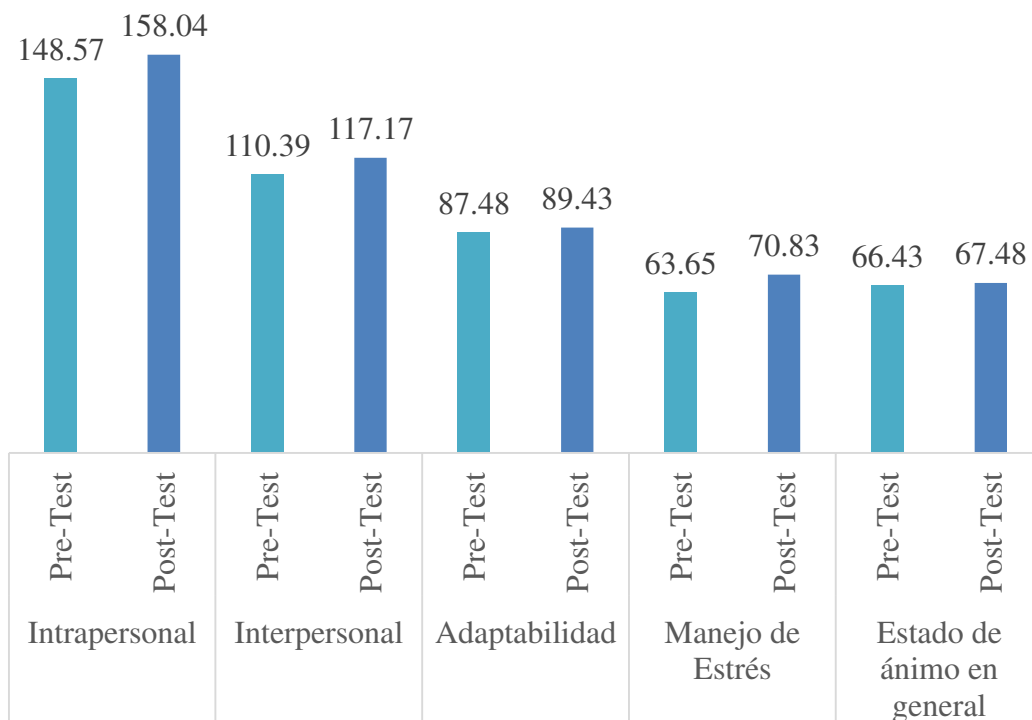
En este acápite se presenta el análisis correspondiente al test inicial y posterior, en los estudiantes sometidos a la intervención como los que no fueron sometidos a la intervención, con el fin de determinar que habían datos diversos evidenciados por la estadística entre el pretest y postest de los estudiantes sometidos a la intervención, mientras no se evidenciaron datos diversos de manera significativa en los estudiantes que no fueron sometidos a la intervención.

**Cuadro 17: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la inteligencia emocional en el grupo experimental.**

Variable	Grupo	n	Pre-Test		Post-Test		Diferencias emparejadas			
			M	DE	M	DE	M	DE	t	p
Intrapersonal	GE	23	148.57	20.27	158.04	13.41	.52	16.81	2.09	0.04
Interpersonal	GE	23	110.39	12.98	117.17	9.03	3.22	10.54	2.11	0.03
Adaptabilidad	GE	23	87.48	9.87	89.43	8.28	2.04	8.04	2.10	0.03
Manejo estrés	GE	23	63.65	9.74	70.83	9.55	2.83	7.20	2.09	0.04
Estado ánimo en general	GE	23	66.43	7.05	67.48	6.27	1.04	4.72	2.10	0.03

Nota. n: número. M: Media. DE: Desviación Estándar. t: T de Student para muestras relacionadas.

Fuente: elaboración propia



**Figura 14: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la variable dependiente en el grupo experimental**

Fuente. elaboración propia.

Al compararse las diferencias entre las cifras promedio de los estudiantes de los grupos en la variable Intrapersonal, evidenciamos datos diversos a nivel de pruebas estadísticas en el grupo experimental (Pre-Test  $M = 148.57$ ; Post-Test  $M = 158.04$ ;  $t = 2.09$ ;  $p = 0.04$ ), encontrándose mejoría. En cuanto a la variable Interpersonal sí se evidenciaron datos diversos a nivel estadístico en el grupo experimental (Pre-Test  $M = 110.39$ ; Post-Test  $M = 117.17$ ;  $t = 2.11$ ;  $p = 0.03$ ), encontrándose un incremento en este aspecto. Del mismo modo en el componente Adaptabilidad se observan diferencias (Pre-Test  $M = 87.48$ ; Post-Test  $M = 89.43$ ;  $t = 2.10$ ;  $p = 0.03$ ), encontrándose un aumento. En el caso del componente Manejo del Estrés se encuentran diferencias estadísticamente significativas (Pre-Test  $M = 63.65$ ; Post-Test  $M = 70.83$ ;  $t = 2.09$ ;  $p = 0.04$ ), encontrándose mejoría. En la subcategoría Estado de Ánimo General también evidenciamos datos diversos (Pre-Test  $M = 66.43$ ; Post-Test  $M = 67.48$ ;  $t = 2.10$ ;  $p = 0.03$ ), encontrándose un incremento.



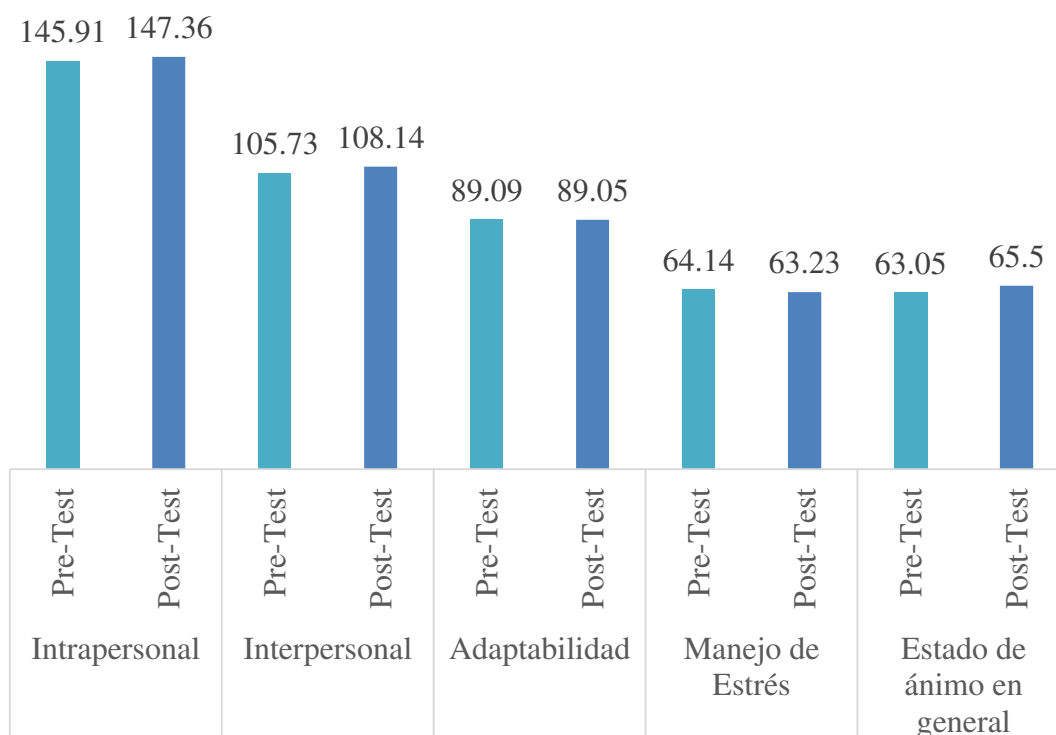
A partir de lo mencionado, evidenciamos que el análisis del Pre-test- Post-test en alumnos sometidos a la intervención (GE) ( $n = 22$ ) evidencia los cambios generados por la variable independiente, permitiendo responder a la hipótesis planteada sobre la influencia del Programa de ABP en la variable dependiente. A partir de los resultados del grupo experimental en las subcategorías de la variable dependiente antes y después de la exposición a la Programa en ABP llevan a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ) y aceptar la alterna ( $H_a$ ) es decir, se evidencian datos diversos a nivel de la estadística entre las medias de ambas mediciones por efecto de la variable independiente en los alumnos sometidos a la intervención, trabajando con un grado de confianza del 95 por 100 (Cubo et al., 2011). Considerando la tendencia de los resultados observados y en la tabla 5 sobre el modelo, no se puede rechazar la hipótesis de trabajo de que Programa de ABP es útil en el incremento de los datos de las subcategorías de la variable dependiente.

La prueba a nivel de la estadística considerada para esta investigación corresponde a la T de Student para poblaciones muestrales vinculadas.

**Cuadro 16: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la inteligencia emocional en el grupo de control.**

Variable	Grupo	n	Pre-Test		Post-Test		Diferencias emparejadas			
			M	DE	M	DE	M	DE	t	p
Intrapersonal	GC	23	145.91	21.27	147.36	20.41	-1.45	18.53	-0.37	0.72
Interpersonal	GC	23	105.73	16.95	108.14	16.16	-2.41	11.50	-0.98	0.34
Adaptabilidad	GC	23	89.09	10.06	89.05	11.57	.05	10.77	0.02	0.98
Manejo estrés	GC	23	64.14	11.39	63.23	11.27	.91	9.05	0.47	0.64
Estado ánimo general	GC	23	63.05	11.32	65.50	7.70	-2.45	9.17	-1.26	0.22

*Nota.* n: número. M: Media. DE: Desviación Estándar. t: T de Student para muestras relacionadas.  
Fuente. elaboración propia



**Figura 15: Análisis inferencial de las diferencias entre el Pre-test y el Post-test en los componentes de la inteligencia emocional en el grupo control.**

*Fuente.* elaboración propia

El análisis Pre-test-Post-test en los alumnos no sometidos a la intervención (GC) ( $n = 23$ ) garantiza la equivalencia de las puntuaciones en los datos de la Inteligencia Emocional como variable dependiente en ausencia de la variable independiente (Programa de ABP). Esta homogeneidad ofrece la seguridad en cuanto a la ausencia de variables extrañas que hayan contaminado el estudio y evidencia validez interna en cuanto al diseño de investigación (Cubo et al, 2011). Así se acoge la hipótesis nula ( $H_0$ ), en otras palabras, que no existen datos diversos a nivel de la estadística, trabajando con un nivel de confianza del 95 por 100, en estudiantes que no fueron sometidos a la intervención en las mediciones de las subcategorías de la variable dependiente en los dos momentos de ausencia del Programa de ABP.

#### **4.2.4. Análisis intergrupos del Post-test**

En este acápite se presenta el análisis correspondiente al posttest de los alumnos sometidos a la intervención y los que no fueron sometidos buscándose la

comprobación de datos diversos con las pruebas estadísticas aplicadas en ambos grupos después de la experimentación.

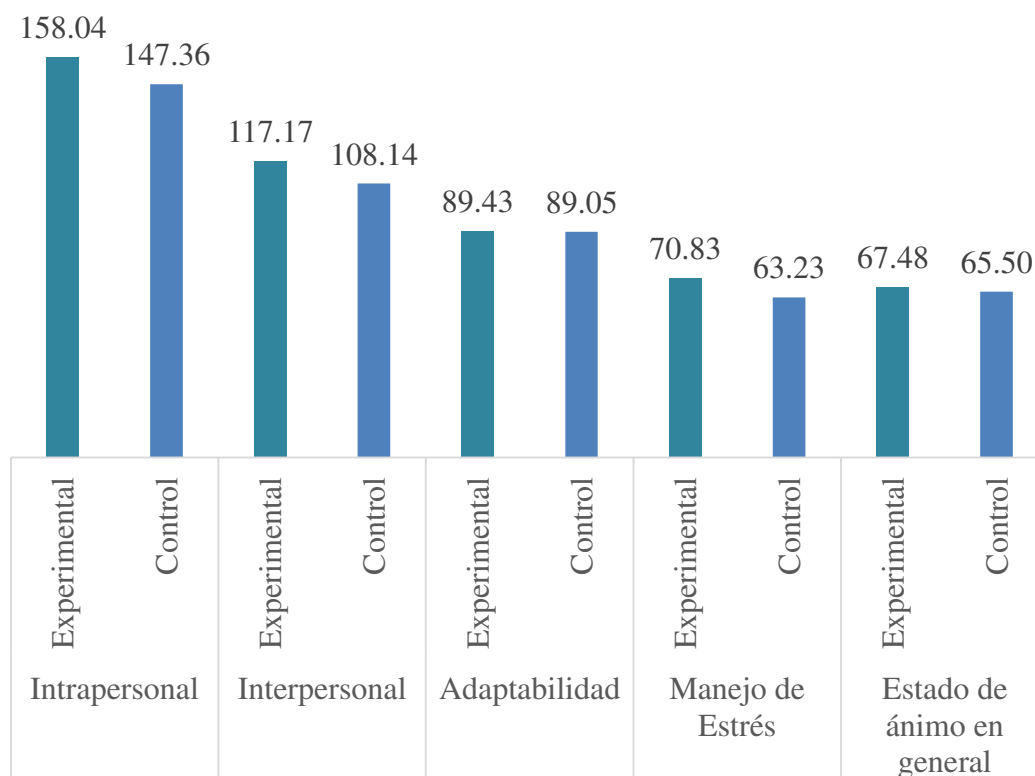
La prueba estadística que fue utilizada para esta parte de la investigación fue la T de Student en poblaciones muestrales no vinculadas.

**Cuadro 17: Análisis inferencial de las diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Post-test**

Variable	Grupo	<i>n</i>	M	DE	<i>T</i>	<i>p</i>
Intrapersonal	Experimental	23	158.04	13.41	2.091	0.03
	Control	23	147.36	20.41		
Interpersonal	Experimental	23	117.17	9.03	2.098	0.03
	Control	23	108.14	16.16		
Adaptabilidad	Experimental	23	89.43	8.28	2.081	0.04
	Control	23	89.05	11.57		
Manejo de Estrés	Experimental	23	70.83	9.55	2.078	0.04
	Control	23	63.23	11.27		
Estado de ánimo en general	Experimental	23	67.48	6.27	2.947	0.042
	Control	23	65.50	7.70		

*Nota.* *n*: número. *M*: Media. *Md*: Mediana. *DE*: Desviación Estándar. *t*: T de Student para muestras independientes.

*Fuente.* elaboración propia



**Figura 16: Diferencias en los componentes de la inteligencia emocional entre el grupo experimental y el grupo control en el Post-test**

*Fuente.* elaboración propia

En el caso del Post-Test de los alumnos sometidos a la intervención y los que no fueron sometidos a la intervención evidenciamos datos diversos a partir del uso de la estadística, en el caso de la variable Intrapersonal se encuentran diferencias estadísticamente significativas (Experimental  $M = 158.04$ ; Control  $M = 147.36$ ;  $t = 2.091$ ;  $p = 0.03$ ), que demuestran que hay datos diversos entre los grupos. Del mismo modo en la categoría Interpersonal (Experimental  $M = 117.17$ ; Control  $M = 108.14$ ;  $t = 2.081$ ;  $p = 0.04$ ), que demuestran que hay diferencias entre los grupos. En cuanto a la Adaptabilidad también se encuentran diferencias entre los grupos (Experimental  $M = 89.43$ ; Control  $M = 89.05$ ;  $t = 2.081$ ;  $p = 0.04$ ). Del mismo modo en el componente de Manejo del Estrés (Experimental  $M = 70.83$ ; Control  $M = 63.23$ ;  $t = 2.078$ ;  $p = 0.04$ ) y en el componente de Estado de Ánimo General (Experimental  $M = 67.48$ ; Control  $M = 65.50$ ;  $t = 2.947$ ;  $p = 0.042$ ), evidenciamos datos diversos a partir del uso de herramientas estadísticas.

En este sentido, concluimos que el análisis inferencial de diferencias de promedios en las subcategorías de la variable dependiente en el Post- test en los alumnos no sometidos a la intervención (GC) y los que sí fueron sometidos a la intervención (GE) lleva a rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ), es decir, se evidencian datos diversos con las herramientas estadísticas en la variable dependiente entre ambos grupos usándose un grado de confiabilidad del 95%.

### **4.3 Discusión de resultados**

La investigaci[on buscó la indentificación, estimación y comparación de la influencia de una metodología activa de aprendizaje (ABP) sobre la variable dependiente (IE) en alumnos de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018. En esta sección se discutirán considerando cada hipótesis específica, luego se mencionan las limitaciones de la investigación, los aportes del estudio y finalmente se brindan sugerencias para futuras investigación en relación al presente tema.

#### **4.3.1. Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Intrapersonal de la Inteligencia Emocional**

Con respecto a la primera hipótesis ( $H_1$ ) que plantea que el ABP tiene un efecto positivo en el desarrollo de la subcategoría referida a competencias desarrolladas en el mismo sujeto en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018, los resultados estadísticos arrojaron promedios similares en los puntajes de alumnos sometidos a la intervención y aquellos que no fueron sometidos a la intervención en el componente intrapersonal, medido con el BarOn en la fase pretest. Considerando las etapas de pretest y posttest, las diferencias intragrupo solo presentaron un cambio en las puntuaciones en el grupo experimental y dicha diferencia fue significativa (Pre-Test  $M = 148.57$ ; Post-Test  $M = 158.04$ ;  $t = 2.09$ ;  $p = 0.04$ ). Asimismo, considerando la diferencia en puntuaciones intergrupo, luego de la intervención (Experimental  $M = 158.04$ ; Control  $M = 147.36$ ;  $t = 2.091$ ;  $p = 0.03$ ),

se cumplen los supuestos y se evidencia el efecto de la intervención (condición experimental de presencia) que emplea el ABP en sesiones de desarrollo del componente intrapersonal en estos participantes.

Este hallazgo se encuentra en concordancia a lo encontrado por Gonzales (2012) quien mediante la aplicación del ABP en sus sesiones de aprendizaje con una investigación mixta sustentó la mejora, así como la autonomía y autorregulación en su aprendizaje: los roles cambian. En este sentido, lo intrapersonal puede ser desarrollada considerando las etapas de la aplicación del ABP propuesto por Eggen y Kauchak (2015), dado que dicha metodología requiere del sujeto la capacidad de introspección para que identifique problemáticas de su propia vida y de su entorno, sus vivencias presentes y pasadas, para llegar a organizar su experiencia actual, para no solo registrarla sino también monitorearla y modificarla, de ser el caso. En el campo educativo la capacidad de conciencia y control de los procesos internos guardan relación con el constructo denominado “metacognición” y tal como menciona Ley (2014), el ABP es efectivo con respecto a este, pues logra que el estudiante planifique, evalúe y regule lo aprendido a nivel personal, formulación de objetivos propios y evaluación de sus logros, desarrollando así su pensamiento crítico y convirtiéndose en un aprendiz autónomo. Para establecer la efectividad de la aplicación del ABP en desarrollar la metacognición de alumnos de educación superior, Ley (2014) realizó la prueba t para muestras relacionadas, la cual permitió determinar que los datos resultantes del grupo investigado antes y después de la intervención, se diferencian con sus promedios, según la estadística. Por lo tanto, los procesos de conciencia y control pueden ser entrenados a través intervención pedagógicas, esto se evidente en las competencias transversales que pretende desarrollar la educación, tanto básica regular y superior, siendo un valor en los fines del desarrollo personal y profesional.

La capacidad de un sujeto para identificar sus recursos personales, déficit o áreas potenciales de mejora le permiten tomar acción para estratégicamente compensar dichas falencias, lo cual es necesario en el mercado laboral, donde se valoran las competencias que un individuo pueda presentar y que son consideradas como de potencial aportes a la institución a la cual pretende integrarse. El valor de la independencia es un objetivo muy importante en el proceso educativo, puesto

que la autonomía que logre un sujeto le permitirá que las decisiones en su vida se den, ponderando las consecuencias que estas pueden acarrear. La estrategia del ABP lleva a que el sujeto tome decisiones con respecto a un problema, siendo las estrategias de solución analizadas y valoradas previamente para que, a partir de las consecuencias identificadas en cada caso, se llegue a la implementación de una solución pertinente para el problema planteado. Así la repetición de dicha práctica lleva a que el sujeto interiorice este proceso y lo lleve a aplicar por transferencia a otros problemas de su vida. Tal como menciona Pérez (2018) esta es una metodología que dota de autonomía al estudiante, pues desarrolla en él una actitud de compromiso con su propio aprendizaje, lo lleva a la reflexión constante y a pensar sobre el proceso por el cual construye sus capacidades, mediante actividades tales como la discusión, la argumentación, la evaluación de uno y de sus pares. Pérez (2018), utilizó cuestionarios para determinar el criterio de los estudiantes con respecto a la metodología del ABP, recogiendo impresiones y reflexiones de los mismos estudiantes sobre su propio conocimiento, lo que permite asumir el compromiso del mismo alumno para un aprendizaje significativo.

#### **4.3.2. Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Interpersonal de la Inteligencia Emocional**

En referencia a la hipótesis específica ( $H_2$ ) que plantea que el ABP tiene un efecto positivo en el desarrollo del componente interpersonal en la variable dependiente (IE) en alumnos del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018, los resultados estadísticos mostraron que había brechas importantes en las fases del pretest y posttest en los alumnos sometidos a la intervención del ABP (Pre-Test  $M = 110.39$ ; Post-Test  $M = 117.17$ ;  $t = 2.11$ ;  $p = 0.03$ ). Cabe resaltar que, en la fase del pretest no se reportaron diferencias al comparar las puntuaciones en dicha dimensión entre ambos grupos, lo cual es una condición necesaria para probar los efectos esperados. En este sentido, las puntuaciones obtenidas en la comparación intergrupos luego de la intervención (Experimental  $M = 117.17$ ; Control  $M = 108.14$ ;  $t = 2.081$ ;  $p = 0.04$ ), evidencian un efecto directo en el desarrollo del componente intrapersonal en el

caso del grupo experimental. Este hallazgo coincide con lo investigado por Delgado y de Justo (2018), quienes a través de la aplicación del ABP encontraron que este método mejoró la capacidad empática y la cooperación del educando; en el marco de las competencias o habilidades que propone la educación se busca desarrollar las competencias interpersonales del estudiante de manera satisfactoria. Por otra parte, la presente investigación, permitió también desnudar los límites del ABP relacionados con la insuficiente implicación de algunos estudiantes en el trabajo en grupo y el reparto de trabajo desigual. Tal como plantean Delgado y de Justo (2018) el ABP exige que frente a un problema los estudiantes tengan que constituirse e integrarse a grupos para trabajar en equipo, participando de un proceso cooperativo y de interdependencia positiva, y anteponiendo sus necesidades y perspectivas a la de los otros, esto implica un diálogo constante y creación de consensos en función a la tarea o meta en conjunto. En una sesión de ABP la existencia de una tarea a realizar en grupos, la resolución de esta y los recursos que se requiere para alcanzarla con éxito, requiere que el trabajo en equipo sea cooperativo, de apoyo mutuo entre sus miembros (interacción positiva), comunicación eficaz, gestión de conflictos y con presencia de otras habilidades cooperativas (Jareño, Jiménez y Lagos, 2014).

En este sentido, Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez (2015) demostraron que el ABP es más efectivo en comparación al método de casos, al método de expertos, al método de estudio compartido y al método de estudio dirigido; en el desarrollo de las competencias en universitarios, entre esta se encontraban las habilidades interpersonales, como en la conformación de equipos, el percibirse de la diversidad y multiculturalidad, el liderazgo y la adaptación de nuevas situaciones. Estos autores analizaron de manera comparativa cómo los estudiantes percibían la influencia de cinco métodos activos de aprendizaje sobre las emociones, mediante el uso de una prueba de evaluación de competencias generales. La efectividad de este método en el desarrollo de los aspectos interpersonales, según los autores mencionados, se debería a las características propias de esta metodología, en la que se combina de manera armónica el aprendizaje de nuevos saberes con aquello requerido a nivel laboral.

Experiencia con ABP de problemáticas cotidianas, a través de discusiones en grupo han sido valoradas por estudiantes participantes como generadoras de



compromiso e interés personal, debido a la forma no convencional de su abordaje. Este método exige que el docente facilite la conformación de equipos de trabajo, promueva la discusión entre los integrantes y la reflexión sobre las tareas ejecutadas dentro de cada grupo, es decir, el ABP requiere del trabajo del docente y los estudiantes, donde el primero ayude a generar reflexión y el segundo implemente la estrategia en conjunto para alcanzar el objetivo o tarea, siendo esta dinámica un trabajo dual, es decir, favoreciendo las esferas inter e intrapersonal de los sujetos inmerso en el acto educativo (Schmidt, Rotgans y Yew, 2011).

Cabe señalar que las competencias ligadas al componente interpersonal, desarrolladas a través del ABP en la vida universitaria, tienden a ser perdurables en el tiempo. Guillamet (2011) realizó un estudio con método de investigación mixto, con 57 profesionales que habían recibido una formación universitaria en Aprendizaje Basado en Problemas, los cuales, a través de un análisis cualitativo y cuantitativo descriptivo de frecuencias, concluye. El trabajo en equipo y colaborativo, con un enfoque multidisciplinar, desarrollado en la formación universitaria, preparó a los profesionales en activo, objeto de la investigación, para el trabajo con otros profesionales, reconociendo que en el campo laboral, integrarse a grupos, permite el aprendizaje de todos. En otras palabras, los cambios positivos generados en estudiantes en su formación académica, ligadas al entrenamiento de competencias tales como trabajo en equipo, empatía, trabajo cooperativo y responsabilidad social, reforzados a través del ABP.

#### **4.3.3. Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional.**

En referencia a la hipótesis específica (H3) que plantea que el ABP tiene un efecto directo en el desarrollo del componente de adaptabilidad en alumnos ingresantes de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018, se muestran diferencias en las fases del al inicio y al final de la experimentación en los alumnos sometidos a la intervención del ABP (Pre-Test  $M = 87.48$ ; Post-Test  $M = 89.43$ ;  $t = 2.10$ ;  $p = 0.03$ ), a comparación del grupo de control, en quienes no se encontraron cambios significativos. Cabe resaltar que, en la fase del

pretest no se reportaron diferencias al comparar las puntuaciones en dicha dimensión entre ambos grupos, lo cual es una condición necesaria para probar los efectos esperados. En la fase de postest los promedios alcanzados en la dimensión adaptabilidad fueron mayores en el grupo experimental (Experimental M = 89.43; Control M = 89.05;  $t = 2.081$ ;  $p = 0.04$ ).

Esto podría explicarse porque el ABP a diferencia de otras metodologías activas de aprendizaje, no pretende la aplicación directa de conocimientos y habilidades adquiridas a la solución de un problema cotidiano, sino al trabajo conjunto de estudiantes organizados en grupos hacia la comprensión de un problema de la vida real, con múltiples soluciones posibles, lo cual implica que el sujeto exprese y desarrolle en este proceso la capacidad de solución de problema, vincular lo subjetivo con lo objetivo y la ajustarse a las condiciones cambiantes de su realidad (Reyna, 2014). Este mismo autor realizó una investigación cuasi-experimental. Para el caso del grupo control, la prueba T de Student arrojó un T calculado de 0,61, con un valor de T crítico de 1.69. Por otro lado, en el grupo experimental, la prueba T de Student arrojó un valor de 2.06 para el T calculado y un valor de 1.69 para el T crítico.

Así mismo, Dávila (2014), señala que el ABP permite que los estudiantes se introduzcan en el afrontamiento de situaciones nuevas, adquiriendo nuevos conocimientos y aprendiendo a emplearlos en la resolución de problemáticas. Para ello, Dávila desarrolló una investigación no experimental longitudinal, analizando lo alcanzado en la subcategoría relacionada a resolver problemáticas ( $t$  estadístico 3,546 frente a un  $t$  crítico de 1,989). Así se aborda el ABP como una metodología que permite a los jóvenes resolver mejor los conflictos de su entorno social.

Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2015) evidenciaron el valor de este método en la promoción del ajuste personal, ya que es forma de abordaje para un afronte saludable y funcional del sujeto a las demandas de su entorno. Además de la interacción, a través de este método, en la dificultad de las tareas y la tensión de desenvolverse en grupos para alcanzar la solución a una problemática planteada se pone a prueba la capacidad de flexibilidad y apropiación eficiente de recursos humanos y materiales para alcanzar la meta. Esta capacidad de afronte implica la identificación, selección e integración apropiada de conocimientos previas,

recursos y habilidades, que sobrepasan la naturaleza misma de una materia en particular, lo cual es importante pues conlleva a que el sujeto frente a un problema bajo el método ABP tenga que integrar sus aprendizajes en un todo coherente en función a la naturaleza del problema (García-Castro, G., Ruiz-Ortega, F. y Mazuera-Ayala, A., 2018).

La dinámica propia del ABP propicia ambientes adecuados de aprendizajes muy diversos; en este sentido, este componente es un reto para la adquisición de conocimientos propios de la asignatura, así como la integración de dichos conocimientos con nuevas competencias, actitudes y valores. El “método problémico” en el marco del ABP, como lo corrobora Chapoñán (2016) en su investigación, desarrolla las capacidades de pensamiento crítico de estudiantes universitarios dirigidos a la resolución adecuada de situaciones planteadas en aula que le servirán para su desarrollo integral como persona y futuro profesional. Mediante una investigación explicativa, el presente autor, realiza una intervención utilizando el método problémico.

En este sentido, Lozano (2013) realizó una investigación descriptiva de la aplicación del método problémico. Lozano señala que el ABP permitió un 85% de los estudiantes estuvieron de acuerdo y/o parcialmente de acuerdo en que utilizaron este método de manera positiva para resolver problemas con situaciones reales de aprendizaje. Asimismo, el 90 % de los estudiantes investigados evidenciaron que utilizaban esta propuesta. También dentro del componente “adaptabilidad”, esta misma autora corrobora en su investigación que el ABP permite al estudiante comprender mejor todos los fenómenos propios de su contexto vital, tanto en su área profesional como en otros contextos como lo político, social, económico, ideológico, etc.; lo que es considerado en Inteligencia Emocional un incremento en el “Test de Realidad”, como la competencia que pone de manifiesto el ABP en nuestros jóvenes en aula para establecer un vínculo entre las emociones experimentadas (nivel subjetivo) y lo que acontece en su entorno (nivel objetivo).

En este sentido, Illescas (2012) corrobora con su investigación el desarrollo de la resolución de problemas ligados al plano académico, pero sobretudo, en el desarrollo de competencias que permiten su adaptabilidad a

situaciones reales de su futuro como profesionales, situaciones que deberán enfrentar en el mercado laboral. Es importante reconocer que, dada la naturaleza de las actividades en la aplicación de ABP, este método requiere que sus participantes reflejen y modifiquen sus capacidades emocionales, puesto que en entrar en contacto con otros para solucionar un problema, se les exige poner a prueba sus habilidades personales no solo duras o relacionadas a lo académico sino también las blandas. De acuerdo a Delgado y de Justo (2018) el valor del ABP sobre las competencias se evidencia en el abordaje de problemas reales referidos a las vivencias personales y necesidades sociales de los estudiantes y este tipo de enfoque práctico aumentaría la motivación para participar, con efectos beneficiosos sobre la calidad y persistencia de los aprendizajes adquiridos.

#### **4.3.4. Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Manejo de emociones de la Inteligencia Emocional.**

Con respecto a la primera hipótesis ( $H_4$ ) que plantea que el ABP tiene un efecto positivo en la mejora de la subcategoría manejo de emociones de la variable dependiente en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018, se evidencia que los promedios en los puntajes de los alumnos sometidos a la intervención y los que no recibieron dicha intervención en el componente manejo del estrés, medido con el BarOn en la fase pretest, no evidenciaron datos diversos estadísticamente significativos, pero en la fase de posttest si se encontraron dichas diferencias (Experimental  $M = 70.83$ ; Control  $M = 63.23$ ;  $t = 2.078$ ;  $p = 0.04$ ). Considerando ambas fases, las diferencias intragrupo solo presentaron un cambio significativo en las puntuaciones en el grupo experimental (Pre-Test  $M = 63.65$ ; Post-Test  $M = 70.83$ ;  $t = 2.09$ ;  $p = 0.04$ ),. Por ende, considerando las comparaciones intergrupo (experimental y control) e intragrupo, en las pruebas antes y después de la intervención, se cumplen los supuestos y se evidencia el efecto de la intervención (condición experimental de presencia) que emplea el ABP en sesiones de desarrollo del componente manejo de emociones en estos participantes.

El componente manejo de emociones en el modelo de BarOn de la IE, se componen por las capacidades de tolerar situaciones estresantes y controlar las reacciones. El poseer los rasgos para afrontar situaciones adversas y controlar las propias emociones, constituye capacidades que permiten la adaptación del sujeto a situaciones sociales y de aprendizaje. Es así, que en el presente estudio se evidencia que el ABP tiene un efecto positivo sobre dicho componente, ya que el empleo de esta metodología, tal como plantea Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2015), permite adecuar una problemática a la realidad de un estudiante ingresante, contextualizándolo en su naturaleza temática y poder asignarle un nivel de dificultad acorde al perfil del aprendiz. Sin embargo, la exposición al ABP conlleva inicialmente al estudiante a afrontar el desafío de un nuevo sistema de aprendizaje, generando un conflicto con las maneras de estudiar y las formas de adquirir conocimiento previamente adquiridos en la educación básica regular.

En este escenario que, adaptarse a la metodología, trabajar en equipo, gestionar información, asumir codependencia positiva en el proceso y el producto y ganar autonomía, se convierten en potenciales estresores, con los cuales el estudiante tendrá que lidiar para cumplir eficaz y eficientemente las actividades y tareas (Solaz-Portolés, San José y Gómez, 2011). Cabe resaltar que dicha ganancia, dada la naturaleza de los problemas y la asimilación de los pasos que implica la metodología, promueven en el estudiante la extrapolación de saberes a la realidad vivida.

Así se puede colegir que el empleo del ABP en la educación de estudiantes iniciales fomenta la mejora en las habilidades de tolerancia frente al estrés y el manejo de las emociones para generar desempeños óptimos, lo cual constituye un proceso paulatino de ganancia tal como lo evidenció a Gregori-Giralt y Menéndez-Varela (2015). Estos observaron que en la fase inicial de implementación de ABP sus estudiantes obtenían puntuaciones bajas, las cuáles posteriormente fueron revirtiendo positivamente durante el semestre, esto es explicado por los autores como un proceso de adaptación a la metodología y finalmente, la generación de situaciones que promuevan en sus alumnos tolerancia de la frustración, superación de situaciones adversas (individuales y grupales) y una mejor valoración de propio desempeño. Además, Lamas y Gómez (2017) enfatizan que el ABP genera situaciones que promueven en el estudiante estar

mejor preparado para afrontar situaciones reales que encontrará en su entorno laboral, por ende, tiene un valor fundamental en desarrollo de competencias relacionadas a la empleabilidad.

Por otro lado, Florian (2014) corrobora la importancia del ABP como propuesta para la mejora de la habilidad para posicionarse críticamente frente a la realidad de alumnos universitarios; entendiéndose el pensamiento crítico más allá de términos puramente racionales, ya que éste está influenciado por diversos factores tales como los emocionales, políticos, culturales, sociales, etc., que lo hacen más efectivo. Para ello, utilizó la Prueba de Watson y Glaser como instrumento de medición. Según este autor, el ABP como metodología activa de aprendizaje, desarrolla la capacidad en estudiantes universitarios para el control de sus pensamientos y acciones, tomando conciencia de sus potencialidades y límites, así como favoreciendo la identificación de sus debilidades para mejorarlas; el estudiante se “autoregula”, siendo capaz de realizar una reflexión sobre sus propias acciones, tornando lo negativo en positivo.

#### **4.3.5. Efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente de Estado de ánimo en general de la Inteligencia Emocional.**

La hipótesis específica (H5) que plantea que el ABP tiene un efecto positivo en lo referente al estado de ánimo general en alumnos ingresantes de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018, se hallaron datos diversos en las fases antes y después de la experimentación en alumnos sometidos a la intervención pedagógica del ABP (Pre-Test  $M = 66.43$ ; Post-Test  $M = 67.48$ ;  $t = 2.10$ ;  $p = 0.03$ ), a comparación del grupo de control, en quienes no se encontraron cambios significativos. Este comportamiento también se evidenció en la comparación intergrupos luego de la intervención (Experimental  $M = 67.48$ ; Control  $M = 65.50$ ;  $t = 2.947$ ;  $p = 0.042$ ). Cabe resaltar que, en la fase del pretest, no se reportaron diferencias al comparar las puntuaciones en dicha dimensión entre ambos grupos, lo cual es una condición necesaria para probar los efectos esperados. Lo hallado coincide con lo planteado por Rodríguez (2017), quien

explica que el desempeño y los logros en cada paso de aplicación del ABP, en los cuales se experimentan éxitos y/o fracasos, hacen que el estudiante vaya aprendiendo una dinámica de trabajo que le exige actividades colaborativas (no competitivas) y de adecuada interacción entre pares (no individualistas), que finalmente determinarán la atribución causal de los resultados obtenidos como éxito (meta lograda) o fracaso (meta no lograda), siendo aquellas las que llevan a experimentar de manera positiva la felicidad, la alegría y el optimismo frente a uno mismo, las propias capacidades y los otros.

Rodriguez (2017), indica que el ABP como metodología, genera motivación intrínseca a partir de actividades colaborativas, donde los logros son compartidos y se experimentan sentimientos positivos hacia el grupo, los otros miembros y uno mismo. Así, las experiencias de éxito en la clase promueven el optimismo de éxitos futuros de aprendizaje, que involucren un trabajo con pares. Con respecto a este último, el desarrollo de la confianza y el optimismo sobre la expectativa del logro individual de resultados y el trabajo en equipo son competencias requeridas y valoradas por el mercado laboral, por ende, su promoción desde la formación constituye un valor de cara a su empleabilidad.

En este sentido, se puede observar, a partir de estas investigaciones realizadas, que hay un efecto de retroalimentación positiva entre la mejora que experimentan los estudiantes en su rendimiento académico, gracias a metodologías activas de aprendizaje como el ABP, y su estado de ánimo general, que se traduce en experiencias gratificantes de felicidad y optimismo ante los logros alcanzados (Calderón, 2015; Rosario, 2016).

Cabe resaltar que al ser el ABP una metodología colaborativa retroinforma el logro combinando modalidades evaluativas, lo cual genera una experiencia de éxito o fracaso compartido, donde se evidencian la responsabilidad y los compromisos desde la perspectiva de uno mismo y de los otros (Villaruel y Bruna, 2014). Así, son congruentes con la dinámica del trabajo en la actualidad, donde las tareas son compartidas y requieren la colaboración de otros, siendo el éxito un logro del equipo, más que producto del desempeño individual. Considerando esto, investigaciones demuestran el trabajo en grupo y los logros del equipo favorecen a la satisfacción laboral, la felicidad en el campo laboral y

la visión optimista del trabajo como actividad que favorece el desarrollo personal y profesional (Maldonado y Yusit, 2013; Peralta, Besio, Rubio, Atabales y Salinas, 2010; Cuadra-Peralta, Fuentes-Soto, Madueño-Soza, Veloso-Besio y Meneses, 2012).



## **CAPÍTULO V: IMPACTOS**

### **5.1 Aportes y limitaciones**

Dentro de las limitaciones que presenta el estudio se puede mencionar que los hallazgos sobre los efectos del ABP sobre la inteligencia emocional no podrá ser generalizada a todos los estudiantes universitarios, dado que los participantes fueron obtenidos de una institución privada de Lima, con lo cual dicho método podría no necesariamente presentar los efectos mismos efectos en estudiantes de instituciones públicas. Cabe resaltar dentro de las fuentes posible de sesgo se encuentra que el aplicador del ABP y responsable de la ausencia o presencia de la aplicación del ABP en ambos grupos (experimental y control fue el experimentador o autor del presente estudio), lo que implica que en caso sea aplicada por otro docente se podría estar introduciendo una fuente de error y con ello arribar a resultados diferentes sobre los efectos.

En marco de lo anteriormente reportado como limitaciones se plantea que futuras investigaciones sobre los efectos del ABP sobre la inteligencia emocional sean consideradas y en su defecto mejoradas para arribar a hallazgos concluyentes acerca del valor del ABP sobre inteligencia emocional, para que sea empleada como estrategia válida en el desarrollo de habilidades blandas en la educación superior. Siendo estas una demanda actual por parte del mercado laboral, repercutiendo así positivamente sobre la empleabilidad de un individuo aportando al conjunto de habilidades duras que pueda la educación formal le provea.

Además, dada la complejidad de los procesos que implican se recomienda que estas sean abordadas de manera transversal en o los cursos que, dada su temática, permitan la aplicación el ABP como estrategia y o se promueva el desarrollo de

habilidades blandas en diversos periodos que atraviesa un estudiante dentro de su malla curricular. En el presente estudio la intervención contemplo 16 sesiones dentro de un curso de primer ciclo, que es como se encuentra estructurado el periodo lectivo regular dentro de esta institución educativa, lo cual podría ser ampliado y/o abordado en más de un curso o periodos sucesiva para la consolidación de las capacidades desarrolladas.

La formación previa del estudiante en la educación básica, basada en metodologías tradicionales de aprendizaje pueden ocasionar que inicialmente el ABP genere en estudiantes universitario iniciales resistencia, ansiedad y frustración frente a una dinámica nueva dinámica, distinta, que exige que le exige una mayor capacidad para administrar su tiempo y hábitos para el estudio independiente, cual es indicado autores como Olmedo-Buenrostro, Alvarado, Delgado, Montero, Cadenas, Mora-Branbilla y Hernández-Torres (2016).

En este sentido, podría ocasionar en un principio frente una renuencia frente a esta metodología por parte de algunos estudiantes, principalmente con alto rendimiento, porque podrían percibir que el trabajo en grupo no favorece o evidencia sus capacidades personales ni se lleva a cabo una valoración objetiva de su propio desempeño (Delgado y de Justo, 2018).

La aplicación y los efectos a obtener mediante del ABP puede estar condicionado por las competencias del docente-tutor competente, pues bajo esta metodología este agente debe conocer en profundidad esta, estimulando el aprendizaje activo y constructivo del estudiante; pero sobretodo, canalizar las destrezas y habilidades personales para aprender desde la práctica. Por ello, el ABP, tanto en aula como fuere de ella, demostrando el dominio de las diversas técnicas motivacionales y empleando el tiempo adecuado en la elaboración de materiales para el autoaprendizaje de los estudiantes; asimismo, es necesario que utilice las diversas modalidades de evaluación, por lo que la aplicación de esta metodología implica una mayor demanda (Robledo, Fidalgmo, Arias, y Álvarez, 2015).

Finalmente, la aplicación e implementación del ABP como metodología activa dependerá del diseño curricular de cada universidad y de valoración que hagan la

aplicación de esta innovación pedagógica, principalmente desde los ciclos iniciales, tal como los señalan Robledo, Fidalgmo, Arias, y Álvarez (2015).

## **5.2 Aportes y contribuciones**

Como aporte cabe señalar que esta investigación se convierte en una primera aplicación y medición de efectos de un programa utilizándose el ABP sobre el incremento en la variable dependiente dentro de un curso obligatorio dentro del plan de estudio de estudiantes universitarios, dado que los antecedentes identificados y revisados sobre ABP y en habilidades blandas, de forma grupal o de acompañamiento tutorial de forma individual. Este estudio evidencia el valor del ABP como método o estrategia en el campo pedagógico no solo para el desarrollo de capacidades curriculares en relación ciencias y letras, sino también para potenciar las habilidades blandas o capacidades personales relacionadas a la empleabilidad y de convivencia.

La interiorizar de los pasos por parte de individuo a partir de haber pasado por cursos relacionados al desarrollo personal universitario basados en ABP promoverán en otros cursos la consolidación de esta estrategia en su vida y por ende la mejorar de sus habilidades blandas.

Este estudio evidencia que la aplicación del ABP desarrolló el potencial de manera integral al educando, más allá de lograr favorecer exclusivamente su empleabilidad. Esto puede ser entendido dado en una sociedad que requiere de sus los logros de una convivencia positiva con los que lo rodean personal y profesionalmente. Por ello es importante que las propuestas formativas en educación valoren dicho aporte y sean incorporados en los planes de estudio formales.

Finalmente, a partir de los hallazgos se concluye que esta metodología activa de aprendizaje produce efecto significativo en la variable dependiente en estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima. En el sentido que la aplicación de dicho método desarrolla las subcategorías de la variable dependiente mejor que el método tradicional de enseñanza que se pretende en los estudiantes.

### **5.3 Adopción de las decisiones**

En base a los hallazgos presentados en la sección de Resultados y la discusión de los mismos, considerando el marco referencial (teórico y de antecedentes) se acepta la hipótesis de investigación, es decir, se adopta la decisión que el Aprendizaje Basado en Problemas produce efecto significativo en las competencias socioemocionales sobre los estudiantes ingresantes de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

## CONCLUSIONES

En el presente estudio, considerando los resultados y las decisiones adoptadas a partir de estos, se llegan a las siguientes conclusiones:

- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.
- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en un grupo de

estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

- El Aprendizaje Basado en Problemas tiene un efecto significativo en el componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae – Los Olivos – Lima, 2018.

## RECOMENDACIONES

En base a la revisión teórica del presente estudio, se proponen estas recomendaciones:

- Se observa la necesidad de planificar e implementar intervenciones que pretendan desarrollarlas, por ejemplo, desde el área de tutoría, mediante talleres y la organización de actividades extracurriculares que fomenten el desarrollo de habilidades blandas.
- Dado el valor del trabajo en equipo en el ABP es necesario un proceso de evaluación que involucre a todos los agentes participantes, llamase autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a nivel formativo y sumativo, como mecanismos que garanticen la retroinformación al desempeño individual y grupal, promoviéndose así la mejora continua y corrección de errores, de presentarse.
- Dado el valor que otorgar el mercado laboral a las competencias que guardan relación a las subcategorías de la variable dependiente, es importante que estos sean desarrollados transversalmente durante la formación en el pregrado. Esto requiere que la Institución los contemple dentro de su Modelo educativo e incluya el perfil de egresado para todas sus carreras.

- El uso ABP requiere que el estudiante asuma su papel protagónico en la labor educativa y se comprometa a trabajar bajo esta metodología por ello, labor fundamental del docente es motivar al estudiante para garantizar el nivel de participación y cumplimiento necesarios.
- Es importante aprovechar las competencias digitales y el manejo en tecnologías que trae consigo cada estudiante para ser integrada como un recurso en la gestión de su propio aprendizaje y haciendo así, más exitosa su experiencia con el ABP.
- Identificar las competencias que traen los estudiantes antes de implementar las intervenciones de ABP, para que a partir de ello se induzca al alumno en esta metodología, así este tenga claridad sobre el proceso y las condiciones que le serán requeridas durante todo el semestre.
- Para implementar intervenciones exitosas y niveles óptimos de aprendizaje es necesaria la generación de comunidades de aprendizaje, basados en el trabajo colaborativo, en equipo, y de codependencia funcional, pero también con un gran sentido de compromiso individual de miembro con respecto a su propio aprendizaje y hacia su grupo de pertenencia.
- Para poder elaborar e implementar la metodología del ABP el profesor debe recibir una formación previa y logre dominio en metodologías activas de aprendizaje, principalmente en ABP. Esto exige al docente una mayor personalización de su intervención pedagógica, así como un continuo monitoreo y feedback en cada sesión de aprendizaje.
- Para un mejor control experimental se recomienda efectuar intervenciones similares con aplicación del ABP con varios docentes implicados en los grupos experimentales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

### ***Bibliografía referida al tema***

Aparicio, V. y. (2015). *Habilidades Gerenciales que demandan las empresas en el Perú. Un análisis comparativo* . Lima: (Tesis de Posgrado). Universidad Del Pacífico.

Bailón, M. &. (2014). *El desafío de las prácticas educativas abiertas (PEA). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina. : Recuperado de:  
<https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/320.pdf>.

Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Disponible en:  
[https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender\\_mejor\\_%20Politicass\\_publicas\\_para\\_el\\_desarrollo\\_de\\_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y](https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Politicass_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF?sequence=1&isAllowed=y).

Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory*. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (Eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: : Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2006). *The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)*. *Psicothema*, 18(1), 13-25. Recuperado de  
<http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf> .

- Bar-On, R. (Agosto, 1997a). *Development of the Baron EQ-I: A measure of emotional and social intelligence*. . Presentado en 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Barreto, J. &. (2017). *La importancia del coaching en el desarrollo de las habilidades blandas del personal de la empresa MARCIMEX en la ciudad de Trujillo (Tesis pregrado)*. Trujillo; Perú: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Becerra, M. &. (2012). *El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos. (Tesis de pregrado)*. . Santiago de Chile, Chile.  
Recuperado de:  
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1>: Universidad de Chile.
- Calderón, I. (2015). *Eficiencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) y la clase magistral en el rendimiento académico de alumnos del diplomado de Implantología de la facultad de Odontología de la UNMSM*. Lima; Perú:  
Recuperado de  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/9233/Calderon\\_ci%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/9233/Calderon_ci%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Casanatán, R. (2017). *Efectos del Programa de Tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana en el año 2014 (Tesis d*. Lima; Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Castejon, J. G. (2010). *Teoría del aprendizaje situado y perspectiva constructivista. En: Psicología de la Educación*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Chaparro, R. &. (2018). *Incidencia del Aprendizaje Basado en Proyectos, implementado con Tecnologías de Información y Comunicación, en la motivación académica de estudiantes de secundaria. Revista LOGOS, Ciencia y Tecnología*. 10(3), 167-180. : Recuperado de:  
<http://revistalogos.policia.edu.co/index.php/rlct/article/view/647/pdf>.
- Chapoñan, I. (2016). *La influencia del método problemático en la formación del pensamiento crítico en estudiantes del séptimo ciclo de la universidad del*

*señor de Sipan*. Chiclayo: Recuperado de [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/8472/Chapo%C3%B1an\\_si%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/8472/Chapo%C3%B1an_si%20-%20Resumen.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

- Cingolani, J. y. (2011). *Diseño y Aplicación de un Programa de Intervención Psicosocial para Adolescentes Escolarizados*. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*,. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/375>.
- Coll, C. (1996). *Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. (2001). *Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), . Madrid: Alianza: Desarrollo psicológico y educación. *Psicología de la educación*.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional . (2015). *Effective Social and Emotional Learning Programs - Middle and High School Edition*. Chicago: Autor: Editorial Magisterio.
- Cuadra-Peralta, A. A., Fuentes-Soto, L. K., Madueñ. (2012). *Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral*. . , 24(1), 3-26.: *Fractal: Revista de Psicología*.
- Dávila, D. (2014). *Eficacia de la metodología fundamentada en el aprendizaje basado en problemas de la signatura de Morfofisiología en el logro de la competencia de resolución de problemas en estudiantes de medicina de la Universidad católica Santo Toribio de Mogrovejo*. Recuperado de [esis.usat.edu.pe/bitstream/usat/737/1/TM\\_Davila\\_Vigil\\_Delia.pdf](http://esis.usat.edu.pe/bitstream/usat/737/1/TM_Davila_Vigil_Delia.pdf).
- De Haro García, J. M.-I. (2015). *Inteligencia emocional y liderazgo transformacional en una muestra de directivos españoles: un estudio exploratorio*. *Ansiedad y Estrés*, 21(1), 71-81.
- De Zubiría, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogota; Colombia.

- Delgado, A. y. (2018). *Evaluación del diseño, proceso y resultados de una asignatura técnica con aprendizaje basado en problemas*. Educación XX1, 21(2).
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. . (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Duque Ceballos, J. L., et. al. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo*. . Estudios Gerenciales 33(144), 250-260.
- Eggen, P. y Kauchak, D. . (2015). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fiszbein, A., Cosentino, C. y Cumsille, B. . (2016). *El desafío del desarrollo de habilidades en América Latina: Un diagnóstico de los problemas y soluciones de política pública*. Washington, DC: Diálogo Interamericano y Mathematica Policy Research.
- Flores, E., Garcia, M., Calsina, W. & Yapuchura. (2016). *Las habilidades sociales y la comunicación interpersonal de los estudiantes de la universidad nacional del altiplano - Puno*. Comuni@ccion - Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 7(2), 5-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449849320001.pdf> .
- Florián, L. (2012). *El aprendizaje basado en problemas multidimensional como propuesta para el desarrollo del pensamiento crítico, en los estudiantes de medicina de la Universidad privada César Vallejo*. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/>.
- Franco, B. (2017). *Las causas de la deserción estudiantil durante los primeros dos años en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades en dos universidades de Guayaquil (Tesis de doctorado)*. . Lima; Perú. : Univeridad Nacional Mayor de San Marcos.
- Fundación Botín. (2013). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Cantabria: España.

- Gainza, E. (2017). *Estrategias utilizadas por los docentes de matemática para promover una enseñanza situada en instituciones de educación media general del municipio de Naguanagua Estado Carabobo. (Tesis pregrado)*. . Universidad de Carabobo: Carabobo-Venezuela. Recuperado de: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/4163/Gainza%20Eukaris.pdf?sequence=1>.
- García-Castro, G., Ruiz-Ortega, F. y Mazuera-Ayala. (2018). *Desarrollo de la argumentación y su relación con el ABP en estudiantes de ciencias de la salud. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/324731770\\_DESARROLLO\\_DE\\_LA\\_ARGUMENTACION\\_Y\\_SU\\_RELACION\\_CON\\_EL\\_ABP\\_EN\\_ESTUDIANTES\\_DE\\_CIENCIAS\\_DE\\_LA\\_SALUD](https://www.researchgate.net/publication/324731770_DESARROLLO_DE_LA_ARGUMENTACION_Y_SU_RELACION_CON_EL_ABP_EN_ESTUDIANTES_DE_CIENCIAS_DE_LA_SALUD).
- García-Fernández, M. & Giménez –Maz, S.I. . (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado [En línea], 3(6) 43-52. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>. .
- Gardner, H. . (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. . (2001). *An EI-Based theory of performance*. En: Cherniss, C. y Goleman, D. (Eds). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* . San Francisco, CA: Josseyq-Bass.
- Goleman, D. . (2002). *La inteligencia emocional en la empresa*. México: ed. Vergara.
- Gómez-Romero, M. J. (2018). *Relación entre inteligencia emocional, afecto negativo y riesgo suicida en jóvenes universitarios. Ansiedad y Estrés*. Publicación anticipada en línea. doi: <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2017.10.007>.
- Gonzales, C. . (2012). *Aplicación del aprendizaje basado en problemas en los estudios de grados de enfermería* . Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2932/1/TESIS332-130606.pdf>.

- Gregori-Giralt, E., & Menéndez-Varela, J. L. . (2015). *La evaluación en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Resultados de una experiencia didáctica en los estudios universitarios de Bellas Artes*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 87-105.
- Guillamet, A. (2011). *Influencia del aprendizaje basado en problemas en la práctica profesional*. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20514505.pdf>.
- Gutiérrez, M. & Expósito J. . (2015). *Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes*. *REOP*, 2(26), 42 – 58. . Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2015/26-2%20-%20Gutierrez.pdf>.
- Illescas, M. (2015). *Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la universidad de la frontera*. Temuco; Chile: Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/110733/Tmip1de1.pdf>.
- J., D. (2013). *La educación democrática para el siglo XXI*. México. Siglo XXI Editores.
- Jareño, F., Jiménez, J.J. y Lagos, M.G. . (2014). *Aprendizaje cooperativo en educación superior: diferencias en la percepción de la contribución al grupo*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(2). págs. 70-84. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i2.1936> .
- Lacunza, A. (2012). *Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica*. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(12), 64 – 88. . Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/investigacion-y-publicaciones/pdf/psicodebate/12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf> .
- Lagos, C. (2012). *Aprendizaje experiencial en el desarrollo de las Habilidades Blandas (Tesis de Pregrado)*. Santiago, Chile.: Universidad Alberto Hurtado.
- Lamas, V. y Gomez, D. . (2017). *Percepción del aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de capacidades en estudiantes de una Facultad de Estomatología*. *Odontología Sanmarquina*, 20 (2), 41-45. Recuperado de:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/odont/article/view/13923>.

- Ley, M. (2014). *El aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición*. . *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), pp. 211-230. Recuperado de: [221http://dx.doi.org/10.6018/j/211051](http://dx.doi.org/10.6018/j/211051) .
- Linkedin. (2018). *Global Recruiting Trend 2018*. Recuperado de <https://business.linkedin.com/content/dam/me/business/en-us/talent-solutions/resources/pdfs/linkedin-global-recruiting-trends-2018-en-us.pdf>.
- Lino, R. (2015). *Afronta-t: una experiencia innovadora con el alumnado de la facultad de psicología de la universidad de Málaga*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Lozano, A. (2013). *Empleo del método problemático que utiliza el docente en el aprendizaje significativo del programa a distancia de Daule facultad de filosofía letras y ciencias de la educación propuesta: módulo alternativo*. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2005/1/Alexandra-Tesis.pdf>.
- Maldonado, G., & Yusit, H. . (2013). *La satisfacción laboral como dimensión de la felicidad*. *Ciencia & trabajo*, 15(47). 94-102.
- Mamani-Benito, J.O., Brousett-Minaya, A.M., et. al. (2018). *La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida*. *Duazary*. . *Revista De La Facultad De Ciencias De La Salud*, 15(1), 39-50. doi:10.21676/2389783X.2142.
- Manpower. . (2013). *Estudio Manpowergroup sobre escasez de talento*. . Barcelona; España: ed. MANPOWERGROUP.
- Marra, R. J. (2014). *Why problem- based learning works: Theoretical foundations*. Massachusset; EE.UU.: *Journal on Excellence in College Teaching*, 25 (3-4),221-238.
- Matus, O. y. (2015). *Habilidades Blandas: Una ventaja competitiva en la formación tecnológica*. . Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de

[http://www.jint.usach.cl/sites/jint/files/art.\\_9\\_print\\_v2n1jint006-15\\_v3.0\\_0.pdf](http://www.jint.usach.cl/sites/jint/files/art._9_print_v2n1jint006-15_v3.0_0.pdf).

- Mayer, J. y. (1997). *What is emotional intelligence?*” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Merino-Tejedor, E. H. (2018). *La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico.* . Revista De Psicodidáctica, Publicación anticipada en línea. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.10.001>.
- Ministerio de Educación del Perú. . (2015). *Reglamento de Organización y Funciones*. Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/reglamento\\_de\\_organizacion\\_y\\_funciones\\_rof.pdf](http://www.minedu.gob.pe/p/xtras/reglamento_de_organizacion_y_funciones_rof.pdf).
- Mira, J. P. (2017). *Educación emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales.* . Vivat Academia. Revista de Comunicación, 139, 1 – 17. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1019/1116>.
- Morales Rodríguez, F. M. . (2017). *Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional.* European Journal Of Education And Psychology, 10(2), 41-48.
- Núñez-López, S. Á.-P.-O. (2017). *El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas.* Revista iberoamericana de educación superior, 8 (23), 84-103. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000300084](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000300084).
- Olmedo-Buenrostro, B. A. (2016). *Desempeño estudiantil con el aprendizaje basado en problemas: habilidades y dificultades.* Revista Cubana de Medicina General Integral, 32(2), 290-299.
- Ortega, A. &. (2016). *Habilidades sociales y actitud hacia el aborto en estudiantes de la facultad de enfermería, Universidad Nacional de Huancavelica – 2015*



- (*tesis pregrado*). . Huancavelica, Perú: Universidad Nacional de Huancavelica.
- París, UNESCO: . (2016). *Oficina Internacional de Educación*, vol. XXIII, n° 1-2, págs. 1-11. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>.
- Peralta, A. C., Besio, C. V., Rubio, Y. M., Atabal. (2010). *Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital*. *Salud & Sociedad*, 1(2), 101-112.
- Pérez Granado, L. (2018). *El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior*. *Voces De La Educación*, 3(6), 155 - 167. Recuperado a partir de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127>.
- Ramos, J, & Quequezana, M. . (2010). *Niveles de inteligencia emocional y estilos de liderazgo en directivos de la ciudad de Arequipa (Tesis de pregrado)*. . Arequipa; Perú: Universidad Nacional de San Agustín.
- Reyna, M. . (2014). *El método didáctico basado en la solución de problemas para elevar el rendimiento académico en el curso de química general II en la facultad de Ingeniería Química-UNT- 2009*. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/bitstream/handle/UNITRU/5785/Tesis%20Doctorado%20-%20Mario%20Reyna%20Linares.pdf?sequence=1>.
- Rico, A. (2016). *La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia*. *Revista Sophia*, 12(1), 55-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>.
- Robledo, P, Fidalgmo, R., Arias, O, y Álvarez, M. . (2015). *Percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en problemas* . Lima; Perú: UNM
- Rodríguez, C. (2017). *Aplicación de un aprendizaje basado en problemas en estudiantes universitarios de ingeniería del riego y la construcción*. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/64309/TesisCesarRguez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Rosario, F. (2016) *.Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes I ciclo-2015 de la facultad de Educación de la UNMSM.*  
Recuperado de  
[http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5579/Rosario\\_lf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5579/Rosario_lf.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. (2011). *The process of problem- based learning: what works and why.* Medical education, 45(8), 792-806.
- Salovey y Mayer (1990). *Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality*, 9 (3), 185-211.
- Sanmartín López, R., Gonzálvez Maciá, C., & Vicent Juan, M. (2018). *Inteligencia emocional en alumnado de formación profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad.* Educar, 54(1), 229-245.  
doi:10.5565/rev/educar.797
- Sá Rodríguez, M., Aparecida, E., Ferreira, M. (2013). *Competencias sociales en la estrategia de desarrollo de carrera.* Apuntes de Psicología, 1(31), 93 – 99.  
Recuperado de  
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/302/282>
- Solaz-Portolés, J. J., San José, V., & Gómez, Á. (2011). *Aprendizaje basado en problemas en la Educación Superior: una metodología necesaria en la formación del profesorado.* Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 177-186.
- Suero, R. (2017). *Habilidades sociales y satisfacción laboral en los trabajadores del hospital Metropolitano (tesis pregrado).* Universidad Señor de Sipán, Perú.

- Temple, I. (10 de junio de 2017). *¿Qué habilidades buscan los empleadores?* El Comercio. Recuperado de <https://elcomercio.pe/blog/empresariodetuempleo/2017/06/que-habilidades-buscan-los-empleadores>
- Trujillo-Segoviano (2014). *El enfoque en competencias y la mejora de la educación*. Ra Ximhai, 10(5), 307 – 322. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134026.pdf>
- Ugarriza, N. (2003). *Adaptación y Estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE – JA en Jóvenes y Adultos muestra de Lima Metropolitana*. Lima, Perú: Ediciones Libro Amigo
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes*. Persona, 8, 11-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Vargas, F. y Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Venegas, P. (2011). *Gestión de la Educación basada en competencias: elementos para su interpretación en el contexto de la Administración de la Educación*. Revista Gestión de la Educación, 1 (1). Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/view/8611>
- Villarroel, V., & Bruna, D. (2014). *Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente*. Psicoperspectivas, 13(1), 22-34.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, n° 1-2, págs. 1-11. Recuperado de: <http://www.unav.es/gep/Dewey/Westbrook.pdf>.
- Yturalde E. (s.f). *Gestión del talento [Portafolio]*. Recuperado de: <http://www.yturalde.com/>
- Zubieta, R. (2016). *Estudio de las Competencias Blandas del Perfil del Egresado de La Escuela Profesional de Ingeniería Industrial de la Universidad Católica*

*Santa María (Tesis de maestría)*. Universidad Católica de Santa María, Arequipa.SM.

### ***Bibliografía referida a la metodología de investigación***

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V., y Garcia, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J.L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw Hill.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa* (5ª ed.). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Razali, N., y Wah, Y. (2011). Power Comparison of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B., y Zechmeister, J.S. (2007). *Métodos de investigación en psicología* (7ª ed.). México D.F.: McFraw-Hill Interamericana.

## **ANEXOS**

## **Anexo 1: Instrumentos de Recolección de Datos**

### **Datos personales**

**Código:** \_\_\_\_\_

**DNI:** \_\_\_\_\_

**Apellidos y Nombres:**

\_\_\_\_\_

**Estado civil:**

1. ( ) Soltero
2. ( ) Casado/Conviviente

**Sexo:**

1. ( ) Varón
2. ( ) Mujer

**Turno:**

1. ( ) Mañana
2. ( ) Noche

**Edad:** \_\_\_\_\_ años

**Carreras:**

1. ( ) Administración
2. ( ) Contabilidad
3. ( ) Negocios internacionales
4. ( ) Computación e informática

**Actualmente:**

1. ( ) Trabaja y estudia
2. ( ) Solo estudia

**Colegio de Procedencia:**

1. ( ) Particular
2. ( ) Estatal

**¿Dónde creciste?**

1. ( ) Lima
2. ( ) Provincia

Especificar:

\_\_\_\_\_

## Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE)

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

Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
4. Sé como enfrentar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5
5. Me agradan las personas que conozco.	1	2	3	4	5

Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
a mi vida.					
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5
9. Reconozco con facilidad mis emociones.	1	2	3	4	5
10. Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.	1	2	3	4	5
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.	1	2	3	4	5
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	1	2	3	4	5
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
16. Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
17. Me es difícil sonreír.	1	2	3	4	5
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.	1	2	3	4	5
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.	1	2	3	4	5
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.	1	2	3	4	5
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).	1	2	3	4	5
22. No soy capaz de expresar mis ideas.	1	2	3	4	5
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5
24. No tengo confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
25. Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	1	2	3	4	5
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28. En general, me resulta difícil adaptarme.	1	2	3	4	5
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	1	2	3	4	5
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin	1	2	3	4	5



Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
ponerme demasiado nervioso.					
34. Pienso bien de las personas.	1	2	3	4	5
35. Me es difícil entender cómo me siento.	1	2	3	4	5
36. He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.	1	2	3	4	5
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5
40. Me tengo mucho respeto.	1	2	3	4	5
41. Hago cosas muy raras.	1	2	3	4	5
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.	1	2	3	4	5
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.	1	2	3	4	5
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.	1	2	3	4	5
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.	1	2	3	4	5
47. Estoy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).	1	2	3	4	5
49. No puedo soportar el estrés.	1	2	3	4	5
50. En mi vida no hago nada malo.	1	2	3	4	5
51. No disfruto lo que hago.	1	2	3	4	5
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4	5
53. La gente no comprende mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
54. Generalmente espero lo mejor.	1	2	3	4	5
55. Mis amigos me confían sus intimidades.	1	2	3	4	5
56. No me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.	1	2	3	4	5
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.	1	2	3	4	5
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	1	2	3	4	5
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.	1	2	3	4	5
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	1	2	3	4	5
62. Soy una persona divertida.	1	2	3	4	5

Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
63. Soy consciente de cómo me siento.	1	2	3	4	5
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.	1	2	3	4	5
65. Nada me perturba.	1	2	3	4	5
66. No me entusiasman mucho mis intereses.	1	2	3	4	5
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.	1	2	3	4	5
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.	1	2	3	4	5
69. Me es difícil llevarme con los demás.	1	2	3	4	5
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.	1	2	3	4	5
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.	1	2	3	4	5
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.	1	2	3	4	5
73. Soy impaciente.	1	2	3	4	5
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.	1	2	3	4	5
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.	1	2	3	4	5
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5
77. Me deprimó.	1	2	3	4	5
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
79. Nunca he mentado.	1	2	3	4	5
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.	1	2	3	4	5
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.	1	2	3	4	5
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.	1	2	3	4	5
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.	1	2	3	4	5
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy	1	2	3	4	5
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.	1	2	3	4	5
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5

Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4	5
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.	1	2	3	4	5
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5
94. Nunca he violado la ley.	1	2	3	4	5
95. Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	1	2	3	4	5
97. Tiendo a exagerar.	1	2	3	4	5
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.	1	2	3	4	5
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo	1	2	3	4	5
101. Soy una persona muy extraña.	1	2	3	4	5
102. Soy impulsivo(a).	1	2	3	4	5
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	1	2	3	4	5
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	1	2	3	4	5
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.	1	2	3	4	5
107. Tengo tendencia a depender de otros.	1	2	3	4	5
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles	1	2	3	4	5
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	1	2	3	4	5
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	1	2	3	4	5
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	1	2	3	4	5
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	1	2	3	4	5
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.	1	2	3	4	5
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	1	2	3	4	5
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	1	2	3	4	5
116. Me es difícil describir lo que siento.	1	2	3	4	5

Pregunta	Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.
117. Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	1	2	3	4	5
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5
120. Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5
122. Me pongo ansioso(a).	1	2	3	4	5
123. No tengo días malos.	1	2	3	4	5
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	1	2	3	4	5
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
127. Me es difícil ser realista.	1	2	3	4	5
128. No mantengo relación con mis amistades.	1	2	3	4	5
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.	1	2	3	4	5
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133. He respondido sincera y honesta	1	2	3	4	5

## Anexo 2: Sesiones de Aprendizaje

### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°01

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : I  
 1.5. Semana de la sesión : 01  
 1.6. Nombre de la sesión : Inteligencia Emocional

#### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

##### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

##### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante demuestra sus capacidades intrapersonales mediante su desempeño en dinámicas grupales, las cuales tendrán como objetivo valorar y priorizar las capacidades emocionales personales del universitario poniendo en práctica el trabajo en equipo y buen desempeño de sus líderes.

##### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante aplica sus competencias emocionales, en cuanto su dimensión intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general mediante la aplicación del Inventario Emocional BARON ICE.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente, mediante la técnica de la "lluvia de ideas", recoge los saberes previos formulando las siguientes preguntas: ¿Cuál es el concepto de inteligencia emocional? ¿Qué caracteriza este tipo de inteligencia? Emiten las respuestas de manera libre y espontánea.</li> <li>- Se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión y se explica el syllabus del desarrollo del curso.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes atienden a la exposición del docente sobre la inteligencia emocional y sus componentes.</li> <li>- Investiga y selecciona la información respecto a la inteligencia emocional disponible en el aula virtual</li> <li>- Procesa la información haciendo uso de esquemas visuales y de otros lenguajes corporales.</li> <li>- Socializa y comparte la información.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes aplica sus conocimientos y demuestra sus actitudes o comportamientos sobre la inteligencia emocional en diferentes contextos, casos o experiencias personales.</li> </ul>

<b>EVALUACIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes valoran sus competencias emocionales mediante la aplicación del Inventario Emocional BARON ICE.</li> <li>- Se retroalimenta a los equipos o los estudiantes que evidencian el poco manejo de la inteligencia emocional.</li> </ul>
<i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	

#### IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora sus competencias emocionales mediante la resolución del Inventario Emocional BARON ICE.</li> </ul>	Cuestionario del Inventario Emocional BARON ICE

*Agosto 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°02

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : I  
 1.5. Semana de la sesión: 02  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Intrapersonal (Comprensión emocional de sí mismo- Asertividad)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante demuestra sus capacidades intrapersonales mediante su desempeño en dinámicas grupales, las cuales tendrán como objetivo valorar y priorizar las capacidades emocionales personales del universitario poniendo en práctica el trabajo en equipo y buen desempeño de sus líderes.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante reconoce el estilo asertivo como solución óptima ante las dificultades diarias, a través de una representación teatral de situaciones problemáticas, basándose en el adecuado manejo de emociones, y uso de la información consultada.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en la dinámica "¿Quién eres?" la cual permite expresar las reacciones emocionales ante situaciones estresantes. Luego, los alumnos forman grupos y comparten las siguientes preguntas:  ¿Qué emociones suscitaron en ustedes?  ¿De qué manera respondiste a las preguntas a medida que iba pasando el tiempo?</li> <li>- Se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes comparten en grupos a partir de un video.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F3P5p3i0yWA">https://www.youtube.com/watch?v=F3P5p3i0yWA</a>.</li> <li>- A partir de los comentarios emitidos del video. Se relaciona con la información sobre la comprensión emocional personal y asertividad profundizando los conceptos sobre tipos de emociones, desadaptación emocional, la importancia del uso adecuado de emociones y los estilos de comunicación.</li> <li>- Ante las preguntas que surgen en el proceso de la explicación de los conceptos. Se aclaran e internalizan la información.</li> <li>- Los estudiantes a través del metaplan presentan y socializan sus propios conceptos a partir de los aportes de los diferentes autores.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes expresan los tipos de emociones mediante casuísticas de la vida diaria.</li> <li>- Los estudiantes se hacen más conscientes de sus emociones, mediante una práctica diaria que consiste en tres pasos: 1. Reconoce las emociones que ha tenido durante el día.</li> </ul>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Le brinda una medida a la intensidad de cada una de las emociones vividas, así como la frecuencia.</li> <li>3. Comparte los dos primeros pasos con alguien de confianza, y promueve este tipo de ejercicio con sus pares.</li> </ol>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan, mediante la técnica del socio drama, dando respuesta a las situaciones problemáticas planteadas, según los estilos y manejo emocional aprendidos en la sesión.</li> </ul>

**II. VERIFICACION DEL LOGRO DE LA SESION:**

<b>INDICADORES</b>	<b>MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora y organiza un socio drama por cada estilo de comunicación a partir del adecuado manejo de emociones.</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>

Agosto 2018

\_\_\_\_\_  
Director de Carrera/Departamento

\_\_\_\_\_  
Carlos Luy Montejo  
Docente del curso



### SESIÓN DE APRENDIZAJE N°03

#### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : I  
 1.5. Semana de la sesión : 03  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Intrapersonal (Autoconcepto)

#### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

##### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

##### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante demuestra sus capacidades intrapersonales mediante su desempeño en dinámicas grupales, las cual tendrán como objetivo valorar y priorizar las capacidades emocionales personales del universitario poniendo en práctica el trabajo en equipo y buen desempeño de sus líderes.

##### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante precisa las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades personales mediante un cuadro comparativo, la cual implica identificar al menos dos características de cada aspecto, basándose en el adecuado uso de la información consultada.

#### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTOS	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<b>INICIO</b> <i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en la dinámica "Me quiero y me quieren", para identificar las influencias del entorno sobre su autoconcepto. Luego, el docente pregunta: ¿Cómo te sentiste al escuchar a tus compañeros?</li> <li>- Emiten sus respuestas, a partir de ello se vincula y anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b> <i>Gestión del aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes atienden a la exposición del docente sobre el autoconcepto, sus características y comportamientos de los personas en diferentes contextos.</li> <li>- Investiga sobre el autoconcepto en diferentes autores y comparte o discrepan con sus puntos de vistas.</li> <li>- Elabora un cuadro comparativo de diferencias y semejanzas sobre dimensionalidad, formación positiva y negativa, fortalezas y debilidades personales</li> <li>- Los estudiantes participan de un plenario con ayuda de imágenes que representan los diversos tipos de autoconcepto.</li> </ul>
<b>APLICACIÓN*</b> <i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos a través del estudio de documentos dispuestos en el aula virtual.</li> <li>- Los estudiantes analizan y elaboran un FODA sobre su desarrollo personal.</li> <li>- Socializan, intercambian y reconocen las ventajas y desventajas del FODA para su desarrollo personal.</li> </ul>

<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<p>- Los estudiantes revisan y juzgan el cuadro comparativo sobre las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para su desarrollo personal, mediante la participación en la dinámica "Aviso clasificado".</p>
--	--

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un cuadro comparativo sobre las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para su desarrollo personal.</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>

*Agosto 2018*

\_\_\_\_\_  
*Director de Carrera/Departamento*

\_\_\_\_\_  
**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°04

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : I  
 1.5. Semana de la sesión : 04  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Intrapersonal (Autorrealización- Independencia)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante demuestra sus capacidades intrapersonales mediante su desempeño en dinámicas grupales, las cual tendrán como objetivo valorar y priorizar las capacidades emocionales personales del universitario poniendo en práctica el trabajo en equipo y buen desempeño de sus líderes.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante relaciona los logros como una consecución del proyecto de vida, mediante un organizador visual (árbol de vida).

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en el momento de reflexión profundizando las siguientes preguntas: ¿Qué tan satisfecho te sientes con los logros obtenidos en tu vida? ¿Qué metas tienes propuestas a largo plazo? ¿Qué estás haciendo para lograrlo?</li> <li>- A partir de sus respuestas se vincula y anuncia el logro de aprendizaje para la presente sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes observan el video sobre un testimonio de proyecto de vida y autorrealización de un joven con discapacidades físicas. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y9ts5Qf5RFA">https://www.youtube.com/watch?v=Y9ts5Qf5RFA</a></li> <li>- Emiten sus respuestas e impresiones sobre las acciones del protagonista de la historia. Se preguntan ¿en qué medida implemento mi proyecto de vida y qué estoy haciendo para lograrlo?</li> <li>- Se argumenta de manera de introductoria sobre el proyecto de vida, metas, sueños y anhelos.</li> <li>- Los estudiantes conforman equipos por afinidad, eligiendo a su líder, luego elaborarán un concepto que los defina.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes revisan el árbol de vida, sugiriendo cambios para un mejor desarrollo personal.</li> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos a través de la resolución de una lista de preguntas asociadas a la autorrealización, dispuestos en el aula virtual.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socializan y comparten su experiencia a partir de la información analizada. El docente profundiza y retroalimenta.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparte el árbol de vida que cada integrante realizó, identificando sus logros.</li> <li>-</li> </ul>

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica a su equipo, elaborando un concepto que los defina.</li> <li>● Elabora un árbol de vida, identificando sus logros.</li> </ul>	Rúbrica de evaluación

*Setiembre 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°05****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : II  
 1.5. Semana de la sesión : 05  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Interpersonal (Empatía)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades interpersonales, profundizando los conceptos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social mediante el buen desempeño del trabajo en equipos, mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante identifica una problemática relacionada a las capacidades interpersonales, brindando hipótesis de solución, mediante un mapa de nubes.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en la dinámica "Yo te ordeno", en la cual cada alumno le ordenará a su compañero del frente realizar lo que este desee; posteriormente, la orden cambiará de dirección, poniendo en aprietos al primer alumno. Esto permite al moderador y participantes reconocer la importancia de la empatía y relaciones sociales positivas, mediante las siguientes preguntas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. ¿Te fue fácil dar la orden a tu compañero? ¿Te fue fácil acatar la orden, como te sentiste?</li> <li>b. ¿Consideras que es importante relacionarse bien con los demás para desarrollarse personalmente?</li> <li>c. ¿Cómo nos relacionamos diariamente con nuestros amigos, familia u otros?</li> </ul> </li> <li>- Se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes atienden a la exposición del docente sobre los pasos del método ABP y su importancia para profundizar conceptos de tipo emocional y social.</li> <li>- El docente expone diversas problemáticas interpersonales a partir de un caso familiar.</li> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos en empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social a través de una revisión bibliográfica propuesta por el equipo conformado.</li> <li>- Comparten y socializan la información precisa sobre empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social considerando los pasos del método ABP a partir de la investigación realizada.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>APLICACIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes generan las hipótesis y, para mayor validez de estas, se plantea la pregunta “¿qué necesitamos saber?”.</li> <li>- Los estudiantes identifican problemáticas ligadas a una casuística, generando hipótesis de respuesta a dicha problemática mediante un mapa de nubes</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>EVALUACIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Verificación del aprendizaje/reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan y retroalimentan el mapa de nubes considerando la problemática ligadas a una casuística y la hipótesis de solución.</li> <li>- Evalúan y retroalimentan los procedimientos empleados del método ABP.</li> </ul>

#### IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Genera las hipótesis de solución ante la casuística sobre capacidades interpersonales mediante un mapa de nubes.</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>

**Setiembrel 2018**

---

**Director de Carrera/Departamento**

---

**Carlos Luy Montejo**  
**Docente del curso**

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°06

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
1.2. Ciclo : I  
1.3. Curso : Desarrollo Personal  
1.4. Unidad : II  
1.5. Semana de la sesión : 06  
1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Interpersonal (Relaciones Interpersonales)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades interpersonales mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante reconoce la importancia de las capacidades interpersonales a partir de la revisión bibliográfica pertinente y la exposición del docente, realizando un organizador visual (constelación de palabras).

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<b>INICIO</b> <i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El docente, mediante la técnica de la "lluvia de ideas", recoge los saberes previos formulando las siguientes preguntas: ¿Para qué sirven estas capacidades interpersonales en el área laboral y familiar? ¿Sabes de instituciones que promueven estas competencias? ¿Qué opinas de ello?</li><li>- Se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li></ul>
<b>DESARROLLO</b> <i>Gestión del aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes atienden a la exposición del docente sobre la dimensión interpersonal, profundizando los conceptos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.</li><li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos a través del estudio de documentos dispuestos en las páginas científicas compartidas en clase. <a href="http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es">http://www.scielo.org/php/index.php?lang=es</a> <a href="https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/">https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/</a></li><li>- Elaboran una constelación de palabras que permita resumir toda la información recopilada sobre la casuística a tratar.</li></ul>
<b>APLICACIÓN</b> <i>Cristalización del</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Los estudiantes evalúan las hipótesis de solución con el apoyo de la revisión bibliográfica.</li><li>- Aplica las capacidades interpersonales en casos cotidianos.</li></ul>

<i>aprendizaje/Transferencia</i>	
<b>EVALUACIÓN</b> <i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	- Evalúan la constelación de palabras que permita resumir toda la información recopilada sobre la casuística a tratar.

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

<b>INDICADORES</b>	<b>MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elabora y organiza una constelación de palabras que contraste la información recolectada y la exposición del docente.</li> <li>● Aplica las capacidades interpersonales a través de casuísticas.</li> </ul>	Lista de cotejo

*Setiembrel 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*



**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°07****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : II  
 1.5. Semana de la sesión : 07
- 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Interpersonal (Responsabilidad Social)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades interpersonales mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante identifica las situaciones donde es importante aplicar las capacidades interpersonales, mediante la evaluación de hipótesis y generalización del ABP, redactando un texto argumentativo sobre la solución hallada a la casuística y su aplicación a situaciones de la vida diaria.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<b>INICIO</b>  <i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en la dinámica "teléfono malogrado", en la cual se reflexionará en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el mensaje principal de esta dinámica? ¿Este mensaje en que situaciones de la vida diaria las podemos aplicar?</li> <li>- A partir de las respuestas emitidas se vincula y anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<b>DESARROLLO</b>  <i>Gestión del aprendizaje</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes atienden a la exposición introductoria sobre los dos últimos pasos del ABP, evaluación de hipótesis y generalización.</li> <li>- Reconocen las características de la evaluación de hipótesis y generalización.</li> <li>- Socializan de modo integral los pasos del ABP a partir de la casuística planteada.</li> </ul>
<b>APLICACIÓN</b>  <i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes comparten en equipo las situaciones familiares donde aplicarán las capacidades profundizadas en la sesión.</li> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos a través de un compartir de experiencias relacionadas a la unidad.</li> <li>- Los estudiantes en equipos discuten y evalúan las hipótesis, redactando el texto argumentativo sobre la solución que plantean al caso.</li> </ul>
<b>EVALUACIÓN</b>  <i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza una lista de situaciones en las que se puede aplicar la solución propuesta por el equipo.</li> </ul>

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

<b>INDICADORES</b>	<b>MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Elabora un texto argumentativo para dar a conocer las razones y/o justificaciones de la solución elegida y las situaciones en las que se aplique dicha solución.</li></ul>	Lista de cotejo

*Setiembre 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°8****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : II  
 1.5. Semana de la sesión : 08  
 1.6. Nombre de la sesión : Evaluación Parcial

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades interpersonales mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante desarrolla en equipos una casuística mediante la metodología del ABP representada en una infografía, demostrando sus capacidades intrapersonales e interpersonales durante el proceso de la sesión.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b>  <i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en una dinámica grupal, en la cual identifican y redactan sus cualidades y logros personales, después lo comparten con cada compañero como si se tratase de una entrevista laboral, por lo que el estudiante debe promocionarse lo más posible. Al término de la dinámica se les pregunta:          ¿Reconociste con facilidad tus virtudes? ¿Reconociste con facilidad tus logros?          ¿Cómo te sentiste cuando hablas de ti a los demás? ¿Supiste manejar tus nervios u otras emociones?          ¿Lograste convencerlos? ¿A qué crees que se debió?</li> <li>- Se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO</b>  <i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se brinda las indicaciones y materiales para el trabajo individual y en equipo que deben realizar para la calificación parcial.</li> <li>- Elaboran una infografía en forma grupal sobre los pasos del ABP a partir de una experiencia o casuística donde apliquen sus capacidades intrapersonales o interpersonales.</li> <li>- Comparten y socializan la infografía destacando la ventaja y desventaja de la metodología del ABP</li> <li>- El docente destaca la importancia de las capacidades emocionales y sociales de la dimensión intrapersonal e interpersonal, a través de una casuística juvenil.</li> </ul>

<p><b>APLICACIÓN</b> <i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizan y presentan el desarrollo de una casuística a partir de sus propias experiencias.</li> <li>- Proponen una lista de conceptos para profundizar a inteligencia emocional.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b> <i>Verificación del aprendizaje/reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúa la infografía considerando los pasos del ABP a partir de una experiencia o casuística donde apliquen sus capacidades intrapersonales o interpersonales.</li> </ul>

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elabora de forma grupal una infografía considerando la metodología del ABP a partir de la casuística.</li> </ul>	<p>Rúbrica de evaluación</p>

*Octubre 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°09****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento: Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : III  
 1.5. Semana de la sesión : 09  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Adaptabilidad (Solución de Problemas)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de adaptabilidad mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de flexibilidad, solución de problemas y prueba de realidad mediante el buen desempeño del trabajo en equipo.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante identifica una problemática en cuanto las capacidades de adaptabilidad en el caso expuesto en clase, asimismo genera hipótesis de solución a la problemática mediante un organizador visual (árbol de problemas) en trabajo en equipos.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en una dinámica grupal en la cual cada alumno tendrá un color distinto para realizar un dibujo en equipo, para ello no podrán hablar. Al término de la dinámica se les pregunta:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a. ¿Te fue fácil seguir tu turno?</li> <li>b. ¿Cómo lograste comunicarte con los demás?</li> <li>c. ¿Qué capacidades personales sobresalieron en esta dinámica?</li> </ul> </li> <li>- Emiten sus respuestas. Se vinculan sus saberes y anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan, preguntan ante la exposición del docente sobre la importancia del componente de adaptabilidad de la inteligencia emocional. Expone un caso juvenil con una diversidad de problemáticas sobre la adaptabilidad.</li> <li>- Mientras se expone el caso los estudiantes identifican las hipótesis, y luego se plantean la pregunta "¿qué necesitamos saber?" para mayor validez de las hipótesis.</li> <li>- A fin de profundizar los conceptos revisan los documentos dispuestos en el aula virtual sobre el tema.</li> <li>- Los equipos procesan e infieren y diferencian lo que es un caso, una problemática, una moraleja. Se destaca la problemática y se genera una o varias hipótesis de solución mediante el árbol de problemas</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sustenta la información usando el árbol de problemas y el docente refuerza, profundiza o aclara cuál es la más oportuna alternativa de solución; se llega a un consenso entre todos los involucrados.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se procesa las problemáticas planteadas de todos los equipos y utilizando la técnica del museo se identifica las alternativas de solución más viable y menos costosa pero sí innovadora para solucionar los problemas que los jóvenes pueden estar viviendo el día a día.</li> <li>- Los líderes de cada equipo emiten sus recomendaciones o sugerencias sobre la importancia de plantear diferentes alternativas de solución para solucionar los problemas.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan un árbol de problemas que permita dar respuesta a la problemática identificada.</li> </ul>

#### IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica y genera hipótesis de solución ante la casuística sobre capacidades de adaptabilidad mediante un árbol de problemas.</li> </ul>	Lista de cotejo

**Octubre 2018**

---

**Director de Carrera/Departamento**

---

**Carlos Luy Montejo**  
**Docente del curso**

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°10****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : III  
 1.5. Semana de la sesión : 10  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Adaptabilidad (Prueba de la Realidad)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de adaptabilidad mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de flexibilidad, solución de problemas y prueba de realidad mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante adquiere conocimientos técnicos y rigurosos sobre las capacidades de adaptación mediante la investigación especializada del estudiante y docente y procesa en un cuadro sinóptico.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan de la lluvia de ideas a partir de sus conocimientos previos sobre los temas de adaptabilidad social. Se formuló las siguientes preguntas:            ¿Para qué sirven estas capacidades en el área laboral y familiar?            ¿Por qué es necesario que instituciones educativas de todos los niveles las promuevan? ¿Conoces de alguna?</li> <li>- Las respuestas se vinculan y se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes revisan la información dispuestos en el aula virtual. Procesan la información utilizando palabras claves, destacando ideas principales, sumillando, parafraseando y sobre todo deduciendo las posiciones de los autores entorno a las capacidades de adaptación: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social</li> <li>- Los estudiantes atienden y participan de la exposición del docente sobre la dimensión de adaptabilidad, profundizando los conceptos sobre empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social y la importancia de estos.</li> <li>- Socializan la información empleando un vocabulario técnico y riguroso y en la medida que los equipos van participando completan un cuadro sinóptico utilizando los criterios de jerarquización de ideas.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN *</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deliberan entre las soluciones a la problemática, tomando en cuenta el respaldo teórico.</li> </ul>

<p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes en equipos realizan y exponen un cuadro sinóptico de la información recolectada y la exposición del docente.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan el cuadro sinóptico a partir del procesamiento de la información investigada y de la exposición del docente.</li> </ul>

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Elabora y organiza un cuadro sinóptico donde contraste la información investigada y de la exposición del docente.</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>

*Octubre 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*



**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°11****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : III  
 1.5. Semana de la sesión : 11  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Adaptabilidad (Flexibilidad)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de adaptabilidad mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de flexibilidad, solución de problemas y prueba de realidad mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante identifica los ámbitos y situaciones donde es importante aplicar las capacidades de adaptabilidad, mediante la evaluación de hipótesis y generalización del ABP, las cuales serán representadas en un álbum de historias.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan de la dinámica "El nudo", en la cual se realiza una cadena humana, que luego es enredada por el docente. Los estudiantes participan en una lluvia de ideas generada por el docente a partir de las siguientes preguntas:          ¿Qué moraleja le pueden dar a esta dinámica? ¿En qué situaciones la aplicarías?</li> <li>- Emiten sus respuestas y se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes atienden y participan de la exposición introductoria sobre la aplicación de las capacidades de adaptabilidad en los ámbitos académicos y laborales, así como situaciones de otros ámbitos.</li> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos a través de una mayor búsqueda bibliográfica</li> <li>- Procesan y sustentan la información técnica enfatizando la evaluación de hipótesis y generalización del ABP. Dan inicio a la recolección de hechos y acontecimientos para la elaboración del álbum de historias.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teniendo como insumo los hechos y acontecimientos redactan y socializan sus álbumes de historias.</li> <li>- Comparten en equipo las situaciones personales mostrando y argumentando su álbum de historias</li> <li>- En equipos discuten y aportan en el álbum de historias que representen las situaciones donde se generalicen la hipótesis.</li> </ul>

<b>EVALUACIÓN</b>	
<i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	- Evalúan el álbum de historias que represente las situaciones donde se generalizan la hipótesis.

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
● Elabora un álbum de historias en la que justifican la solución elegida y las situaciones en las que se aplique dicha solución.	Rúbrica de evaluación

*Octubre 2018*

\_\_\_\_\_  
*Director de Carrera/Departamento*

\_\_\_\_\_  
**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°12

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : IV  
 1.5. Semana de la sesión : 12
- 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Manejo de Estrés (Tolerancia al Estrés)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de manejo de estrés mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de tolerancia al estrés y control de impulsos mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante identifica una problemática en la casuística relacionado a las capacidades de manejo de estrés, generando hipótesis de solución a la problemática mediante un mapa de sol en trabajo en equipos.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan en una dinámica grupal ("Semáforo") en la cual cada uno tendrá que representar un color del semáforo que significa la intensidad de su respuesta a una situación estresante que proponga el mismo equipo. Al término de la dinámica se les preguntará:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. ¿Qué representa esta dinámica? ¿Cómo es considerado el estrés en nuestro entorno?</li> <li>b. ¿Cómo reaccionamos en nuestras vidas ante estas situaciones?</li> </ul> </li> <li>- Emitan sus respuestas de manera espontánea. Se vincula sus saberes y anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes investigan fuera y en el entorno del aula virtual la información sobre el manejo de estrés de la inteligencia emocional.</li> <li>- Comparten e identifican las palabras claves para elaborar un mapa de sol.</li> <li>- En equipo, socializan, discrepan o coinciden con los conceptos vertidos por los autores. El docente aclara y profundiza sobre la importancia del componente manejo de estrés de la inteligencia emocional.</li> <li>- El docente expone un caso laboral con una diversidad de problemáticas sobre manejo de estrés.</li> <li>- Los estudiantes aportan con las soluciones si fuera el caso que estuvieran viviendo la problemática desde su rol simulado de líder, jefe, gestor y colaborador(a).</li> </ul>

<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes aplican sus conocimientos sobre el ABP mediante una práctica diaria que consiste en dos pasos:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconoce situaciones problemáticas personales.</li> <li>2. Genera hipótesis que expliquen dichas situaciones.</li> </ol> </li> <li>- Se llega a un consenso y se aceptan las recomendaciones sobre la importancia de controlar el estrés en diferentes contextos.</li> </ul>
<p><b>EVALUACIÓN</b></p> <p><i>Verificación del aprendizaje/reflexión sobre lo aprendido.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evalúan el mapa de sol a partir de la identificación de un problema a partir de la casuística, generando hipótesis haciendo uso de una lista de cotejo.</li> </ul>

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identifica y genera hipótesis de solución ante la casuística sobre capacidades de manejo de estrés mediante un mapa de sol.</li> </ul>	<p>Lista de cotejo</p>

*Noviembre 2018*

\_\_\_\_\_  
*Director de Carrera/Departamento*

\_\_\_\_\_  
**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°13

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : IV  
 1.5. Semana de la sesión : 13  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Manejo de Estrés (Control de Impulsos)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de manejo de estrés mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de tolerancia al estrés y control de impulsos mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante identifica los ámbitos y situaciones donde es importante aplicar las capacidades de manejo de estrés, mediante la revisión bibliográfica, evaluación de hipótesis y generalización del ABP, las cuales serán graficadas en una historieta denotando la solución hallada y las situaciones donde se aplican.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente, mediante la técnica de la "lluvia de ideas", recoge los saberes previos a partir de la revisión bibliográfica realizada por los estudiantes, formulando las siguientes preguntas: ¿Consideran que la revisión bibliográfica es indispensable para la evaluación de hipótesis? ¿Cuáles son los prejuicios que reconoces en tus hipótesis anteriores?</li> <li>- Se vincula respuestas emitidas y se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes seleccionan la información dispuesto en el aula virtual. En equipo, jerarquizan y deducen los conceptos claves de tolerancia al estrés y control de impulsos.</li> <li>- El docente argumenta y solicita la participación de los estudiantes sobre la dimensión manejo de estrés profundizando los conceptos de tolerancia al estrés y control de impulsos, así como la importancia de estos.</li> <li>- Diseñan un bosquejo de viñetas y globos para redactar una historieta destacando las hipótesis de las posibles soluciones del problema.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes deliberan entre las alternativas una solución a la problemática, a partir de la información documentada.</li> <li>- Realizan un conversatorio para la presentación de la historieta en la que se destacan las alternativas de soluciones a los problemas que enfrentan el día a día. En equipo, destacan los</li> </ul>

	argumentos sólidos de la historieta y explican cada uno de los elementos.
<b>EVALUACIÓN</b> <i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	- En equipos discuten y evalúan las hipótesis del caso presentado en la sesión anterior. Luego, evalúa una historieta sobre la solución elegida y las situaciones en las que se puede aplicar la solución propuesta por el equipo.

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
● Elabora una historieta sobre la justificación de la solución elegida y las situaciones a las que se aplica dicha solución.	Rubrica de evaluación

*Noviembre 2018*


---

 Director de Carrera/Departamento

---

 Carlos Luy Montejo  
 Docente del curso

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°14****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : V  
 1.5. Semana de la sesión : 14  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Estado de Ánimo General (Felicidad)

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de ánimo en general mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de felicidad y optimismo mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, el estudiante identifica una problemática en la casuística relacionado a las capacidades del estado de ánimo general y demás componentes (adaptabilidad y manejo de estrés) generando hipótesis de solución mediante un árbol de problemas en trabajo en equipos.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p style="text-align: center;"><b>INICIO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes participan de la dinámica "Historia y Vida", en la cual realizan una línea de tiempo de las situaciones estresantes que han tratado con optimismo. Los estudiantes participan en una lluvia de ideas generada por el docente a partir de las siguientes preguntas:  ¿Qué tanto aplicas estas competencias en tu vida?, ¿A qué crees que se debe?, ¿Cómo lograrías que otras personas adquieran estas capacidades?</li> <li>- Se relaciona o vincula sus respuestas y se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>DESARROLLO</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisan la información disponible en el aula virtual de las cuales analizan y jerarquizan la información.</li> <li>- Procesan y dan a conocer a los equipos los puntos de vista de los autores.</li> <li>- El docente refuerza y comenta sobre la importancia del ánimo en general en los ámbitos académicos y laborales, así como en situaciones ajenas a estos ámbitos.</li> <li>- Se expone diversos casos académicos sobre problemáticas relacionados al estado de ánimo general y demás componentes (adaptabilidad y manejo de estrés) tratados durante el curso.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>APLICACIÓN</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Cristalización del</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes identifican y reflexionan las hipótesis, y posteriormente se plantean la pregunta "¿Qué necesitamos saber?" para mayor validez de esta.</li> <li>- A través de la observación se documenta del comportamiento de</li> </ul>

<i>aprendizaje/Transferencia</i>	las personas de su entorno que demuestran buen ánimo en consecuencia asumen con mayor compromiso sus actividades laborales.
<b>EVALUACIÓN</b>  <i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	- Los estudiantes, realizan la identificación de un problema a partir de la casuística, generando hipótesis a través un árbol de problemas que permitan dar respuesta a la problemática identificada

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

<b>INDICADORES</b>	<b>MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN</b>
● Identifica y genera hipótesis de solución ante la casuística sobre capacidades de manejo de estrés mediante un árbol de problemas.	Lista de cotejo

*Noviembre 2018*

---

**Director de Carrera/Departamento**

---

**Carlos Luy Montejo**  
**Docente del curso**



## SESIÓN DE APRENDIZAJE N°15

### I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : V  
 1.5. Semana de la sesión : 15  
 1.6. Nombre de la sesión : Dimensión Estado de Ánimo General (Optimismo)

### II. LOGROS DE APRENDIZAJE:

#### Logro de curso:

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

#### Logro de unidad:

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de estado de ánimo en general mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de felicidad y optimismo mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

#### Logro de sesión:

Al término de la sesión, el estudiante identifica los ámbitos y situaciones donde es importante aplicar las capacidades estado de ánimo general y otras capacidades (adaptabilidad y manejo de estrés), mediante la revisión bibliográfica, evaluación de hipótesis y generalización del ABP, las cuales serán redactadas en un documento en términos de justificación de la solución hallada y las situaciones donde se aplican.

### III. SECUENCIA DIDÁCTICA:

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente, mediante la técnica de la "lluvia de ideas", recoge los saberes previos a partir de la revisión bibliográfica realizada por los estudiantes, formulando las siguientes preguntas: ¿Qué conocimientos han adquirido a partir de la revisión bibliográfica? ¿Cuál de los componentes de la inteligencia emocional consideras más importante para un joven?</li> <li>- Se emite las respuestas y éstas se vinculan y ajusta al logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes recuerdan y dan a conocer la investigación anterior sobre el comportamiento de las personas de su entorno que demuestran buen ánimo.</li> <li>- Se procesa y analiza la información disponible en el aula virtual. Se interpreta la posición y los argumentos de los diferentes autores referidos a los conceptos de felicidad y optimismo. Se destaca experiencias exitosas.</li> <li>- Redactan la justificación de la solución elegida y elaboran una lista de situaciones en las que se puede aplicar la solución propuesta por el equipo.</li> <li>- El docente profundiza la dimensión estado de ánimo general, la felicidad y el optimismo, así como la importancia de estos.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes organizan en equipos una presentación de la casuística desarrollada en las últimas sesiones, utilizando organizadores visuales aprendidos durante las sesiones.</li> <li>- Los estudiantes profundizan sus conocimientos para la exposición final del uso del método ABP.</li> </ul>

<b>EVALUACIÓN</b>	- En equipos discuten y evalúan las hipótesis del caso presentado en la sesión anterior. Luego, evalúan la justificación de la solución elegida, y juzgan la lista de situaciones en las que se puede aplicar la solución propuesta por el equipo.
<i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
● Elabora un documento sobre la justificación de la solución elegida y las situaciones a las que se aplica dicha solución.	Lista de cotejo

*Noviembre 2018*

---

*Director de Carrera/Departamento*

---

**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

**SESIÓN DE APRENDIZAJE N°16****I. DATOS GENERALES:**

- 1.1. Carrera/departamento : Administración  
 1.2. Ciclo : I  
 1.3. Curso : Desarrollo Personal  
 1.4. Unidad : V  
 1.5. Semana de la sesión : 16  
 1.6. Nombre de la sesión : Evaluación Final

**II. LOGROS DE APRENDIZAJE:****Logro de curso:**

Al finalizar el curso, el estudiante elabora una presentación e informe escrito sobre el proceso del método de aprendizaje basado en problemas aplicado en casos juveniles asociados a problemáticas emocionales y/o sociales característicos de este grupo etario, la cual responde a la formación teórica de las capacidades socioemocionales del eje temático, evidenciando una adecuada sistematización de los conocimientos en coherencia con el producto académico final.

**Logro de unidad:**

Al finalizar la unidad, el estudiante afianza sus capacidades de ánimo en general, adaptabilidad y manejo de estrés mediante la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en casos cotidianos, profundizando los conceptos de tipo socioemocionales mediante el buen desempeño del trabajo en equipos.

**Logro de sesión:**

Al término de la sesión, los equipos presentan la casuística haciendo uso del ABP, asimismo, realiza una valoración de sus competencias emocionales, en cuanto su dimensión intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general mediante la aplicación del Inventario Emocional BARON ICE.

**III. SECUENCIA DIDÁCTICA:**

MOMENTO	ESTRATEGIA/ ACTIVIDAD
<p><b>INICIO</b></p> <p><i>Generación del interés o expectativa/ Anuncio o descubrimiento del logro de aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente, mediante la técnica de la "lluvia de ideas", recoge las experiencias aprendidas por los estudiantes, formulando las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las competencias emocionales que has desarrollado con mayor énfasis durante el curso? ¿Consideramos que el trabajo en equipo ha facilitado el aprendizaje?</li> <li>- Se recoge las respuestas y éstas se vinculan y se anuncia el logro de aprendizaje para la sesión.</li> </ul>
<p><b>DESARROLLO</b></p> <p><i>Gestión del aprendizaje</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada equipo de estudiantes se prepara para la presentación de la casuística que se le indicó.</li> <li>- Entre miembros de los equipos comparten criterios a considerar durante la presentación de la casuística. Destacando: voz de acuerdo al rol que desempeña, fluidez, lenguaje corporal, postura natural, uso de recursos.</li> <li>- Redacta el informe considerando las orientaciones o pautas del docente. Se expone los criterios de evaluación de la presentación final.</li> </ul>
<p><b>APLICACIÓN</b></p> <p><i>Cristalización del aprendizaje/Transferencia</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes responden el inventario emocional BARON ICE</li> <li>- Comentan sobre las competencias emocionales después de haber resuelto el inventario emocional BARON ICE.</li> </ul>

<b>EVALUACIÓN</b>	
<i>Verificación del aprendizaje/ reflexión sobre lo aprendido.</i>	- Cada equipo de estudiantes presenta el desarrollo de la casuística que se le indicó, asimismo hará entrega del informe.

**IV. VERIFICACIÓN DEL LOGRO DE LA SESIÓN:**

INDICADORES	MEDIOS Y/O RECURSOS DE VERIFICACIÓN
- Asume sus competencias emocionales mediante la resolución del Inventario Emocional BARON ICE.	Cuestionario del Inventario Emocional BARON ICE
- Presentación e informe de forma grupal a partir del desarrollo de la casuística.	Rúbrica de Evaluación

*Diciembre 2018*

\_\_\_\_\_  
*Director de Carrera/Departamento*

\_\_\_\_\_  
**Carlos Luy Montejo**  
*Docente del curso*

**Anexo 3: Listas de cotejo para las sesiones de aprendizaje**

**Lista de cotejo Dimensión Intrapersonal “Comprensión emocional de sí mismo y asertividad” – Sesión 2**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Comparte de manera asertiva a sus compañeros las emociones que le suscitaron en la dinámica motivacional.		
2	Solicita la palabra, en el momento oportuno, mientras en docente profundiza los tipos de emociones y estilos de comunicación.		
3	Discute de forma grupal las emociones y estilo de comunicación predominante sobre el vídeo.		
4	Diferencia con claridad cada estilo de comunicación destacando el estilo asertivo mediante una representación teatral.		

**Lista de cotejo Dimensión Intrapersonal “Autoconcepto” – Sesión 3**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Escucha activamente la reflexión inicial sobre la influencia social en el autoconcepto personal.		
2	Solicita la palabra, en el momento oportuno, mientras en docente profundiza sobre la dimensionalidad del autoconcepto		
3	Reconoce sus aspectos positivos y negativos personales a través de la dinámica “aviso clasificado”.		
4	Elabora un FODA para el reconocimiento de sus limitaciones y posibilidades de desarrollo personal.		

### Lista de cotejo Dimensión Interpersonal “Empatía”– Sesión 5

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Reconoce los sentimientos de su compañero en la dinámica motivacional.		
2	Solicita la palabra, en el momento oportuno, mientras en docente profundiza sobre la importancia de la empatía.		
3	Infiere las hipótesis emitidas por los compañeros.		
4	Identifica las soluciones a las casuísticas relacionadas a las capacidades interpersonales mostrando asertividad y coherencia en el organizador visual.		

### Lista de cotejo Dimensión Interpersonal “Relaciones interpersonales”– Sesión 6

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Expresa con asertividad sus saberes previos en la dinámica inicial.		
2	Solicita la palabra, en el momento oportuno, mientras en docente profundiza sobre la importancia de las relaciones interpersonales		
3	Elabora el resumen esquemático en forma colaborativa y socializa con los demás miembros del equipo.		
4	Incentiva, involucra y compromete la participación de sus compañeros en el trabajo en equipo.		
5	Argumenta con claridad el resumen esquemático solicitado.		

**Lista de cotejo Dimensión Interpersonal “Responsabilidad Social”– Sesión 7**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Coopera en la dinámica siguiendo las instrucciones.		
2	Expresa dudas y sugerencias respecto a la metodología del ABP enfatizando la evaluación de hipótesis y la generalización.		
3	Redacta un texto argumentativo considerando su estructura y destacando los argumentos y las conclusiones a la solución que plantea el caso.		
4	Comparte sus experiencias familiares solicitado en el trabajo de equipos.		

**Lista de cotejo Dimensión Adaptabilidad “Solución de problemas”– Sesión 9**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Responde asertivamente a las preguntas planteadas en la dinámica motivacional.		
2	Identifica a partir del trabajo en equipo la problemática a partir de la casuística.		
3	Interviene en su equipo, en el momento oportuno, emitiendo críticas constructivas para la identificación de soluciones.		
4	Define las soluciones a la problemática a partir de un organizador visual.		

**Lista de cotejo Dimensión Adaptabilidad “Problema de la realidad” – Sesión 10**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Expresa y comparte en su grupo el mensaje de la dinámica motivacional.		
2	Interviene de forma asertiva en el desarrollo de la exposición del docente.		
3	Colabora proactivamente en los equipos de trabajo y asume responsabilidades dentro de ella.		
4	Expresa la importancia de las capacidades de adaptabilidad a partir de sus experiencias cotidianas.		

**Lista de cotejo Dimensión Manejo de Estrés “Tolerancia al Estrés” – Sesión 12**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Participa en forma asertiva e involucra a sus compañeros en la dinámica motivacional.		
2	Atiende al desarrollo de la exposición del docente.  Solicita la palabra, en el momento oportuno, mientras el docente profundiza sobre la información referida al manejo del estrés.		
3	Trabaja de equipo para la identificación de soluciones propuestas por el docente y plantea otras innovadoras		
4	Identifica las soluciones a la casuística planteada por el docente en un organizador visual.		



**Lista de cotejo Dimensión Estado de Ánimo General “Felicidad” – Sesión 14**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Comparte con entusiasmo su proyecto de vida respondiendo a las preguntas generadas por el docente y compañeros.		
2	rsos didácticos investigados durante la exposición del docente.		
3	Asume con asertividad y responsabilidad en el trabajo de equipo.		
4	Sustenta con argumentos válidos el organizador visual: árbol de problemas.		

**Lista de cotejo Dimensión Estado de Ánimo General “Optimismo”– Sesión 15**

INDICADORES		CORRECTO	INCORRECTO
1	Participa de forma positiva en la lluvia de ideas.		
2	Aporta y demuestra la investigación realizada en diferentes referencias bibliográficas durante la clase magistral del docente.		
3	Evalúa con una actitud positiva las hipótesis en el trabajo de equipo		
4	Presenta con claridad y criterio técnico el documento solicitado en el tiempo indicado.		

### Anexo 4: Rúbricas de Evaluación

#### EVALUACION CONTINUA I

#### Componente Intrapersonal

Para la realización de la primera evaluación continua, se tomará en cuenta los siguientes criterios.

Compo- -nente	Logrado	En proceso	Debe Mejorar	A	B	C	D	E
Intra- personal	(5) Contribuye de forma creativa e innovadora en la presentación de su equipo, mediante un concepto preciso y coherente a los fines del curso.	(3) Contribuye en la presentación de su equipo, mediante un concepto preciso y coherente a los fines del curso	(1) Contribuye en la presentación de su equipo, aunque el concepto no se relaciona a los fines del curso.					
	(5) Expresa con claridad sus logros personales a su equipo, evidenciando creatividad en el árbol de vida.	(3) Expresa con claridad sus logros personales a su equipo, evidenciando poca creatividad en el árbol de vida.	(1) Expresa de manera confusa sus logros personales a su equipo, evidenciando ninguna creatividad en el árbol de vida.					
	(5) Transmite sus ideas de manera asertiva a sus compañeros en general, poniendo atención a las opiniones de los demás.	(3) Transmite sus ideas de manera asertiva a sus compañeros por afinidad, poniendo atención a las opiniones de los demás.	(1) Transmite sus ideas a sus compañeros, sin importarle los sentimientos e ideas de los demás.					
	(5) Atiende y participa de forma activa de la dinámica motivacional y la proyección del video, brindando opiniones coherentes al respecto.	(3) Atiende y participa de forma activa de la dinámica motivacional y la proyección del video, sin opinar.	(1) No participa de la dinámica motivacional y no opina sobre la proyección del video.					
Total								

#### Miembros del grupo:

(A) Coordinador: \_\_\_\_\_

(B) \_\_\_\_\_

(C) \_\_\_\_\_

(D) \_\_\_\_\_

(E) \_\_\_\_\_

## EVALUACION CONTINUA II

### Componente Adaptabilidad

Para la realización de la segunda evaluación continua, se tomará en cuenta los siguientes factores del componente adaptabilidad.

Componente	Factores	Logrado	En proceso	Debe Mejorar	A	B	C	D	E
<b>Adaptabilidad</b>	Solución de problemas	<b>(7)</b> Define con precisión y coherencia la hipótesis a la problemática de la casuística y propone soluciones efectivas, representándolas de forma creativa en el álbum de historias.	<b>(4)</b> Define con precisión y coherencia la hipótesis a la problemática de la casuística, aunque propone soluciones idealistas, representándolas de forma creativa en el álbum de historias.	<b>(1)</b> Define sin precisión la hipótesis a la problemática de la casuística, además identifica soluciones idealistas en el álbum de historias.					
	Prueba de Realidad	<b>(6)</b> Reconoce y expresa las situaciones donde se aplique la moraleja de la dinámica, diferenciando sus experiencias previas a la realidad de la dinámica trabajada.	<b>(4)</b> Reconoce y expresa las situaciones donde se aplique la moraleja de la dinámica, identificándola en situaciones externas a su persona.	<b>(2)</b> Reconoce y expresa de forma difusa las situaciones donde se aplique la moraleja de la dinámica.					
	Flexibilidad	<b>(7)</b> Determina en equipo la hipótesis que representa la casuística, adhiriéndose a las decisiones que tome el equipo durante el proceso de trabajo.	<b>(4)</b> Determina en equipo la hipótesis que representa la casuística, no obstante demuestra constante oposición a las decisiones que tome el equipo durante el proceso de trabajo.	<b>(1)</b> Interfiere en el equipo de forma opositora en la determinación de la hipótesis que representa la casuística, manteniendo esta actitud durante todo el proceso de trabajo.					
<b>TOTAL</b>									

**Miembros del grupo:**

(A) Coordinador: \_\_\_\_\_

(B) \_\_\_\_\_

(C) \_\_\_\_\_

(D) \_\_\_\_\_

(E) \_\_\_\_\_ .

### EVALUACION CONTINUA III

#### Componente Manejo de Estrés

Para la realización de la primera evaluación continua, se tomará en cuenta los siguientes factores del componente manejo de estrés.

Compo- nente	Factores	Logrado	En proceso	Debe Mejorar	A	B	C	D	E
Manejo de Estrés	Tolerancia al estrés	(5) Escucha activamente y responde de forma asertiva a las objeciones de los demás equipos durante la discusión de hipótesis.	(3) Escucha activamente, aunque, responde de forma opositora a las objeciones de los demás equipos durante la discusión de hipótesis.	(1) Responde de forma impetuosa y opositora a las objeciones de los demás equipos durante la discusión de hipótesis.					
		(5) Atiende y agradece las críticas y sugerencias del docente sobre el desempeño de su equipo.	(3) Atiende las críticas y sugerencias del docente sobre el desempeño de su equipo.	(1) Se opone a todas las críticas y sugerencias del docente sobre el desempeño de su equipo.					
	Control de Impulsos	(5) Mantiene la tranquilidad durante el trabajo en equipo, contribuyendo de forma constante en la elaboración de la historieta	(3) Mantiene la tranquilidad durante el trabajo en equipo, contribuyendo de forma casual en la elaboración de la historieta.	(1) Demuestra intranquilidad durante el trabajo en equipo, contribuyendo de forma casual en la elaboración de la historieta.					
		(5) Participa con serenidad ante las preguntas del docente, asimismo, demuestra una actitud positiva durante toda la sesión.	(3) Participa con serenidad ante las preguntas del docente, no obstante, su actitud es inconstante durante toda la sesión.	(1) Participa con ansiedad ante las preguntas del docente, además, demuestra una actitud retadora durante toda la sesión.					
		<b>TOTAL</b>							

**Miembros del grupo:**

(A) Coordinador: \_\_\_\_\_

(B) \_\_\_\_\_

(C) \_\_\_\_\_

(D) \_\_\_\_\_

(E) \_\_\_\_\_

## EVALUACION PARCIAL

### Desarrollo Personal I

Para la realización de la evaluación parcial, se tomará en consideración los factores y competencias intrapersonal e interpersonal desarrolladas en las sesiones.

Componentes	Factores	Logrado	En proceso	Debe Mejorar	A	B	C	D	E
<b>Intra-personal</b>	Comprensión emocional de sí mismo-Asertividad	<b>(3)</b> Reconoce y expresa sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales, compartiéndolos con innovación a varios de sus compañeros.	<b>(2)</b> Reconoce y expresa sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales con algunos compañeros.	<b>(1)</b> Reconoce sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales, mas no las comparte con sus compañeros.					
	Auto-concepto	<b>(3)</b> Elabora de forma sistemática y creativa los logros y cualidades que mejor lo caracterizan, demostrando en su totalidad la comprensión de sus aspectos positivos.	<b>(2)</b> Elabora de forma sistemática los logros y cualidades personales, demostrando de forma parcial sus aspectos positivos.	<b>(1)</b> Elabora sin orden y creatividad sus logros y cualidades, demostrando pocos aspectos positivos.					
	Auto-realización e Independencia	<b>(4)</b> Mantiene un estado de ánimo positivo en el trabajo de equipo, expresando con seguridad y confianza sus ideas y argumentos en el compartir de experiencias.	<b>(2)</b> Mantiene un estado de ánimo positivo en el trabajo de equipo, aunque se expresa de forma insegura en el compartir de experiencias.	<b>(1)</b> Mantiene un desanimo en el trabajo de equipo y se expresa de forma insegura en el compartir de experiencias.					
<b>Inter-personal</b>	Empatía	<b>(3)</b> Demuestra una escucha activa ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial y en el trabajo de equipo, además responde tomando en cuenta las opiniones y sentir de sus compañeros.	<b>(2)</b> Demuestra una escucha activa ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial, mas no en el trabajo de equipo, además no responde asertivamente a las opiniones de sus compañeros.	<b>(1)</b> Demuestra indiferencia ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial y en el trabajo de equipo, además no responde asertivamente a las opiniones de sus compañeros.					

	Relaciones Inter-personales	<b>(4)</b> Expresa con confianza sus ideas a sus compañeros del salón, asimismo muestra gestos de cercanía hacia su equipo durante todo el proceso de trabajo.	<b>(2)</b> Expresa con confianza sus ideas a sus compañeros del salón y equipo de trabajo, mas no demuestra cercanía a su equipo durante todo el proceso de trabajo.	<b>(1)</b> Expresa sus ideas a sus compañeros del salón y equipo de trabajo, mas no demuestra cercanía con sus pares.					
	Responsabilidad Social	<b>(3)</b> Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, y a su vez, promueve la distribución equitativa de tareas; además coopera para que se mantengan relaciones positivas o constructivas en el equipo.	<b>(2)</b> Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, y a su vez, promueve la distribución equitativa de tareas; aunque pocas veces demuestra interés por las relaciones positivas o constructivas en el equipo.	<b>(1)</b> Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, mas no, promueve la distribución equitativa de tareas, ni demuestra interés por las relaciones positivas o constructivas en el equipo.					
<b>TOTAL</b>									

**Miembros del grupo:**

- (A) Coordinador: \_\_\_\_\_
- (B) \_\_\_\_\_
- (C) \_\_\_\_\_
- (D) \_\_\_\_\_
- (E) \_\_\_\_\_

<b>EVALUACION FINAL</b>
<b>Desarrollo Personal I</b>

Para la realización de la evaluación final, se tomará en cuenta los componentes que conforman la inteligencia emocional, así como, la presentación del caso final.

ASPECTOS	Logrado	En proceso	En inicio	A	B	C	D	E
<b>Componente Intra-personal</b>	<b>(3)</b> Identifica y expresa con claridad y asertividad sus ideas (hipótesis) así como sus críticas frente al problema de la casuística planteada.	<b>(2)</b> Identifica y expresa sus ideas (hipótesis) y críticas frente al problema de la casuística planteada, sin asertividad.	<b>(1)</b> Identifica, mas no expresa sus ideas ni críticas respecto a la casuística planteada.					
<b>Componente Inter-personal</b>	<b>(3)</b> Asume responsabilidad de manera equitativa y responde con precisión a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final, identificándose con el trabajo de su equipo.	<b>(2)</b> Asume responsabilidad de manera equitativa, aunque no responde a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final.	<b>(1)</b> Asume poca responsabilidad; no responde a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final.					
<b>Componente Adaptabilidad</b>	<b>(3)</b> Realiza un uso adecuado de los recursos y tiempo asignado, además toma en cuenta las opiniones de sus compañeros en la co-evaluación.	<b>(2)</b> Realiza un uso adecuado de los recursos y tiempo asignado; no asume las opiniones críticas de sus compañeros en la co-evaluación.	<b>(1)</b> No utiliza de forma adecuada los recursos ni los tiempos asignados; no asume las opiniones críticas de sus compañeros en la co-evaluación.					
<b>Componente Manejo de Estrés</b>	<b>(3)</b> Expone de manera precisa los contenidos, con adecuado tono de voz y dicción, manteniendo la tranquilidad durante toda la presentación.	<b>(2)</b> Expone de manera precisa los contenidos, aunque con un inadecuado tono de voz y dicción, demostrando ansiedad durante la presentación.	<b>(1)</b> Expone de manera dispersa y confusa los contenidos, demostrando ansiedad durante la presentación.					

<p><b>Componente Animo General</b></p>	<p><b>(3)</b> Mantiene una actitud positiva ante la coevaluación y se muestra satisfecho después de la evaluación del trabajo.</p>	<p><b>(2)</b> Demuestra angustia y preocupación ante la coevaluación, no obstante, se manifiesta satisfecho después de la evaluación del trabajo</p>	<p><b>(1)</b> Demuestra angustia y preocupación ante la coevaluación, así como, insatisfacción al término de la evaluación del trabajo.</p>					
<p><b>Presentación del caso</b></p>	<p><b>(5)</b> La presentación del caso desarrolla en su totalidad los pasos del ABP, haciendo uso de gráficos que contribuyan a un mayor entendimiento del público; asimismo, demuestra la importancia de las capacidades emocionales y sociales para la formación universitaria.</p>	<p><b>(3)</b> La presentación del caso desarrolla en su totalidad los pasos del ABP sin hacer uso de gráficos explicativos, además no demuestra la importancia de las capacidades emocionales y sociales para la formación universitaria.</p>	<p><b>(1)</b> La presentación del caso desarrolla algunos pasos del ABP sin hacer uso de gráficos explicativos, además no demuestra la importancia de las capacidades emocionales y sociales para la formación universitaria.</p>					
<b>TOTAL</b>								

**Miembros del grupo:**

- (A) Coordinador: \_\_\_\_\_
- (B) \_\_\_\_\_
- (C) \_\_\_\_\_
- (D) \_\_\_\_\_
- (E) \_\_\_\_\_



### **Anexo 5: Validación por juicio de expertos de la rúbrica empleada**

Instrucciones para el análisis:

De acuerdo con los siguientes indicadores por favor califique cada uno de los ítems según corresponda en la plantilla de análisis:

<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador - Pregunta</b>
<b>Claridad</b> El ítem se comprende fácilmente, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1: No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2: Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3: Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4: Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Coherencia</b> El ítem tiene relación con la dimensión o indicador que está midiendo.	1: No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3: Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo
	4: Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
<b>Categoría</b>	<b>Calificación</b>	<b>Indicador</b>
<b>Relevancia</b> El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1: No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2: Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3: Moderado nivel	El ítem es relativamente importante
	4: Alto nivel	El ítem muy relevante y debe ser incluido.

## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen parcial:

Nº	Factores relacionados con el componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Reconoce y expresa sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales, compartiéndolos con innovación a varios de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
2	Elabora de forma sistemática y creativa los logros y cualidades que mejor lo caracterizan, demostrando en su totalidad la comprensión de sus aspectos positivos.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
3	Mantiene un estado de ánimo positivo en el trabajo de equipo, expresando con seguridad y confianza sus ideas y argumentos en el compartir de experiencias.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Factores relacionados con el componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Demuestra una escucha activa ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial y en el trabajo de equipo; además responde tomando en cuenta las opiniones y sentir de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
5	Expresa con confianza sus ideas a sus compañeros del salón; asimismo muestra gestos de cercanía hacia su equipo durante todo el proceso de trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
6	Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, y a su vez, promueve la distribución equitativa de tareas; además, coopera para que se mantengan relaciones positivas y constructivas en el equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen final:

Nº	Componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Identifica y expresa con claridad y asertividad sus ideas (hipótesis) así como sus críticas frente al problema de la casuística planteada.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	Asume responsabilidad de manera equitativa y responde con precisión a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final, identificándose con el trabajo de su equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente adaptabilidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	Realiza un uso adecuado de los recursos y tiempo asignado, además toma en cuenta las opiniones de sus compañeros en la co-evaluación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente Manejo del estrés	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Expone de manera precisa los contenidos, con adecuado tono de voz y dicción, manteniendo la tranquilidad durante toda la presentación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente Ánimo general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Mantiene una actitud positiva ante la coevaluación y se muestra satisfecho después de la evaluación del trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

Comentarios adicionales:

El instrumento es pertinente, mostrando coherencia, relevancia y claridad en cada uno de los indicadores.

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	Eusy Marcela Reyes Barhuajulca
Profesión:	Docente
Grado académico:	Dra. en Educación
Especialización y/o áreas de experiencia:	Metodología de la Investigación
Cargo actual:	Directora Académica IES
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	Cuatro años
Años de experiencia	30 años
Firma	

Muchas gracias por su valioso tiempo.

## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen parcial:

Nº	Factores relacionados con el componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Reconoce y expresa sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales, compartiéndolos con innovación a varios de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 4	
2	Elabora de forma sistemática y creativa los logros y cualidades que mejor lo caracterizan, demostrando en su totalidad la comprensión de sus aspectos positivos.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
3	Mantiene un estado de ánimo positivo en el trabajo de equipo, expresando con seguridad y confianza sus ideas y argumentos en el compartir de experiencias.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Factores relacionados con el componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Demuestra una escucha activa ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial y en el trabajo de equipo; además responde tomando en cuenta las opiniones y sentir de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
5	Expresa con confianza sus ideas a sus compañeros del salón; asimismo muestra gestos de cercanía hacia su equipo durante todo el proceso de trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
6	Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, y a su vez, promueve la distribución equitativa de tareas; además, coopera para que se mantengan relaciones positivas y constructivas en el equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

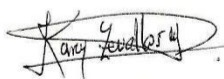
## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen final:

Nº	Componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Identifica y expresa con claridad y asertividad sus ideas (hipótesis) así como sus críticas frente al problema de la casuística planteada.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	Asume responsabilidad de manera equitativa y responde con precisión a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final, identificándose con el trabajo de su equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente adaptabilidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	Realiza un uso adecuado de los recursos y tiempo asignado, además toma en cuenta las opiniones de sus compañeros en la co-evaluación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente Manejo del estrés	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Expone de manera precisa los contenidos, con adecuado tono de voz y dicción, manteniendo la tranquilidad durante toda la presentación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	Adicionar la conducta a observar (lenguaje corporal)
Nº	Componente Ánimo general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Mantiene una actitud positiva ante la coevaluación y se muestra satisfecho después de la evaluación del trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

Comentarios adicionales:

<p>El instrumento es pertinente, mostrando coherencia, relevancia y claridad en cada uno de sus indicadores.</p>
--

Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	Karen del Pilar Zevallos Delgado
Profesión:	Docente
Grado académico:	Dra en Psicología
Especialización y/o áreas de experiencia:	Metodología de la investigación
Cargo actual:	Docente de Postgrado
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	9 años
Años de experiencia	20 años
Firma	

Muchas gracias por su valioso tiempo.

## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen parcial:

Nº	Factores relacionados con el componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Reconoce y expresa sus ideas y emociones sobre sus cualidades y logros personales, compartiéndolos con innovación a varios de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
2	Elabora de forma sistemática y creativa los logros y cualidades que mejor lo caracterizan, demostrando en su totalidad la comprensión de sus aspectos positivos.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
3	Mantiene un estado de ánimo positivo en el trabajo de equipo, expresando con seguridad y confianza sus ideas y argumentos en el compartir de experiencias.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Factores relacionados con el componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Demuestra una escucha activa ante las opiniones de sus compañeros en la dinámica inicial y en el trabajo de equipo; además responde tomando en cuenta las opiniones y sentir de sus compañeros.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
5	Expresa con confianza sus ideas a sus compañeros del salón; asimismo muestra gestos de cercanía hacia su equipo durante todo el proceso de trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
6	Asume responsabilidad en el trabajo en equipo, y a su vez, promueve la distribución equitativa de tareas; además, coopera para que se mantengan relaciones positivas y constructivas en el equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

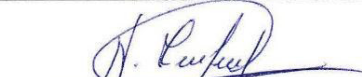
## Plantilla de análisis para la Rúbrica del examen final:

Nº	Componente intrapersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
1	Identifica y expresa con claridad y asertividad sus ideas (hipótesis) así como sus críticas frente al problema de la casuística planteada.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente interpersonal	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
2	Asume responsabilidad de manera equitativa y responde con precisión a las interrogantes del docente en la presentación del trabajo final, identificándose con el trabajo de su equipo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente adaptabilidad	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
3	Realiza un uso adecuado de los recursos y tiempo asignado, además toma en cuenta las opiniones de sus compañeros en la co-evaluación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente Manejo del estrés	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
4	Expone de manera precisa los contenidos, con adecuado tono de voz y dicción, manteniendo la tranquilidad durante toda la presentación.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	
Nº	Componente Ánimo general	Coherencia	Relevancia	Claridad	Observaciones
5	Mantiene una actitud positiva ante la coevaluación y se muestra satisfecho después de la evaluación del trabajo.	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	1 2 3 (4)	

Comentarios adicionales:

*El instrumento es pertinente, mostrando coherencia, relevancia y claridad en cada uno de sus indicadores.*

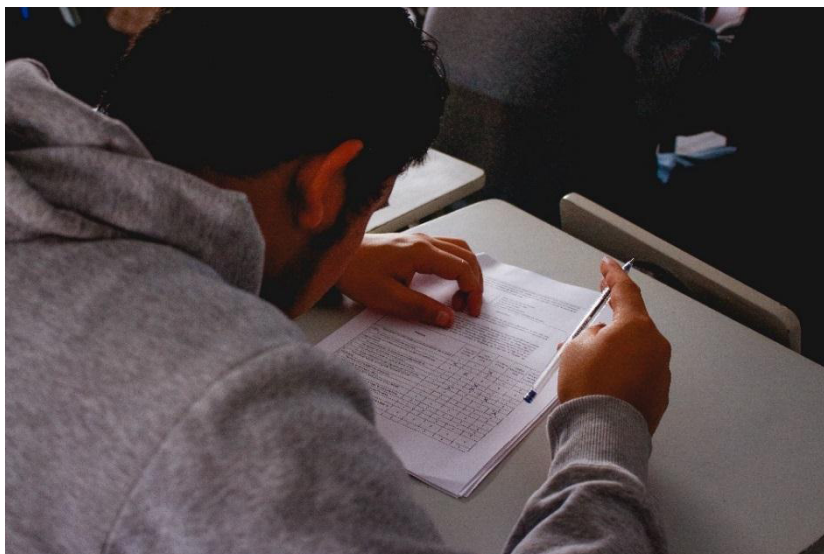
Por favor completar los siguientes datos:

Nombre completo:	<i>Néstor Bernardo Corpus Vergara</i>
Profesión:	<i>Ingeniero; Docente universitario</i>
Grado académico:	<i>Doctor en Administración de la Educación</i>
Especialización y/o áreas de experiencia:	<i>Investigación</i>
Cargo actual:	<i>Docente universitario</i>
Tiempo ejerciendo el cargo actual:	<i>4 años</i>
Años de experiencia	<i>32 años</i>
Firma	

Muchas gracias por su valioso tiempo.



**Anexo 6: Evidencia fotográfica de la experimentación**  
**Evaluación de entrada y salida (pretest y postet de BarOn)**



## Desarrollo de las Sesiones de Aprendizaje



## Evaluaciones



## Anexo 7: Matriz de Consistencia

## "EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PRIMER CICLO DE LA "UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTAE" – LOS OLIVOS – LIMA, 2018"

Problema de Investigación	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología								
<p>¿Cuál es el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018?</p>	<p><b>Objetivo general</b> Demostrar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>1. Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>2. Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>3. Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>4. Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>5. Identificar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de</p>	<p><b>Hipótesis general</b> El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p><b>Hipótesis específicas</b></p> <p>H1: El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en el componente Intrapersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>H2: El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en el componente Interpersonal de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes iniciales de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>H3: El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en el componente Adaptabilidad de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes iniciales de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>H4: El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en el componente Manejo del estrés de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes iniciales de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" – Los Olivos – Lima, 2018.</p> <p>H5: El Aprendizaje Basado en Problemas tiene efecto significativo en el componente Estado de ánimo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" –</p>	<p><b>Variable independiente: Aprendizaje Basado en Problemas</b> <i>Definición conceptual:</i> Programa educativo que a través de diseños instrucción basados en Aprendizaje basado en problemas pretende generar aprendizajes significativos para el desarrollo de las capacidades de la inteligencia emocional.</p> <p><i>Definición operacional:</i> 16 sesiones de aprendizaje, de 02 horas pedagógicas cada una, con una intervención pedagógica grupal.</p> <p><b>Variable dependiente: Inteligencia emocional</b> <i>Definición conceptual:</i> Conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997).</p> <p><i>Definición operacional:</i> Puntaje obtenido por los participantes en el Inventario Emocional BARON ICE (Ugarriza, 2003)</p>	<p><b>Tipo de investigación</b> La presente investigación corresponderá al tipo aplicado, empleando el método experimental (McMillan &amp; Schumacher, 2010), dado que se manipulará la variable independiente para que produzca un efecto sobre la variable dependiente, la cual será medida (Hernández, Fernández &amp; Baptista, 2010).</p> <p><b>Diseño de la investigación</b> El diseño es cuasiexperimental (Hernández, Fernández &amp; Baptista, 2010), se empleará grupos de sujetos intactos previamente establecidos, pasarán por un pretest, luego se les administrará la condición de tratamiento (presencia o ausencia) a cada grupo y finalmente pasarán por el postest (McMillan &amp; Schumacher, 2010).</p> <table border="1" data-bbox="2169 898 2703 957"> <tr> <td>G<sub>1</sub></td> <td>0<sub>1</sub></td> <td>X</td> <td>0<sub>3</sub></td> </tr> <tr> <td>G<sub>2</sub></td> <td>0<sub>2</sub></td> <td>-</td> <td>0<sub>4</sub></td> </tr> </table> <p>Donde: G<sub>1</sub>: Grupo Experimental G<sub>2</sub>: Grupo Control X: Programa experimental -: Ausencia de Programa experimental 0<sub>1</sub>: Pretest experimental 0<sub>2</sub>: Pretest control 0<sub>3</sub>: Postest experimental 0<sub>4</sub>: Postest control</p> <p><b>Instrumento</b> Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE) validado a nivel nacional (Ugarriza, 2003).</p> <p><b>Población y muestra</b> La población estará conformada por los 80 ingresantes a la carrera de Administración de Empresas del turno mañana de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" del distrito de los Olivos en el periodo 2018-II.</p> <p>La muestra intencionada estará conformada por 46 ingresantes a la Carrera de Administración de Empresas del turno mañana de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" del distrito de los Olivos, matriculados en el periodo 2018-II en el curso de Desarrollo personal I. De estos 23 conformarán el grupo experimental y los otros 23 el grupo control. El muestreo será el no probabilístico e intencional.</p>	G <sub>1</sub>	0 <sub>1</sub>	X	0 <sub>3</sub>	G <sub>2</sub>	0 <sub>2</sub>	-	0 <sub>4</sub>
G <sub>1</sub>	0 <sub>1</sub>	X	0 <sub>3</sub>									
G <sub>2</sub>	0 <sub>2</sub>	-	0 <sub>4</sub>									

	<p>primer ciclo de la “Universidad Católica Sedes Sapientae” – Los Olivos – Lima, 2018.</p>	<p>Lima, 2018.</p>		<p><u><i>Criterios de inclusión:</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes matriculados en el curso de Desarrollo personal I.</li> <li>- Estudiantes ingresantes de la carrera de Administración de empresas</li> <li>- Estudiantes que pertenece al turno de la mañana.</li> <li>- Poseer entre 16 y 21 años</li> </ul> <p><u><i>Criterios de exclusión:</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener una edad mayor a 21 años.</li> <li>- Estudiantes que no rindieron evaluación Pre-test.</li> <li>- Estudiantes que no rindieron evaluación Post-test.</li> </ul>
--	---	--------------------	--	---