

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSTGRADO

**La Inteligencia emocional y las estrategias de
aprendizaje como predictores del rendimiento
académico en estudiantes universitarios**

TESIS

para optar el grado académico de Magíster en Psicología con Mención en
Psicología Educativa

AUTORA

Olimpia López Munguía

Lima – Perú

2008

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1	Planteamiento del problema y formulación del problema	12
	a) Caracterización del problema	12
	b) Formulación del problema	14
1.2	Objetivos de la investigación	14
	1.2.1 Objetivo general	14
	1.2.2 Objetivos específicos	14
1.3	Justificación e importancia	15

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1	Antecedentes de la investigación	17
	2.1.1 Antecedentes nacionales	17
	2.1.2 Antecedentes internacionales	20
2.2	Bases teóricas de la investigación	25
	2.2.1 Inteligencia Emocional	25
	2.2.1.1. Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional.	29
	A. Modelo basado en la habilidad.	30
	A.1. Modelo de cuatro fases de Inteligencia emocional o modelo de habilidad	30
	B. Modelos Mixtos.	33
	B.1. Modelo de las competencias emocionales de Goleman	33
	B.2. Modelo de Inteligencia emocional y Social de BarOn	35
	2.2.1.2. Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.	43

2.2.2	Estrategias de aprendizaje	44
2.2.2.1.	Definiciones conceptuales	44
2.2.2.2.	Estrategias de Aprendizaje y metacognición	46
2.2.2.3.	Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje	48
	1. Clasificación de acuerdo al Ministerio de Educación	48
	2. Clasificación por Román y Gallego	53
2.2.3	Rendimiento académico	62
2.2.3.1.	Definiciones conceptuales	62
2.2.3.2.	Factores que Influyen en el Rendimiento Académico	65

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

3.1	Tipo de la investigación	68
3.2	Diseño de la investigación	68
3.3	Población y muestra	68
3.4	Definición operacional de las variables	69
3.4.1	Inteligencia emocional	70
3.4.2	Estrategias de aprendizaje	70
3.4.3	Rendimiento académico	70
3.5	Técnicas e instrumentos	71
3.5.1	Test de inteligencia emocional I-CE de BarOn	71
	A. Descripción del Instrumento	71
	B. Validez y confiabilidad	73
3.5.2	Escala de estrategias de aprendizaje ACRA	79
	A. Descripción del Instrumento	80
	B. Validez y confiabilidad.	81
3.5.3	Rendimiento académico	84
3.6	Técnicas estadísticas	84
3.7	Procedimiento	85

CAPÍTULO IV: RESULTADOS	86
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	105
CONCLUSIONES	108
RECOMENDACIONES	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1: Distribución de la Inteligencia Emocional en estudiantes Universitarios	88
Gráfico N° 2: Distribución del Rendimiento Académico en estudiantes Universitarios	90

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1: Distribución de la población y muestra de los ingresantes a la Universidad	69
Tabal N° 2: Sub escales del coeficiente emocional	77
Tabla N° 3: Categorización para la inteligencia emocional	78
Tabla N° 4: Confiabilidad del ACRA	82
Tabla N° 5: Confiabilidad del ACRA con la población estudiada	82
Tabla N° 6: Categorización del rendimiento académico	84
Tabla N° 7: Niveles del área Intrapersonal de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios	86
Tabla N° 8: Niveles del área Interpersonal de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios	86
Tabla N° 9: Niveles del área Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios	87
Tabla N° 10: Niveles del área Manejo de la Tensión de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios	87
Tabla N° 11: Niveles del área Estado de Ánimo General de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios	88
Tabla N° 12: Características de Coeficiente Emocional Total	88
Tabla N° 13: Características de las Estrategias de Adquisición del ACRA	89
Tabla N° 14: Características de las Estrategias de Codificación del ACRA	89
Tabla N° 15: Características de las Estrategias de Recuperación del ACRA	89
Tabla N° 16: Características de las Estrategias de Apoyo al Procesamiento del ACRA	90
Tabla N° 17: Características del Rendimiento Académico	90
Tabla N° 18: Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov	91
Tabla N° 19: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Intrapersonal del ICE Baron, según sexo	92

Tabla N° 20: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Interpersonal del ICE Baron, según sexo	92
Tabla N° 21: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Adaptabilidad del ICE Baron, según sexo	92
Tabla N° 22: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Manejo de la Tensión del ICE Baron, según sexo	93
Tabla N° 23: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Estado de Ánimo del ICE Baron, según sexo	93
Tabla N° 24: Prueba t de Student para comparación de la Inteligencia Emocional General, según sexo	93
Tabla N° 25: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Adquisición del ACRA, según sexo	94
Tabla N° 26: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Codificación del ACRA, según sexo	94
Tabla N° 27: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Recuperación del ACRA, según sexo	94
Tabla N° 28: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Apoyo al Procesamiento del ACRA, según sexo	95
Tabla N° 29: Prueba t de Student para la comparación de Rendimiento Académico, según sexo	95
Tabla N° 30: ANOVA para la comparación de la Escala Intrapersonal según la Facultad de Procedencia	95
Tabla N° 31: TUKEY para la comparación de la Escala Intrapersonal según la Facultad de Procedencia	96
Tabla N° 32: ANOVA para la comparación de la Escala Interpersonal según la Facultad de Procedencia	96
Tabla N° 33: TUKEY para la comparación de la Escala Interpersonal según la Facultad de Procedencia	96
Tabla N° 34: ANOVA para la comparación de la Escala de Adaptabilidad según la Facultad de Procedencia	97
Tabla N° 35: ANOVA para la comparación de la Escala del Manejo de Tensión según la Facultad de Procedencia	97
Tabla N° 36: ANOVA para la comparación de la Escala del Estado de	

Ánimo según la Facultad de Procedencia	97
Tabla N° 37: ANOVA para la comparación de la Inteligencia Emocional según la Facultad de Procedencia	98
Tabla N° 38: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Adquisición de la Información, según facultad de procedencia	98
Tabla N° 39: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Adquisición de la Información, según la Facultad de Procedencia	98
Tabla N° 40: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Codificación de la Información según facultad de procedencia	99
Tabla N° 41: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Codificación de la Información, según la Facultad de Procedencia	99
Tabla N° 42: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Recuperación de la Información según facultad de procedencia	99
Tabla N° 43: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Recuperación de la Información, según la Facultad de Procedencia	100
Tabla N° 44: ANOVA para la Comparación de la Estrategia de Apoyo a la Información según facultad de procedencia	100
Tabla N° 45: ANOVA para la Comparación del Rendimiento Académico según facultad de procedencia	100
Tabla N° 46: TUKEY para la Comparación del Rendimiento Académico según facultad de procedencia	101
Tabla N° 47: Coeficientes de Correlación de las Sub Escalas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico	101
Tabla N° 48: Coeficientes de Correlación de las 15 Escalas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico	102
Tabla N° 49: Coeficiente de correlación para Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico	103
Tabla N° 50: Coeficiente de correlación para las Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico	103
Tabla N° 51: Análisis de Regresión Múltiple para la variable dependiente Rendimiento Académico	104

RESUMEN

Estudio multivariado cuyo objetivo es conocer si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son factores predictivos del rendimiento académico. Fueron evaluados 236 estudiantes de cuatro facultades de una universidad pública de Lima, a quienes se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn. Se recopilaron las notas de los diferentes cursos (promedio ponderado) al final del año lectivo 2005. Los estudiantes presentan una Inteligencia emocional promedio; existen diferencias altamente significativas en cuanto al sexo, aunque en función a las facultades, sólo en dos sub-escalas presentan diferencias. Respecto a las Estrategias de Aprendizaje, se encontró que la más utilizada por los estudiantes en un 69% es la Estrategia de Codificación, existiendo diferencias altamente significativas en las 4 estrategias de aprendizaje según sexo favoreciendo a las mujeres, ocurriendo lo mismo con la variable rendimiento académico. El modelo final predictivo quedó constituido por 5 componentes de la inteligencia emocional (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo en general). Y la estrategia de Codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico hace referencia en términos operacionales a lo que el alumno adquirió durante un período de estudio, siempre con referencia a una asignatura o área de conocimiento. En este proceso de adquisición de conocimientos, y probablemente de aspectos procedimentales y actitudinales, intervienen una serie de factores que lo condicionan, desde factores personales a situaciones sociales, pero como parte de los estudios en la maestría en psicología educativa nos interesan aquellas variables que se encuentren involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje, por ello hemos tomado una variable afectiva como la inteligencia emocional y otra cognitiva, a fin de conocer su capacidad predictiva en el rendimiento académico.

Desde que apareció en 1995 del conocido best-seller "Inteligencia Emocional" de Daniel Góleman, dicho concepto ha gozado del favor general de diversos medios de difusión escrita, la mayoría de ellos no científicos, existiendo trabajos que tratan de poner en evidencia que el constructo se puede abordar científicamente.

La inteligencia emocional fue desarrollada por Peter Salovey, quien la definió como "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno" pp. 433 (Salovey y Mayer, 1990).

Por otro lado la psicología cognitiva ha demostrado aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje, también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso, constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.

Por lo señalado nos interesa conocer si las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional son factores que condicionan el aprendizaje, de tal forma que nos permita involucrar estas variables en la planificación de la enseñanza aprendizaje.

Hemos abordado esta investigación en seis capítulos, el primero hace referencia al planteamiento de la investigación, donde se sustenta como surgió el tema, así como la descripción de los objetivos, el por qué y para qué de la investigación.

El segundo capítulo aborda el sustento teórico y conceptual de los constructos involucrados como son inteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico.

El capítulo tercero da a conocer el marco metodológico, señalándose el carácter predictivo de la investigación, el mismo que se establece dentro de la estrategia correlacional, siendo la muestra de 236 estudiantes de cuatro facultades de la Universidad Nacional Federico Villarreal, indicándose las características de cada uno de los instrumentos utilizados, sobretodo, su validez y confiabilidad.

En el capítulo cuarto se expone los resultados, dado el enfoque cuantitativo, haciendo uso la estadística a través del programa SPSS para finalmente en el capítulo quinto dar la explicación de los resultados.

Los apartados siguientes dan a conocer las conclusiones y recomendaciones de la tesis, la misma que se enmarca dentro del ámbito de la psicología educativa; disciplina que se encarga de los procesos para adquirir conocimiento

Se espera que esta investigación pueda contribuir a explicar el rendimiento académico, que a pesar del inconformismo y a las numerosas limitaciones en la práctica, no se encuentra un mejor criterio de medida del

rendimiento académico que el de las calificaciones otorgadas por los profesores a los estudiantes.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

a) CARACTERIZACIÓN DEL PROBLEMA

El estudiante universitario se ve obligado a desarrollar habilidades académicas que sean flexibles y dinámicas que le permitan la adaptación continua a los múltiples cambios de una sociedad globalizada, en virtud de lograr el éxito académico.

Las tensiones de la vida moderna, la continua globalización de los conocimientos en el terreno individual, estudiantil, profesional, laboral, la presión del reloj, la exigencia de un constante perfeccionamiento, entre otros factores, son situaciones que tienden a alterar el estado emocional de la mayoría de los estudiantes, llevándolos al borde de sus propios límites físicos y psíquicos.

Por tanto, ya no basta que el universitario sólo analice e integre información curricular, sino que también se convierta en parte activa de su proceso formativo integrándose al mismo tiempo con sus pares, aspecto que implica la regulación de emociones, habilidad que de ser desarrollada por el alumno, influenciaría positivamente su compromiso por el propio aprendizaje. Por otra parte, el rendimiento académico del estudiante, también está relacionado con el uso de estrategias de aprendizaje (Massone y Gonzáles, 2003).

En la actualidad, el enfoque cognitivo de procesamiento de la información considera el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. En donde se concibe al estudiante como activo e inventivo, y busca construir el significado de los contenidos informativos que se le presentan. Por tanto, el rol del estudiante corresponde al de un ser autónomo, autorregulado, que conoce cómo controlar y optimizar los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje (Beltrán, 1998)

Se describe un tránsito desde el énfasis en la enseñanza hacia un énfasis en el aprendizaje, señalando que el estudio no es entregar información sino desarrollar en los alumnos la capacidad de aprender de manera continua y significativa, adquirir destrezas comunicativas, sociales y afectivas y lograr una formación valorativa. Esta propuesta de cambio de objetivos se plantea unida a un cambio en las metodologías didácticas en el papel del maestro, caracterizado por una mayor atención a las diferencias individuales y por una participación más activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Por ello es necesario aprender a estudiar, maximizando las capacidades humanas, mediante el empleo de métodos y estrategias de estudio que proporcionen las pautas necesarias para asimilar el trabajo intelectual en menor tiempo y en mejores condiciones personales y ambientales, cuya finalidad es buscar el éxito profesional y personal, integrando todos los componentes que este pueda conformar. Alba, Del Águila, Gonzáles y Ponce (2000)

Diversas investigaciones se han centralizado a analizar el rendimiento académico desde una sola perspectiva, o en un enfoque cognitivo o sólo desde lo afectivo; en ese sentido el presente trabajo, busca establecer si las estrategias de aprendizaje (variable cognitiva) y los aspectos afectivos (inteligencia emocional) interactúan de forma eficaz en el logro del rendimiento académico.

Lo señalado líneas arriba conjuga con la pertinencia empírica al observar en la práctica docente que algunos alumnos con dificultades emocionales o aspectos afectivos poco desarrollados (no son asertivos o con déficit de habilidades sociales) no logran un rendimiento académico óptimo, asimismo observamos que otros alumnos establecen buenas interacciones sociales, pero no tienen estrategias adecuadas para aprender, por lo expuesto se formula la siguiente pregunta:

b) FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Federico Villarreal?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar si la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje son predictoras del rendimiento académico en estudiantes universitarios.

1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir y comparar la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de acuerdo al sexo.
- Comparar la inteligencia emocional en los estudiantes universitarios de acuerdo a facultades.
- Describir y comparar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de acuerdo al sexo.
- Comparar las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios de acuerdo a facultades.
- Describir y comparar el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de acuerdo al sexo.

- Comparar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de acuerdo a facultades de procedencia.
- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.
- Identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico.
- Identificar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional.

1.3 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

En la revisión de la literatura se observa que los estudios sobre variables predictoras del rendimiento académico están relacionados a variables estrictamente cognitivas o sólo afectivas, esta ha traído como consecuencia que durante muchos años, no se ha tomado en cuenta otros factores importantes que sí intervienen en el proceso de aprendizaje.

La Inteligencia emocional asociado a las estrategias de aprendizaje, en el estudiante universitario, ayuda a reforzar las actividades necesarias para alcanzar sus objetivos en la calidad de futuro profesional, en el ámbito académico, laboral y personal. Por esta razón es importante identificar todos los elementos educativos y tecnológicos intervinientes en el aprendizaje, donde los conocimientos generen cambios en la formación para el estudiante, el docente e incluso en la propia Institución formadora.

La importancia de los factores afectivos en el proceso de aprender, enseñar y relacionarse con otros, ayudará para que posteriormente otros estudios más específicos, implementen cuales son las estrategias que se podrían diseñar por parte de la institución formadora para estimular el desarrollo emocional, así como, favorecer el proceso de comunicación, entre maestros y alumnos, reconociendo y trabajando las emociones que favorezcan y/o perjudican el proceso de aprendizaje y su desarrollo del futuro profesional.

La inteligencia emocional ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar la formación humanística y científica de los estudiantes, más aun si hoy en día se habla de una formación académica integral donde el alumno tenga conciencia, control y regulación de sus propios aprendizajes, razón por la cual la presente investigación pretende evaluar este aspecto.

Existen trabajos que han puesto de manifiesto lo que podría provocar un déficit en la inteligencia emocional, tales como déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico de los universitarios, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y aparición de conductas disruptivas y en muchos casos el consumo de sustancias adictivas Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001); Liao, Liao, Teoh y Liao, (2003); Trinidad y Johnson (2002).

Por otro lado los resultados permitirán efectuar programas de intervención, considerando la formación integral del estudiante, el cual hoy día obedece a desarrollar competencias.

Siendo así, lo que se busca es que el educando adquiera y asimile conocimientos, de tal manera que asegure satisfacer determinadas metas, tanto de carácter intelectual como laboral y social, permitiendo enfrentar con creatividad y positivismo las dificultades que la vida le presenta, implicando esto un adecuado desarrollo y manejo de la inteligencia emocional.

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

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 ANTECEDENTES NACIONALES

Ugarriza (2001) realizó una investigación basada en la evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario del cociente emocional de BarOn (I-CE). El inventario se aplicó a una muestra representativa de 1996 sujetos de Lima Metropolitana, varones y mujeres, de 15 años y más. Mediante el análisis factorial confirmatorio de segundo orden sobre los componentes del I-CE ha verificado la estructura factorial 5-1 propuesta por el modelo ecléctico de la inteligencia emocional de BarOn. Se halló que la inteligencia emocional tiende a incrementar con la edad. Con respecto al sexo refirió que en ambos grupos no se observa diferencias en cuanto al cociente de inteligencia emocional total, sin embargo, existen diferencias significativas en los componentes intrapersonal, manejo de estrés y del estado del ánimo general a favor de los varones. En cambio las mujeres presentan mejores resultados en el componente interpersonal.

Al finalizar cada componente se halló que los varones tienen una mejor autoestima, solucionan mejor los problemas, denotan una mejor tolerancia a la tensión y un mejor control de impulsos. En cambio las mujeres obtienen mejores puntajes en sus relaciones interpersonales, mejor empatía, y una mayor responsabilidad social. El estudio

psicométrico arrojó un coeficiente alfa de .93 para CE total revelando la consistencia interna del inventario. Presentando además normas de administración, calificación e interpretación.

Tobalino (2002), investigó la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. La muestra estuvo conformada por 405 estudiantes de diversos ciclos, a quienes se les administró el inventario de inteligencia emocional de BarOn. Pretendía demostrar que el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de la especialidad de educación inicial de la Universidad de educación "Enrique Guzmán y Valle" se correlaciona con su rendimiento académico.

Sus hallazgos refieren que la muestra de estudio alcanza un nivel de inteligencia emocional intrapersonal promedio, interpersonal marcadamente alto, adaptación promedio, en el área de manejo de tensión promedio y en el estado de ánimo promedio. El rendimiento académico es bajo. Existe relación entre el cociente emocional interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de educación inicial.

Rotta (2002) realizó un estudio sobre estrategias de aprendizaje y actitudes hacia el estudio en estudiantes preuniversitarios de la micro región del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima, en el cual identifica y valora las diversas estrategias de aprendizaje y las actitudes hacia el estudio que expresan los 98 estudiantes del distrito de San Juan de Lurigancho, mediante la aplicación de las escalas de estrategias de aprendizaje ACRA y el inventario REA. Usando un método expost-facto de corte transversal. Concluyendo que las medias para las distintas escalas son las siguientes: Adquisición (49.3), Codificación (107.8), Recuperación (47.52) y Apoyo (89.92) expresando un nivel medio en uso de estrategias de aprendizaje. Y la media de actitudes hacia el estudio fue

de 36.2 lo que expresa un nivel de motivación para el estudio bajo. Además, no existe relación estadísticamente significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el nivel de motivación para el estudio. Recomendándose que los niños adquieran progresivamente estrategias de aprendizaje desde que inician su educación formal. Ello haría necesario que la enseñanza de las estrategias de aprendizaje sea incorporada como contenidos transversales en las distintas áreas y asignaturas del currículo escolar.

Cano (1996) estudió las estrategias meta cognitivas y cognitivas de aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria de colegios privados de nivel socioeconómico alto y medio alto de Lima Metropolitana. La muestra fue seleccionada de manera aleatoria y conformada por 445 estudiantes de ambos sexos. Aplicándoseles las escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA, estableciéndole niveles satisfactorios de validez y confiabilidad.

Los resultados indican que la población presenta hábitos de trabajo intelectual que favorecen las posibilidades de obtener un buen nivel de rendimiento, que las mujeres presentan un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje que los varones, que los colegios privados estudiados favorecen el desarrollo de aprendizajes meta cognitivas, autónomos y autorregulados. Además que, los estudiantes que se ubican académicamente en el tercio superior utilizan con mayor frecuencia las estrategias de aprendizaje, en comparación de los alumnos del tercio medio e inferior.

Montoya (1991) estudió la relación entre los factores de inteligencia y el rendimiento académico en alumnos de la facultad de ingeniería civil de la Universidad de Cajamarca, para ello aplicó el test de madurez mental de california a 72 alumnos de la facultad de ingeniería civil de la universidad de Cajamarca.

Los resultados señalaron que la puntuación general obtenida en el test de madurez mental de California correlaciona significativamente de manera directa con el rendimiento académico.

Los factores de inteligencia que se correlacionan positivamente con el rendimiento académico son relaciones espaciales, razonamiento lógico y razonamiento numérico, no así el factor verbal. Por otro lado, la relación más alta entre los factores de inteligencia y el rendimiento académico en el factor de relaciones numéricas, luego el de relaciones lógicas y el de relaciones espaciales.

Guerra (1993) investigó la influencia del clima social familiar sobre el rendimiento académico en 200 alumnos de ambos sexos, provenientes de familias constituidas (nucleares), de clase media baja. Los hallazgos indican que la cooperación familiar es una variable que diferencia a los adolescentes en sus logros, es decir, los alumnos de hogares cooperativos alcanzan un mejor rendimiento que aquellos provenientes de hogares con baja cohesión. Además señala que las dimensiones referidas a las relaciones, desarrollo y estabilidad en el tipo de hogar, no plantean diferencias que puedan repercutir en el rendimiento académico de los adolescentes.

2.1.2 ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Correa, Castro y Lira (2004) realizaron en Chile, una investigación cuyo propósito fue reconocer las estrategias cognitivas y meta cognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los estudiantes de los primeros años de las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad el Bio-Bio. Esto se enmarca en la línea de los estudio de las ciencias cognitivas en educación. Particularmente, en los desafíos de la Reforma Educacional chilena. Para la recolección de la información se usó el instrumento Escalas de Estrategias del aprendizaje referidas a la

Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento de la información (ACRA) de los autores José María Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994) que fue aplicado a una muestra estratificada por carrera al azar de 20%, resultando de veinte alumnos.

Con anterioridad se validó el instrumento a través de la consulta de jueces. Se hizo un análisis cuantitativo y uno cualitativo que, siguiendo la metodología de los autores, también parte de una base numérica. Los resultados se expresan en tablas referida a cada una de las escalas en las frecuencias A y B (Nunca, casi nunca o sólo algunas veces) y C y D (Bastantes veces, siempre o casi siempre). Las conclusiones revelan que los alumnos están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos, y que están familiarizándose con estrategias que desarrollan el pensamiento y la creatividad, si bien queda un largo proceso por recorrer para que los estudiantes practiquen diversas estrategias cognitivas logrando un aprendizaje efectivo. Por otra parte, sorprende el alto porcentaje de alumnos y alumnas que manejan estrategias meta cognitivas, lo que se presenta como muy promisorio para el desarrollo cognitivo de ellos.

Massone y Gonzales (2003) llevaron a cabo en Argentina, un estudio cuyo objetivo fue evaluar la mayor y menor frecuencia en el uso de estrategias de aprendizaje en 327 estudiantes de noveno año de educación general básica siendo 206 alumnos de centros públicos y 121 de centros particulares, mediante un muestreo accidental, las edades fluctuaban entre los 15 y 17 años. Aplicándoseles las Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA de Román y Gallego (1994). Obteniéndose como resultados que las estrategias con mayor frecuencia de uso son las estrategias de recuperación de la información y las de menor frecuencia, las estrategias de codificación de la información.

Desde un punto de vista general, se deduce de los datos, el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje, ninguna es usada “a menudo” por nuestra población, los estudiantes observados no hacen uso habitual de

estrategias de adquisición, codificación, recuperación ni apoyo, cuestión que actuaría en perjuicio del aprendizaje. Resaltarían la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar y transferir la información, cuestión que se traduciría en el elevado índice de fracaso escolar que expresan las instituciones en estudio.

Los resultados pueden interpretarse desde los códigos institucionales en tradiciones educativas fuertemente enmarcadas en el control del comportamiento. También pueden verse como un indicador de la tendencia de los estudiantes a privilegiar estrategias superficiales, escasamente significativas y que no requieren pensamiento autónomo en detrimento de los procesos de selección, organización y elaboración de información.

Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el conocimiento puesto que constituirían herramientas para el desarrollo de competencias comunicativas básicas, en tal sentido consideramos que estos resultados podrían ser usados para el planteamiento de un plan de intervención tendiente a desarrollar en el alumno habilidades cognitivas y meta cognitivas.

Camarero, Martín y Herrero (2000) llevaron a cabo en España, una investigación que analiza el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico. Las hipótesis de investigación se contrastan en función de análisis multivariados y discriminantes con una muestra de 447 estudiantes universitarios que correspondieron a los cuestionarios CHAEA y ACRA.

Los resultados apuntan diferencias significativas con relación a un mayor empleo de estrategias por parte de los alumnos de Humanidades; un estudio más profundo basado en la búsqueda de relaciones intracontenido en cursos finales; y en alumnos con mayor rendimiento

académico un menor empleo del estilo activo de aprendizaje, y un mayor uso en su conjunto de estrategias metacognitivas, socioafectivas (autoinstrucciones) y de control que componen la escala de apoyo al procesamiento.

Campos (1997) estudió el locus de control como predicción del rendimiento académico en estudiantes de medicina. Se estudió la asociación del rendimiento estudiantil con aspectos de la motivación de los individuos expresados en la medición del Locus de Control, los estudiantes que perciben tener control sobre los hechos (internalidad) obtendrán mejores resultados en sus estudios que aquellos que perciben que su desempeño está influenciado por el azar (externalidad auténtica) o por la acción de otros poderosos como los profesores o la institución (externalidad defensiva).

A una muestra de 87 alumnos de nacionalidad Venezolana se les aplicó la Escala de Levenson (versión Romero García) para medir Locus de Control antes de iniciar estudios de medicina (1ero, 2do y 3er años de la carrera). Más del 90 por ciento de los estudiantes obtienen rendimientos muy por debajo de los niveles de Bachillerato, solo el 17 por ciento comienza a recuperar esos niveles a partir del 3er año. La mayoría de los estudiantes alcanzan menos del 60 por ciento de los objetivos de los programas de las asignaturas de ciencias básicas.

Los individuos que para el momento de su ingreso a la facultad tienen mayores puntajes de creencias en la influencia de los otros procesos (externalidad defensiva) obtienen los mejores resultados académicos.

La internalidad a lo largo de los tres años está asociado al incremento simultáneo de la internalidad y de la externalidad defensiva. Los individuos al inicio de los estudios sobrestiman sus capacidades o subestiman las dificultades que van a enfrentar en los estudios universitarios, luego hacen un ajuste en sus percepciones y esto incide favorablemente en la recuperación del nivel de rendimiento.

Lamentablemente el periodo de adaptación ocurre a lo largo de los tres primeros años desde el inicio de los estudios universitarios y los déficit del conocimiento en ciencias básicas posiblemente no se recuperen.

Vicente (1997) realizó un estudio sobre preeditores psicopedagógicos del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) del instituto de Bachillerato "Saoulo Toron" de Gáldar en Gran Granada-España. El estudio fue realizado sobre una muestra de 223 alumnos, en los que se analizan factores de inteligencia, personalidad, adaptación comportamental, psicopedagogía y hábitos y técnicas de estudio. De los resultados se destaca: En primero de BUP los factores psicopedagógicos que predicen significativamente el rendimiento académico, en un 58%, son: inteligencia (30%), actitud hacia los estudios (9%), adaptación personal (12%), y la dimensión psicopatológica depresión-ansiedad (8%); en el segundo de BUP únicamente predice el rendimiento académico el factor de inteligencia y lo hace en un porcentaje del 17%

Fernández y Ríos (2000) llevaron a cabo un estudio sobre el rendimiento académico tomando en cuenta un curso preuniversitario como preedictor del mismo en estudiantes de medicina de la Universidad de San Andrés de la Paz-Bolivia. El objetivo fue determinar si las notas obtenidas durante el curso preuniversitario se correlacionan positivamente con otros indicadores de desempeño durante la carrera de medicina. Los resultados fueron divididos en 4 grupos de acuerdo a la modalidad de ingreso. El grupo uno, los que aprobaron de manera programada, tuvieron mejor rendimiento de acuerdo al primer curso alcanzado hasta 1997, hubo poco abandono y una mejor curva de sobrevivencia.

Finalmente se concluye que las notas del curso preuniversitario son un buen preedictor del rendimiento académico posterior en la carrera de medicina, ya que el promedio de las notas de ingreso se correlacionaron positivamente con otros indicadores.

2.2 BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

2.2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Desde la década de los noventa, los investigadores han comenzado a percatarse que las emociones y no el cociente intelectual, podrían ser las verdaderas medidas de la inteligencia humana. Por eso, se menciona que siendo ésta época considerada en todos los niveles como la época del cerebro, en el campo de la psicología se ha convertido en el boom de las emociones.

Una emoción es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánica (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia.

Las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea. Es un estado que sobreviene súbita y bruscamente en forma de crisis más o menos violentos y pasajeros.

En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y por tanto influyen en el modo en el que se percibe dicha situación.

Cada individuo experimenta una emoción en forma particular dependiendo de sus experiencias anteriores, aprendizaje, carácter y de la situación concreta. Algunas de las reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse.

Según Grados J. (2004) las emociones importantes que se relacionan con el aprendizaje son:

- *LA IRA*: Nos predispone a la defensa o la lucha, se asocia con la movilización de la energía corporal a través de la tasa de hormonas en la sangre y aumento de ritmos cardiacos y reacciones más específicas de preparación para la lucha: Apretar los dientes, el fluir de la sangre a las manos, cerrar los puños, etc.
- *EL MIEDO*: Predispone a la huida o la lucha y se asocia con la retirada de la sangre del rostro extremidades para concentrarse en el pecho y abdomen facilitando así la huida, ocultarse o atacar y en general con la respuesta hormonal responsable del estado de alerta (ansiedad) obstaculizando las facultades intelectuales y la capacidad de aprender. Mientras que en intensidad moderadas son promotores del aprendizaje.
- *LA ALEGRÍA*: Predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquieta los estados que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción. Uno de los estados emocionales que potencia el aprendizaje.
- *LA SORPRESA*: Predispone a la observación concentrada. Está relacionada con la curiosidad, factor motivacional intrínseco.
- *LA TRISTEZA*: Predispone a ensimismarse y al duelo, se asocia a la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales y lentitud del metabolismo corporal, es buen momento para la introspección y la modificación de actitudes y elaboración de planes de afrontamiento. Su influencia facilitadora del aprendizaje está en función de su intensidad pues la depresión dificulta el aprendizaje Grados E. (2004).

Para el presente trabajo se ha considerado a los siguientes autores como guía y respaldo para sustentar la temática mencionada.

Teniendo como precursor a Thorndike, quien se adelanta en el concepto de inteligencia emocional, pero vista desde un ámbito más social, tanto así que la llamó inteligencia social, definiéndola como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”, siendo claramente antesala para la conocida y estudiada inteligencia emocional.

En 1983, Gardner afirma que la inteligencia comprende múltiples dimensiones, combinando una variedad de aspectos cognoscitivos con elementos de la inteligencia emocional (o “personal” como él la llamó); esta dimensión comprendía, según él dos componentes generales que refirió como “capacidades intrapersonales” y “habilidades interpersonales”. La inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, motivaciones, temperamentos e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hallan ocultas. Gardner, (1993) en Mercado (2002).

Mientras que la Inteligencia Intrapersonal la definió como “el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta ...”. Gardner (1993).

Ya en 1990, Salovey y Mayer, fueron los primeros en utilizar el término Inteligencia Emocional, refiriéndose a ella como una forma de inteligencia social que implica la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones, así como de los demás, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción.

Góleman (1995), interpreta y resume las dos inteligencias de Gardner, llegando a lo que es la inteligencia emocional, refiriendo que es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta del individuo, sus reacciones, estados mentales, y que puede definirse como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

Cooper (1998), refiere la inteligencia emocional como aquello que nos motiva a buscar nuestro potencial único y nuestro propósito que activa nuestros valores íntimos y aspiraciones, transformándolos en cosas en las cuales pensamos. Es también la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.

La inteligencia emocional nos permite tomar conciencia de nuestras emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las expresiones y frustraciones que soportamos en el trabajo, acentuar nuestra capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social que nos brindarán más posibilidades en el desarrollo profesional Góleman (1998); véase Mercado (2000)

BarOn describe a la inteligencia emocional como "... una variedad de actitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influyen en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en su manejo de exigencias y profesiones del entorno. Como tal es un factor importante para determinar su capacidad de alcanzar el éxito en la vida e influir directamente su bienestar psicológico general."

Mercado (2000) refiere que la inteligencia emocional es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y valores verdaderos de una persona que dirige toda su conducta.

La Inteligencia Emocional, es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual, como lo menciona; Gardner (1993); Salovey y Mayer, (1990).

Las tesis psicológicas han generado una gama amplia de teorías sobre la Inteligencia Emocional, las cuales abarcan desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas. La perspectiva biológica o neurológica se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales; mientras que la perspectiva psicológica cognitiva busca entender el significado de los eventos emocionales.

La perspectiva psicológica cognitiva presenta, a su vez, tres ramificaciones: La social, la de personalidad y la de las emociones. La primera busca definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social; es decir la Inteligencia Emocional se ubicaría dentro del ámbito interpersonal. En el caso de la segunda, se pretende comprender la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones diferentes. Y, por último, en el contexto Emocional se examina las diferencias de desarrollo del afecto, según las situaciones y características demográficas y culturales.

2.2.1.1. MODELOS TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Durante las últimas décadas, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de Inteligencia Emocional. En términos generales, los modelos desarrollados se han basado en tres perspectivas: Las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia.

A su vez, al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la Inteligencia Emocional como una teoría de inteligencia, Mayer et al. (2000a y b) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de

contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo Goleman (1995); Cooper y Sawaf, (1998); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos Salovey y Mayer, (1990).

A continuación se describirán los tres principales modelos de la Inteligencia Emocional.

A. Modelo basado en la habilidad

Efectivamente, las emociones expresan las relaciones que tenemos con una persona, un amigo, un familiar, o entre nosotros. Y el modelo más destacado aquí es:

A.1 Modelo de cuatro-fases de Inteligencia emocional o Modelo de Habilidad

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990); en Gabel (2005) definieron la Inteligencia Emocional como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de Inteligencia emocional o modelo de habilidad, concibe a la inteligencia emocional, como una inteligencia relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Salovey y Mayer (1990). Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar las emocionales.

Este modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior Gabel (2005). La capacidad más básica es la percepción y la identificación emocional. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

a) Expresión y Percepción de la Emoción

Es una habilidad básica de procesamiento de información interna y externa en relación con la emoción. Por ejemplo los individuos que padecen de alexitimia son incapaces de expresar sus emociones verbalmente ya que no logran identificar sus sentimientos.

Se ha comprobado que los individuos que logran comunicar sus emociones generalmente se muestran más empáticos y menos deprimidos que aquellos que los hacen de forma inadecuada (Mayer, Dipaolo y Salovey 1980; véase Cabanillas, 2002)

Con esta habilidad de tener en cuenta las emociones de los demás se puede responder más efectivamente al ambiente y construir una red social favorable que los ayuden en determinadas situaciones (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer 1999; véase Cabanillas, 2002).

b) Facilitación emocional del pensamiento

Los efectos que tienen los estados emocionales pueden encaminarse en relación a diversos fines, si la persona vivencia emociones positivas probablemente obtenga resultados positivos. En cambio si son negativos puede provocar resultados negativos.

Así mismo se han encontrado que las emociones originan estructuras mentales diferentes de acuerdo al tipo de problema que se ha generado, es decir, las emociones crean diferentes estilos de información. Este proceso genera estructuras mentales útiles para

tareas creativas en las que se requiere pensar intuitivamente con flexibilidad si los efectos fueron positivos. De lo contrario si fueron efectos negativos se lentifica la capacidad de resolución del problema, utilizando estrategias ligadas al detalle o utilizando estilos focalizados y deliberados.

c) Rendimiento y análisis de la información emocional

La importancia que tiene esta habilidad es de ponerle nombre a las emociones y reconocer una relación con el léxico emocional (significados emocionales). El individuo emocionalmente inteligente puede reconocer de manera óptima las condiciones en las que hay que describir una situación específica en relación a los estados emocionales de sí mismo como de los demás.

En conclusión lo anteriormente mencionado nos da a conocer la complejidad de dominio de la inteligencia emocional, ya que las emociones podrían relacionarse de diferentes formas, provocando diversos resultados.

El entendimiento y análisis de las emociones incluyen también la habilidad de reconocer la transición entre las emociones.

d) Regulación de la emoción

No sólo es importante conocer las emociones que día a día tenemos sino también desarrollar la forma de regular, manejar debidamente la emoción de acuerdo a la situación en la que se encuentra, lo cual provoque emociones más adaptativas. Luego deben implementarse habilidades que eviten resultados desagradables y por el contrario, generen resultados positivos.

A través de la experiencia autoreflexiva emocional, las personas aprenden las causas y consecuencias de sus experiencias

emocionales. El conocer la emoción nos permite crear teorías del cómo y el porqué de las emociones. Es por eso el conocerse a sí mismo genera una regulación emocional eficaz y un bienestar mayor.

B. Modelos Mixtos

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

B.1 Modelo de las competencias emocionales de Góleman

Góleman reconoce que su modelo es de amplio espectro, señalando que el término “Resiliencia del yo” es bastante cercano a la idea de la inteligencia emocional. Así mismo advierte que la inteligencia emocional puede estar comprendida en el término carácter Góleman (1996); véase Cabanillas (2002)

Góleman definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales comprende una serie de competencias que facilitan, a las personas, el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría del desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada como una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

La estructura de su modelo está compuesta por cinco áreas que son: Entendimiento de nuestras emociones, manejo de emociones, auto

motivación, reconocimiento de las emociones en otros y manejo de las relaciones.

- a) **Entendimiento de nuestras emociones:** Lo cual constituye la piedra angular de la inteligencia emocional.
 - Reconocimiento de las emociones personales “en el momento”
 - Monitoreo de los sentimientos “de momento a momento”

- b) **Manejo de emociones:** Es la que permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
 - Ocupándose de las emociones para que sean apropiadas.
 - Habilidades para “aliviarse” a sí mismo.
 - Habilidad de “dejar fuera” la ansiedad desenfrenada o la irritabilidad.

- c) **Auto – Motivación:** Esto ayuda a aumentar la competencia no solo social sino también la sensación de eficiencia con uno mismo y su entorno.
 - Emociones al servicio de uno mismo.
 - Retrasar la satisfacción y los impulsos.
 - Poniéndose en el estado “flujo”

- d) **Reconocimiento de las emociones en otros:** Es tener en cuenta las emociones de los otros sintonizando adecuadamente, lo cual permite relacionarse mejor.
 - Conocimiento empático.
 - Armonizar con la necesidad.

- e) **Manejo de las relaciones:** Esto nos permite un adecuado nivel de interrelación con los demás:
 - Habilidad en el manejo de las emociones de otros.
 - Actuando recíprocamente con otros.

B.2. Modelo de Inteligencia emocional y social de BarOn

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

El modelo de BarOn inteligencias no cognitivas– se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente BarOn, (2000); en Gabel (2005). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente”.

El modelo de BarOn está compuesto por cinco componentes:

- 1) El componente intrapersonal, que reúne la habilidad del ser consciente, evalúa el yo interior.
- 2) El componente Interpersonal; que implica la habilidad para manejar emociones fuertes, ser responsables y confiables con buenas habilidades sociales, es decir, que comprenden, interactúan, se relacionan bien con los demás.
- 3) El componente de adaptabilidad o ajuste; permite apreciar cuan exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera afectiva las situaciones problemáticas.
- 4) El componente del manejo del estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control.
- 5) El componente del estado de ánimo general, constituido por la habilidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de la vida y el sentirse contenta en general.

Además, BarOn dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales:

El primer tipo, son las capacidades básicas, que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional, compuesta por la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas.

El segundo tipo, se refiere a las capacidades facilitadoras, que son el optimismo, la autorregulación, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social BarOn, (2000) cada uno de éstos elementos se encuentran interrelacionado entre sí.

A continuación se presentan los quince componentes conceptuales de la inteligencia emocional que son medidos por las sub-escalas del ICE de BarOn, precisando antes, que dichas habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan a través del tiempo, cambian durante la vida y pueden ser mejoradas mediante entrenamiento, programas remediables y técnicas terapéuticas.

I. COMPONENTES INTRAPERSONALES (CIA): Ésta área señala a las personas que están en contacto con sus sentimientos, que se sienten bien acerca de sí mismos y se sienten positivos en lo que están desempeñando. Personas capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, ser independientes, fuertes que confían en la realización de sus ideas y creencias. Área que reúne los siguientes sub-componentes.

1. Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM): Es la capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos. No sólo es la capacidad de ser conscientes de los propios sentimientos y emociones, sino también de diferenciar entre ellos; conocer lo que se está sintiendo y por qué; saber que ocasionó dichos sentimientos.

Serías deficiencias en esta área fueron encontradas en condiciones alexitímicas, es decir, imposibilidad de expresar los sentimientos en una forma verbal.

2. Asertividad (AS): Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender sus propios derechos de una manera no destructiva. Está compuesta por tres componentes básicos: (1) la capacidad de manifestar los sentimientos, (2) la capacidad de expresar las creencias y pensamientos abiertamente y (3) la capacidad de defender los derechos personales. Los individuos seguros no son personas sobre controladas o tímidas, mas bien son capaces de manifestar abiertamente sus sentimientos, sin llegar a ser agresivos o abusivos.

3. Autoconcepto (AC): Es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena. El respetarse a sí mismo está esencialmente relacionado con lo que uno es. La autoaceptación es la capacidad de aceptar los aspectos percibidos como positivos y negativos de un individuo, así como también las propias limitaciones y potencialidades.

Este componente conceptual de la inteligencia emocional está relacionado con los sentimientos de seguridad, fuerza interior, autoseguridad, autoconfianza y los de autoadecuación. Sentirse seguro de uno mismo depende del autorrespeto y la autoestima, que se basan en un sentido muy bien desarrollado de identidad. Una persona con una buena autoestima siente que está realizada y satisfecha consigo misma. En el extremo opuesto, se encuentran los sentimientos de inadecuación personal e inferioridad.

4. Autorrealización (AR): Es la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta al involucrarse en proyectos

que conduzcan a una vida más plena, provechosa y significativa. El esforzarse por desarrollar el potencial de uno mismo implica desempeñar actividades agradables y significativas y puede significar el esfuerzo de toda una vida y compromiso entusiasta con metas a largo plazo.

La autorrealización es un proceso dinámico progresivo de esfuerzo por lograr el máximo desarrollo de las propias aptitudes, habilidades y talentos del individuo. Este factor está relacionado con el intentar permanentemente dar lo mejor de uno mismo y la superación en general. La emoción que siente una persona por sus propios intereses le da la energía necesaria y le motiva a continuar. La autorrealización está relacionada con los sentimientos de autosatisfacción.

5. Independencia (IN): Es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes. Sin embargo, al final, podrían buscar y tener en cuenta las opiniones de los demás antes de tomar la decisión correcta por sí mismos; el consultar con otras personas no es necesariamente una señal de dependencia.

En esencia, la independencia es la capacidad de desempeñarse autónomamente en contraposición a la necesidad de protección y apoyo. Las personas independientes evitan apoyarse en otras para satisfacer sus necesidades emocionales. La capacidad de ser independiente radica en el propio nivel de autoconfianza, fuerza interior y deseo de lograr las expectativas y cumplir las obligaciones.

II. COMPONENTES INTERPERSONALES (CIE): Área que muestra las habilidades y el desempeño interpersonal; es decir personas responsables y confiables que cuentan con buenas habilidades sociales. Reuniendo los siguientes sub-componentes:

1. Empatía (EM): Es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten. Ser empático significa ser capaz de “entender emocionalmente” a otras personas. Las personas empáticas cuidan de las demás y muestran interés y preocupación por ellas.

2. Relaciones Interpersonales (RI): Implica la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad, el dar y recibir afecto. La mutua satisfacción incluye los intercambios sociales significativos que son potencialmente provechosos y agradables.

La habilidad de mantener relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la capacidad de dar y recibir aprecio y afecto, e implica un grado de intimidad con otro ser humano. Este componente no está solo relacionado con el deseo de cultivar buenas relaciones amicales con otros, sino también con la capacidad de sentir tranquilidad y comodidad con dichas relaciones y manifestar expectativas positivas relacionadas con el intercambio social.

Por lo general, esta habilidad emocional requiere mostrar sensibilidad hacia otros, un deseo de establecer relaciones y sentirse satisfecho con ellas.

3. Responsabilidad Social (RS): Significa tener la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, colabora y que es un miembro constructivo del grupo social. Implica actuar en forma responsable aun si esto significa no tener algún beneficio personal.

Las personas socialmente responsables muestran una conciencia social y una genuina preocupación por los demás, la cual es manifestada al asumir responsabilidades orientadas a la comunidad.

Este componente se relaciona con la capacidad de realizar proyectos para y con los demás, aceptar a otros, actuar de acuerdo con la propia conciencia y acatar las normas sociales. Estas personas poseen sensibilidad interpersonal y son capaces de aceptar a otros y utilizar sus talentos para el bienestar de la colectividad y no sólo de sí mismos. Las personas que muestran deficiencias en esta área podrían manifestar actitudes antisociales, actuar en forma abusiva con los demás y aprovecharse de ellos.

III. COMPONENTES DE ADAPTABILIDAD (CAD): Área que ayuda a revelar cuán exitosa es una persona para adecuarse a las exigencias del entorno, lidiando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Dentro de esta área se reúnen los siguientes sub-componentes:

1. Solución de Problemas (SP): Es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas. La aptitud para solucionar los problemas es multifásica en naturaleza e incluye la capacidad para realizar el proceso de (1) determinar el problema y sentir la confianza y motivación para manejarlo de manera efectiva. (2) definir y formular el problema tan claramente como sea posible, (3) generar tantas soluciones como sean posibles y (4) tomar una decisión para aplicar una de las soluciones.

Además está relacionada con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático para preservar y plantear los problemas; así como implica el deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas más que evitarlos.

2. Prueba de la Realidad (PR): Comprende la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo). Involucra el “captar” la situación inmediata, intentando mantener la situación en la perspectiva correcta

y experimentando las cosas como en realidad son, sin fantasear o soñar con respecto a ellas.

El énfasis se encuentra en el pragmatismo, objetividad, adecuación de la propia percepción y validación de las propias ideas y pensamientos. Un aspecto importante de ese factor es el nivel de claridad perceptual que resulta evidente al tratar de evaluar y manejar las situaciones, esto implica la capacidad de concentración y enfoque cuando se estudian las distintas formas para manejar las situaciones que se originan.

3. **Flexibilidad (FL):** Es la capacidad que tiene una persona para realizar un ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas ante diversas situaciones y condiciones cambiantes; esto implica adaptarse a las circunstancias impredecibles, que no le son familiares. Teniendo una mente abierta, así como ser tolerantes a distintas ideas.

IV. COMPONENTES DEL MANEJO DEL ESTRÉS (CME): Área que indica cuanto puede ser capaz una persona de resistir a la tensión sin perder el control. Llegando a ser por lo general calmados, rara vez impulsivos, así como trabajar bajo presión realizando bien sus labores en esta situación. Reúne los siguientes sub-componentes:

1. **Tolerancia a la Tensión (TT):** Es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente a la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles en sentirse demasiado abrumado.

Esta habilidad se basa en (1) la capacidad de elegir cursos de acción para enfrentar la tensión, (2) una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y el cambio en general, así como hacia la propia capacidad de sobrellevar exitosamente un problema específico, y (3) el sentimiento de que uno mismo puede controlar e influir en la situación que origina la tensión. Esto incluye tener una variedad de

respuestas adecuadas a las distintas situaciones tensionales, encontrándose asociada con la capacidad para mantenerse relajado y sereno para enfrentar de manera calmada las dificultades sin ser manejado por las emociones fuertes.

- 2. Control de los Impulsos (CI):** Consiste en la habilidad para resistir o postergar un impulso o arranque para actuar y controlar nuestras emociones, es decir aceptar nuestros impulsos agresivos, estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable.

Los problemas en el control de los impulsos se manifiestan mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la dificultad para controlar la ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible.

V. COMPONENTES DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL (CAG):

Esta área mide la capacidad del individuo para disfrutar de la vida así como la visión que tiene de la misma y el sentimiento de contento en general. Esta área reúne los siguientes sub-componentes:

- 1. Felicidad (FE):** Es la capacidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos. Sintiendo capaces de disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan.

Este sub-componente de la inteligencia emocional implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida y de la vida en general. A menudo, las personas felices se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando; son capaces de “abandonar toda inhibición” y disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan.

- 2. Optimismo (OP):** Es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la

adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias. El optimismo es lo opuesto al pesimismo, el cual es un síntoma común de la depresión.

2.2.1.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Por lo general se considera que el rendimiento académico es el último objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes niveles educativos.

El conocimiento y habilidades adquiridas en un nivel educativo dado deben ser repertorios que faciliten la adquisición de otros conocimientos y habilidades en un nivel de enseñanza posterior. Luego entonces, de acuerdo con esta aseveración, los estudiantes que obtienen un alto rendimiento académico deberán tener mayor facilidad para aprender nuevos repertorios académicos; en cambio, los que muestran un bajo rendimiento tendrán dificultades en un nivel de enseñanza posterior, pero para lograr estos aspectos se hace necesario incorporar nuevas variables para entender como podría darse estos aspectos.

Gardner. (1983) Salovey y Mayer, (1990) Sternberg, (1997) han generado propuestas que abren la posibilidad de complementar la formación de nuevas generaciones de profesionistas para asegurar no solamente su desarrollo tecnológico (conocimientos y habilidades técnicas), sino también su desarrollo profesional. Una de las propuestas se deriva del reconocimiento de que el coeficiente intelectual (C.I.) es un factor que influye para asegurar parte del desempeño actual y futuro de un profesional, pero que no asegura ni garantiza por si solo el logro de un desempeño profesional exitoso.

La propuesta de Gardner (1983) ha llegado al punto de reconocer no solo a una sino a varias "inteligencias", que en conjunto pueden contribuir al desarrollo de repertorios profesionales.

A partir de propuestas como las anteriores, ha adquirido importancia la llamada inteligencia emocional al reconocerse la necesidad de contar con habilidades emocionales que repercutan en el rendimiento académico y el desempeño profesional.

De acuerdo con sus investigaciones en diferentes empresas, Goleman señaló que los empleados exitosos son aquellos que no pierden el equilibrio en situaciones tensas, sino que aun en medio de una crisis se mantienen tranquilos; es decir, manejan sus emociones, son empáticos y sensibles con sus compañeros. Estas habilidades emocionales son algunos de los componentes de la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1990).

La inteligencia emocional contribuye a reconsiderar la importancia que tienen las emociones como un factor o variable para preservar o elevar la calidad de vida y para coadyuvar al desempeño profesional, social y familiar del ser humano, pues se ha ido corroborando que juegan un papel regulatorio en los procesos adaptativos. Además, el concepto de inteligencia emocional ha facilitado la integración de las actividades racionales y emocionales.

2.2.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DEFINICIONES CONCEPTUALES

Antes de definir las estrategias de aprendizaje es preciso delimitar el término aprendizaje.

En su acepción básica “Aprendizaje” es el cambio relativamente permanente de la conducta que resulta de la práctica o de la experiencia.

De acuerdo al nuevo enfoque pedagógico “El aprendizaje” es un proceso de construcción de representaciones personales, significativas y con sentido de un objeto o situación de la realidad.

Es un proceso interno que se desarrolla cuando cada estudiante está en interacción con su medio sociocultural y natural. Florindez (2005).

Todo aprendizaje está sustentado en principios que busca:

- Convertir la experiencia cotidiana en un espacio educativo.
- Tener en cuenta la validez de los distintos tipos de conocimientos: científico, mítico, culturales o de sentido común.
- Buscar la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento.
- Desarrollar la capacidad de “desaprender” ratificando o rectificando las percepciones iniciales convirtiéndolo en un proceso recursivo.
- Todo aprendizaje se orienta a construir espacios democráticos de realización personal y social, por ello tiene sentido de funcionalidad.

Desde esta perspectiva, podemos decir que existen una serie de definiciones acerca del significado de estrategias de aprendizaje:

- a) *Como rasgo intelectual*: Capacidad internamente organizado de la que se vale el estudiante para guiar su aprendizaje, atención, recordación, pensamiento, etc.
- b) *Como Habilidad Superior*: Destreza de manejo de sí mismo para el gobierno de procesos de atención, aprendizaje, pensamiento, solución de problemas Chadwick C. (1979).
- c) *Como operaciones*: conjunto de procedimientos que se instrumentan y se llevan a cabo para lograr algún objetivo, plan, fin, meta.

Las tres definiciones tiene puntos en común, ya que suponen un factor de control por parte del sujeto sobre algo (procesos de tratamiento de la información) un propósito u objetivo y un elemento que facilita el ingreso y la salida de información.

En síntesis podemos decir que las “estrategias de aprendizaje”, son el conjunto de habilidades, destrezas y actitudes que realiza el estudiante de manera consciente y autónoma, con el propósito de autorregular de manera eficaz su proceso de aprendizaje para el logro de capacidades. Florindez (2005).

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y METACOGNICIÓN.

Es necesario tomar en cuenta a la “metacognición”, ya que unida a las estrategias de aprendizaje forman una alianza educativa para un proceso de aprendizaje significativo y/o resistente al olvido.

Por otro lado, la metacognición prepara la puesta en marcha de las estrategias de aprendizaje al dirigir la conciencia a procesos y contenidos que necesitan ser intervenidos. Como también puede focalizar las estrategias facilitando la selección de las más adecuadas, así como la emisión de juicios sobre el momento oportuno y el grado en que deben aplicarse. Por otro lado, la misma metacognición puede convertirse en estrategias, como en el caso de los procedimientos de lectura comprensiva en los que el control consciente, antes, durante y después de la lectura son esenciales. (Meza y Lazarte,2007).

Tanto la metacognición como las estrategias de aprendizaje buscan el control para “aprender” pero ejercido por el estudiante. De ésta manera se promueve el autocontrol o autorregulación del aprendizaje, que es el resultado de un entrenamiento serio y sostenido.

El Autocontrol y Autorregulación implica:

☞ *Saber auto-observarse:* Es reflexionar acerca de lo que se ha hecho, pensado o sentido, es hacerse preguntas a si mismo sobre los aspectos relevantes de los aprendizajes y tareas para estar en condiciones de describir y registrar sus comportamientos.

- ☞ *Saber auto-evaluarse*: Es emitir juicios sobre la propia actuación o rendimiento de uno en base a criterios internos que se han ido construyendo durante la experiencia académica.

- ☞ *Saber auto-incentivarse*: Por un trabajo bien hecho o meta alcanzada, hacerlo de inmediato o poco después del logro, considerando incentivos externos e internos (satisfacción personal).

La propuesta de la metacognición y las estrategias de aprendizaje va de acuerdo con los imperativos de la modernidad, que reclaman profesionales cada vez más capaces y creativos, ciudadanos libres, activos, buenos pensadores y solucionadores de problemas. Meza y Lazarte (2007).

Por último Gaskins y Elliot (1999), Elosúa y García (1993), sostienen que se pueden adquirir estrategias cognitivas que posibilitan un mejor uso de lo que ya se conoce así como la formulación de nuevas respuestas a nuevos problemas. En general, podemos concluir que existen coincidencias entre los autores que abordan dicha temática, y estos autores rescatan las siguientes características distintivas de las estrategias de aprendizaje:

- Son procedimientos mentales.
- Sirven para facilitar y hacer más eficaz el aprendizaje.
- Indican una secuencia o rutina cognitiva.
- Implican medios para seleccionar, combinar y rediseñar diversos tipos de aprendizaje estas rutinas.
- Son la clave para que el alumno logre un aprendizaje significativo.
- Implica procesos afectivos, cognitivos y metacognitivos.
- Asume que el estudiante es el arquitecto de sus propios conocimientos.

CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la actualidad el enfoque cognitivo de procesamiento de la información considera al aprendizaje, como un proceso de construcción de significados donde se concibe al estudiante como activo e inventivo que busca construir el significado de los contenidos informativos y asumiendo un rol protagónico, autónomo, autorregulado y eficaz que conoce como controlar y optimizar cada uno de los procesos cognitivos de acuerdo a la naturaleza del contenido, materia de estudio. Beltrán (1998).

Existen diferentes enfoques y percepciones en la clasificación de las estrategias de aprendizaje, para el presente estudio, nos remitimos a dos clasificaciones que son complementarias:

1. CLASIFICACIÓN DE ACUERDO AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Las formas de clasificación de ésta Institución Educativa es de acuerdo a los siguientes criterios.

Gagné y Brigg (1979 véase Florindez, 2005)

Se basa en tres aspectos:

- Desde la perspectiva, de cómo se van desarrollando los procesos mentales del sujeto aprendiz en el proceso de aprendizaje y las formas cómo éstas van a ir generando el desarrollo de diferentes tipos de pensamiento; crítico, analítico y creativo entre otros. Dentro de este marco estarían las estrategias cognitivas.
- Desde de la perspectiva de cómo el sujeto aprendiz asume su rol protagónico en el proceso de construcción de sus aprendizajes; tomando conciencia y regulando de acuerdo a sus capacidades y habilidades. Dentro de éstos lineamientos están las estrategias metacognitivas.
- Además es necesario, remarcar que todo proceso de aprender no solamente es la relación con la capacidad intelectual, es decir cognición, sino añadido a ella están las diferentes formas cómo se

desarrollan los procesos efectivos y emocionales en el estudiante. Dentro de éste marco, se ubica a las estrategias afectivas.

A. ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

Las estrategias cognitivas o habilidades de pensamiento son aquellas que nos permiten aprender a comprender y resolver problemas. Es un enfoque generalizado que involucra una serie de tácticas y procedimientos “libres de contenido”.

Por otra parte Sternberg, las define dentro del marco de la inteligencia, como un conjunto de pensamientos y habilidades para aprender, que se utilizan en la solución de problemas académicos y que se pueden enseñar y diagnósticas separadamente Sternberg (1983).

En suma las estrategias cognitivas es el conjunto de procedimientos, técnicas y recursos que posibilitan la activación de procesos relativos a las operaciones mentales para el logro de aprendizajes.

A.1. MODELOS DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS:

Tomamos dos modelos para el presente estudio.

A.1.1. Modelo de Sternberg:

El autor identifican nueve habilidades como estrategias cognitivas:

- ↳ Identificación de problemas: Menciona pasos secuenciados para la adecuada solución.
- ↳ Selección de procesos: Que son apropiados para las tareas que se tienen entre manos.
- ↳ Selección de la presentación: Selección de las formas útiles de representar la información pertinente a la tarea, tanto interna como externamente.
- ↳ Selección de la estrategia: Selección de las secuencias en las cuales se aplican los procesos a la representación.

- ↪ Distribución del procedimiento: La eficiente distribución del tiempo a los distintos aspectos o componentes de la tarea.
- ↪ Solución de control: Mantención de la pista de lo que se he hecho, lo que falta por hacer y si está alcanzando un progreso satisfactorio.
- ↪ Sensibilidad de retroalimentación: Es necesario si se desea mejorar el resultado.
- ↪ Traducción de la retroalimentación: Un plan de acción es necesario no sólo para saber lo que se está haciendo incorrectamente sino también para saber cómo expresar ese conocimiento en un plan de acción correctiva.
- ↪ Ejecución del plan de acción: Un plan que no se ejecuta no es un buen plan. De modo que los intentos para enseñar estrategias cognitivas son bastante abstractos y generalizados. Para eliminar este problema se sugiere a los docentes relacionar las estrategias cognitivas a las áreas de temas específicos y mostrar a los estudiantes la importancia de estas técnicas para resolver problemas en sus propias vidas.

A.1.2. Modelo de Weinstein y Mayer

Los autores en mención describen ocho tipos de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento. Weinstein y Mayer (1986).

- ↪ Estrategias básicas de ensayo: supone un procesamiento de carácter superficial y son utilizadas para conseguir una información al “pie de la letra”, esta estrategia va acompañada generalmente con técnicas de apoyo con el subrayado lineal y estructural.
- ↪ Estrategias complejas de ensayo: Están orientadas a eliminar todos los puntos importantes en una situación determinada.

- ↪ Estrategias de elaboración básica: Permiten formar imágenes mentales u otras asociaciones. Hacer un cuadro o fotografía de las ideas principales, elaborar un mapa mental, representar mentalmente los ejemplos y situaciones.
- ↪ Estrategias de elaboración complejas: Formar analogías, parafrasear, resumir, relacionar y comparar.
- ↪ Estrategias básicas organizacionales: Como agrupar, ordenar, etc. La habilidad de categorizar, clasificar, consiste en agrupar ideas u objetos con base a un criterio determinado. La categorización facilita manejar grandes cantidades de información y su almacenamiento en la memoria.
- ↪ Estrategias complejas organizacionales: Comprende: identificar las ideas principales, discriminar, desarrollar conceptos y tablas resúmenes.

Estas habilidades se subdividen en:

- Habilidad de discriminación: Requiere de la habilidad de observar y de reconocer las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos.
- Habilidad de identificación: Consiste en utilizar una palabra para nombrar a una persona, lugar, objeto o concepto. Es saber designar un fenómeno.

La habilidad de identificar es un pre-requisito para otras habilidades del pensamiento como organizar la información y para recuperarla en un momento posterior.

- ↪ Estrategias de comprensión y monitoreo: Es el llamado autocuestionamiento, establecer metas y verificar progresos hacia esas metas.
- ↪ Estrategias afectivas y motivacionales: Condicionan la efectividad de las estrategias cognitivas, tienen que ver con:
 - El manejo de los estados afectivos, llámese emociones, sentimientos y actitudes.
 - El control de la motivación para aprender.
 - La reducción de la ansiedad a lo bueno y a las evaluaciones.

B. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Metacognición es pensar sobre el pensamiento y las estrategias metacognitivas son el conjunto de procedimientos y habilidades que utiliza el estudiante para guiar y autorregular su propio proceso de aprendizaje y por lo tanto obtener mejores resultados. Florindez (2005).

Todas las investigaciones en ésta área se orientan a destacar que los estudiantes necesitan tener no sólo el conocimiento específico de un dominio para tener un rendimiento experto, sino también conocimiento de cuándo y cómo aplicar ese conocimiento en contexto específico. Flavell (1993 véase en Florindez, 2005).

Las habilidades metacognitivas son: revisar, planificar, formular, preguntar autoadministrarse pruebas y controlar la propia ejecución.

Es importante establecer que en todo proceso metacognitivo se desarrollan las siguientes fases:

- a. **PLANIFICACIÓN:** El estudiante debe orientar, ordenar sus actividades y tener claro sus procesos cognitivos: atención, concentración y memoria.
- b. **SUPERVISIÓN O MONITOREO:** El estudiante tratará de comprender, si la actividad se está llevando a cabo según lo planificado, tomando conciencia de las limitaciones, dificultades y la efectividad de las estrategias que se están utilizando.
- c. **LA EVALUACIÓN:** El aprendiz debe encontrar en este proceso la forma de la búsqueda de la retroalimentación así como el juicio de la calidad de las secuencias efectuadas y de los resultados obtenidos.

C. ESTRATEGIAS AFECTIVAS

Es la capacidad del ser humano para gobernar sus procesos afectivos y emocionales, siguiendo un conjunto de procedimientos que faciliten el logro de objetivos. Un aspecto importante en la aplicación de estrategias afectivas es la “conciencia afectiva” que es en cierta forma equivalente a la metacognición. Se entiende por conciencia afectiva al grado de comprensión que los sujetos tienen de sus estados y procesos afectivos que permite por ejemplo, que se conozcan a sí mismos, que sepan lo que es importante para ellos, que identifiquen sus aptitudes, capacidades y habilidades, que corrijan sus deficiencias a nivel de emociones, sentimientos, actitudes, motivaciones, que potencien sus recursos afectivos.

Las estrategias afectivas tienen que ver especialmente con:

- El incremento de la motivación para aprender.
- La reducción de la ansiedad ante lo nuevo y las evaluaciones.

2. CLASIFICACIÓN POR ROMÁN Y GALLEGO

Se ha tomado esta clasificación para el presente estudio en el cual se admite la hipótesis de que los principales procesos cognitivos de procesamiento de la información que activan y facilitan la adquisición, almacenamiento y utilización de la información.

Esta teoría hipotética que el cerebro funciona “como si fuera” una condición de tres procesos cognitivos (a) de Adquisición (b) de codificación o almacenamiento (c) de recuperación o evocación. El pleno rendimiento del sistema cognitivo requiere la colaboración de otros procesos de naturaleza metacognitiva, social, etc., a este grupo se le denomina (d) de apoyo.

Por tanto Román y Gallego (1994) clasifican a las estrategias en: Estrategias de adquisición de información, estrategias de codificación

de información, estrategias de recuperación de información y estrategias de apoyo al procesamiento.

A continuación se desarrolla las características de cada estrategia.

I. Estrategias de Adquisición de Información

El primer paso para adquirir información es atender. Parece que los procesos atencionales, son los encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial. A continuación, una vez atendida lo mas probable es que se pongan en marcha los procesos de repetición, encargados de llevar la información (transformarla y transportarla), junto con los atencionales y en interacción con ellos, desde el Registro Sensorial a la Memoria a Corto Plazo (MCP).

Pues bien, en el ámbito de la adquisición se han venido constatando dos tipos de estrategias de procesamiento; aquellas que favorecen el control o dirección de la atención, y aquellas que optimizan los procesos de repetición.

a) Estrategias atencionales

La enseñanza-aprendizaje de éstas se dirige a favorecer los procesos atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Dentro de las atencionales, se distinguen las de exploración y las de fragmentación.

Se recomienda utilizar estrategias de exploración cuando los contenidos a aprender sean grandes y las "metas u objetivos" no sean claras, así mismo cuando el material verbal disponible para el estudio no esté "bien organizado".

La táctica de estudio consiste en leer superficial y/o intermitentemente todo el material verbal, centrándose sólo en aquellos aspectos que cada estudiante discrimine como relevantes.

En cambio es aconsejable utilizar estrategias de fragmentación cuando los "conocimientos previos" acerca del tema objeto de aprendizaje sea pobre, y las "metas u objetivos" estén claros, y cuando el material de trabajo este bien organizado.

Son tácticas de fragmentación:

- Subrayado, lineal y/o subrayado idiosincrásico, del término o conjunto de términos que en cada párrafo o párrafos se consideren más relevantes.
- Epigrafiado de aquellos cuerpos de conocimientos que no tengan este tipo de "indicadores" en el libro o artículo. Un resultado claro de la fragmentación del texto, mediante estas tácticas, es el descubrimiento de su sentido lógico y psicológico.

b) Estrategias de repetición

Dentro del esquema general del procesamiento, la repetición tiene una función de hacer durar y/o hacer posible y facilitar el paso de la información a la Memoria a Largo Plazo (MLP).

Se emplean tales estrategias para repasar una y otra vez el material textual a aprender, de las diversas formas que es posible hacerlo, y utilizando, simultáneamente, los receptores mas variados: vista (lectura), oído (audición si se ha grabado anteriormente), cenestésica-motriz (escribiendo), boca (diciendo en alta voz) y/o mente (pensando en ello, "diciéndolo mentalmente"). Se identifica operativamente tres modos de repetición: Repaso en voz alta, repaso mental y repaso reiterado.

II. Estrategias de Codificación de Información

El paso de la información de la MCP a la MLP requiere, además de los procesos de atención y repetición vistos anteriormente, activar procesos de codificación. La elaboración (superficial y/o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conectan esta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de significado más amplias (formas de representación) que, constituyen la llamada, por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

Codificar en general es traducir a un código. El proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento más o menos profundos y, de acuerdo con estos se aproxima más a la comprensión, al significado. Se han venido reconociendo estrategias de codificación en el uso de:

Mnemotecnias: En las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica. Utilizar Mnemotecnias para un aprendizaje supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. La información puede ser reducida a una palabra clave o pueden organizarse los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases, etc, es decir, utilizando medios nemotécnicos. Se pone de manifiesto empíricamente la utilización de estas mnemotécnicas: acrónimos, acrósticos, rimas, muletillas, palabra clave, etc.

Elaboraciones de diverso tipo:

Weinstein y Mayer (1986 cit. por Román y Gallego, 1994) distinguen dos niveles de elaboración; el simple, basado en la asociación intra material a aprender, y el complejo que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la

elaboración y organización de la información que de las nemotécnicas.

Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar con las estrategias siguientes: Estableciendo relaciones entre los contenidos de un texto, entre éstos y lo que uno sabe, etc.; construyendo imágenes visuales a partir de la información; elaborando metáforas o analogías a partir de lo estudiado; buscando aplicaciones posibles de aquellos contenidos que se están procesando al campo escolar, laboral, personal o social; haciéndose auto preguntas; parafraseando, etc.

Establecer relaciones de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante procedimiento diversos, como imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intratexto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás. La investigación al respecto revela que formularse autopreguntas es, asimismo, un mecanismo eficaz para el procesamiento profundo. Por otra parte, codificar la información extrayendo “inferencias” a partir de los contenidos de un texto dado, parece compartir procesos con las autopreguntas. Parafrasear constituye un indicador válido de comprensión; en general, parafrasear supone transformar una estructura dada de significado en diversas estructuras de superficie, es decir expresar las ideas del autor con palabras propias del estudiante.

Organización de la información: Las estrategias de organización podrían considerarse como un tipo especial de elaboración o una frase superior de la misma. Hacen que la información sea todavía más significativa (relacionada con lo que el sujeto sabe e integrada en su estructura cognitiva) y más manejable (reducida de tamaño) para el estudiante.

La organización de la información previamente elaborada, tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc., y pueden llevarse a cabo: mediante agrupamientos diversos (resúmenes, secuencias lógicas, causa/efecto, problema/solución, comparación/contraste, secuencias temporales); construyendo mapas conceptuales; diseñando diagramas (matrices cartesianas, diagramas de flujo, o del tipo de diagrama de “V”, entre otras).

Es aconsejable “iconografiar” siempre que el volumen de contenidos a aprender sea grande y no se encuentren relaciones con los conocimientos previos. En estos casos la información puede ser reducida a un dibujo, a un gráfico o ícono.

Los tres grupos de estrategias (mnemotécnicas, elaboración y organización) suponen codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, producen o dan lugar a un procesamiento de mayor profundidad. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas confieren un mayor grado o nivel de “significación” a la información.

III. Estrategias de Recuperación de Información

Uno de los factores o variables que explican la conducta de un individuo es información ya procesada. El sistema cognitivo necesita pues, contar con la capacidad de recuperación o de recuerdo de ese conocimiento almacenado en la MLP.

Las Estrategias de Recuperación que favorecen la búsqueda de información son las siguientes:

a) Estrategias de búsqueda

Las estrategias para la búsqueda de la información almacenada se hallan básicamente condicionadas por la organización de los conocimientos en la memoria, resultados a su vez de las estrategias de codificación. La calidad de los "esquemas" (estructuras abstractas de conocimientos) elaborados constituyen, pues, el campo de la búsqueda.

En consecuencia, las técnicas de búsqueda que tienen lugar en un individuo guardan correspondencia con los utilizados para la codificación. Estas sirven para facilitar el control o la dirección de la búsqueda de palabras, significados y representaciones conceptuales o icónicas en la MLP.

Fundamentalmente, en este campo, se han venido constatando dos estrategias: Búsqueda de codificaciones y búsqueda de íconos.

b) Estrategias de generación de respuestas

La generación de una respuesta debidamente realizada puede garantizar la adaptación positiva que se deriva de una conducta adecuada a la situación. Las técnicas para ello pueden adoptar una disposición secuencial: Libre asociación; ordenación de los conceptos recuperados por libre asociación y; redacción, "dicción" o también "ejecución" (hacer, aplicar, transferir) de lo ordenado.

IV. Estrategias de apoyo al procesamiento

Durante el tiempo que dura el procesamiento de información, otros procesos de naturaleza metacognitiva y cognitiva, los de apoyo; optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de apoyo, ayudan y/o potencian el rendimiento de las estrategias de adquisición, de codificación y de recuperación, incrementando la motivación, la autoestima, la atención, entre otras.

Garantizan el clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. De ahí que para llevar a cabo el procesamiento y recuperación de información es imprescindible su identificación y correcto manejo.

Se distinguen dos grandes grupos para ser considerados entre las estrategias de apoyo:

a) Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas apoyan, por una parte, al conocimiento que una persona tiene de los propios procesos, en general, y de estrategias cognitivas de aprendizaje, en particular y, por otra, la capacidad de manejo de las mismas.

Las estrategias de autoconocimiento: qué hacer (conocimiento declarativo), por ejemplo: un mapa conceptual; pero además se ha de saber cómo hacerlo (conocimiento procedimental); cuándo y por qué hacerlo (conocimiento condicional). Lo importante para los estudiantes, pues, (a) saber cuándo utilizar una estrategia; (b) seleccionar la adecuada en cada momento y (c) comprobar la eficacia de la estrategia utilizada.

El automanejo de los procesos de comprensión requiere; establecer metas de aprendizaje para un material dado (planificación); evaluar el grado en que se van consiguiendo (evaluación) y rectificar si no se alcanza los objetivos planificados (regulación).

Se identifican y evalúan tres estrategias metacognitivas: Autoconocimiento de estrategias de adquisición, codificación y recuperación; automanejo de la planificación y automanejo de la evaluación.

b) Estrategias socioafectivas

Es indudable que los factores socioculturales, emocionales y afectivas estén presentes en el nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas así como de autoeficacia, motivación, etc., incluso en el grado de ansiedad/relajación con que el alumno se dispone a trabajar.

Un análisis sobre la naturaleza de todas ellas puede sugerir la afirmación de que, de una u otra forma, se dirigen a controlar, canalizar o reducir la ansiedad, los sentimientos de incompetencia, las expectativas de fracaso, la autoeficacia, el locus de control, la autoestima académica, etc., que suelen aparecer cuando los estudiantes se enfrentan a una tarea compleja, larga, y difícil de aprender.

La autorrelajación, el autocontrol, la autoaplicación de autoinstrucciones positivas, escenas tranquilizadoras, detención de pensamiento, son habilidades que permiten a una persona controlar estados psicológicos como la "ansiedad", las "expectativas desadaptadas" o la falta de "atención" que tanto entorpecen el procesamiento.

Las estrategias afectivas están implicadas en cierta medida a lo largo de los procesos de adquisición, codificación y recuperación de información. Así, por ejemplo, se recomienda utilizar estrategias contradistractoras, para estímulos distractores, procedentes del ambiente interno o del externo, que perturben la concentración. Procedimientos que han evidenciado su eficacia para autocontrolar y autodirigir los procesos atencionales del estudiante son, entre otras, el control-dirección de auto-instrucciones, autoimágenes, etc.

Las estrategias sociales son todas aquellas que sirven a un estudiante para obtener apoyo social, evitar conflictos interpersonales, cooperar y obtener cooperación, competir lealmente y motivar a otros.

Así pues, la competencia social (componente mental) y la habilidad social (componente conductual) también apoyan el funcionamiento de las estrategias primarias o básicas de aprendizaje.

Las estrategias motivacionales se utilizan en el manejo de estimulaciones (palabras, autoinstrucciones, imágenes, fantasías, etc.) que aplicándose a sí mismo en el momento y lugar oportuno y de manera adecuada, sirven para activar, regular y mantener su conducta de estudio.

2.2.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.2.3.1. DEFINICIONES CONCEPTUALES

Existen diversas definiciones y concepciones del término “rendimiento académico”.

Se define como el grado de aprovechamiento que obtiene el individuo teniendo en cuenta sus aptitudes y posibilidades para cada materia. Su rendimiento puede ser bajo o insuficiente, aún con notas suficientes, si su capacidad es alta o muy alta.

Chadwick (1979), señala al Rendimiento Académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final.

También se considera que el desempeño académico está fuertemente ligado a la evaluación que una institución de los educandos asume con el propósito de constatar si se ha alcanzado los objetivos educativos previamente establecidos y que acreditan un conocimiento específico. Es

así como el alumno debe demostrar, a través de diferentes actividades o instrumentos, lo que ha aprendido en un lapso determinado.

Adell (2002), explica al rendimiento, como un sinónimo de beneficio, que consiste en alcanzar el mejor resultado en menor tiempo y esfuerzo posible. Así mismo Mandel y Marcus (1988 véase Quispe y Nieves, 2007) consideran como éxito el resultado valorado que rinde aquel que llega a donde se espera que llegue. Entonces, el rendimiento representa la relación del nivel de logro o éxito que se obtiene y se debería obtener. En el campo educativo se denomina rendimiento académico.

El rendimiento académico es una exigencia hecha al alumno por parte de la entidad educativa, la actividad del alumno y el resultado de dicha actividad, es la consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje; el rendimiento académico asimismo se puede entender como el nivel de eficiencia alcanzado por el alumno en las diferentes tareas estudiantiles, producto de la exposición a un programa de aprendizaje de acuerdo con el nivel educativo correspondiente.

El rendimiento académico ha sido definido por Spinola (1990), como el cumplimiento de las metas, logros de objetivos establecidos en el programa de una asignatura que está cursando un alumno; desde un punto de vista operativo, este indicador se ha limitado a la expresión de una nota cuantitativa o cualitativa y se encuentra que en muchos casos es insatisfactorio lo que se ve reflejado en la pérdida de materias, pérdida de grupo o deserción.

Beck (1985, cit. por Guerra, 1993) define al rendimiento académico, como el nivel de eficiencia alcanzada por el estudiante en las diferentes materias, como producto de la exposición del educando a un programa de aprendizaje de acuerdo con el año académico correspondiente. Según este autor, el nivel de eficacia alcanzado por el alumno mediante el

aprendizaje, depende de las potencialidades, específicamente de su capacidad intelectual.

El indicador más aparente del rendimiento son las notas, Rodríguez (1982 véase Chávarri, 2007) las considera como la referencia de los resultados académicos y como una realidad que se nos impone sobre cualquiera otra, pues las calificaciones constituyen en sí mismas- según este autor – el criterio social y legal del rendimiento del alumnado. Las notas cumplen, además de una finalidad informativa a padres y autoridades académicas, la función de pronóstico puesto que ayudan a saber no sólo dónde está el alumno en cada momento, sino cuáles son sus posibilidades en el futuro.

En Psicología se habla del rendimiento académico cuando nos referimos a las capacidades del hombre o de un organismo determinado que se pone en acción. En el caso del rendimiento académico, podemos concebir a éste como la resultante o producto de la enseñanza. Proceso en el cual confluyen básicamente los esfuerzos de los educandos y educadores. (Huamán, 2005)

Por lo que podemos inferir, que el rendimiento académico es el resultado cuantificado, producto de un conjunto de acciones pedagógicas que el docente utiliza como indicadores, entre los que participan exámenes orales, escritos, participación en clase; la realización de tareas y de trabajos complementarios. Así mismo, el rendimiento académico está dado por los logros académicos alcanzados por el alumno en el transcurso del proceso de la enseñanza, los cuales se verifican en las notas que obtiene en una determinada materia.

En síntesis esta es la capacidad que el estudiante adquiere como consecuencia del proceso de aprendizaje, de acuerdo con la currícula académica del año que cursa.

2.2.3.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Existen varios factores que influyen en el rendimiento académico. Hay un consenso entre los psicólogos y pedagogos en ligar el rendimiento escolar con la capacidad intelectual del alumno y efectivamente, es lo primero que se descarta cuando hay problemas de bajo rendimiento. No obstante en el rendimiento académico intervienen múltiples factores; personalidad, motivación, nivel socio-económico, ambiente familiar, etc., que para su mayor comprensión en el estudio de los factores que intervienen en el rendimiento académico, se ha dividido los factores en tres grupos:

A. Factores endógenos: Estos están referidos a las características inherentes al individuo. Siendo estas; la inteligencia, la maduración nerviosa, personalidad, intereses, motivación, etc. Por ello no conviene esperar que todos obtengan el mismo desempeño en la realización de las mismas actividades.

➤ **Inteligencia.**

Este aspecto es considerado como elemento más importante en el rendimiento académico. Muchos autores consideran como la habilidad para aprender y aplicar lo aprendido.

En vista de que la inteligencia es la capacidad para solucionar problema o desarrollar resultados y productos que son valiosos en uno o más ámbitos culturales; cabe señalar que no todas las personas tienen los mismos intereses y capacidades y aprendemos en formas diferentes.

Sin embargo en la práctica vemos con bastante frecuencia que no siempre los mejores estudiosos son los más inteligentes, ni tampoco los últimos son los menos capaces; debido a que esto nos

muestra que sacar buenas notas o tener un buen rendimiento académico no se debe solamente al grado de inteligencia, sino más bien a un conjunto de factores.

➤ **Personalidad**

La personalidad como factor condicionante, es el conjunto de rasgos cognitivos, motivacionales y afectivos que influyen en el rendimiento académico.

Es por ello que un alumno con personalidad extrovertido suele comportarse de manera diferente que el introvertido, influyendo también en su rendimiento, tomando como referencia la teoría de Eysenck.

➤ **Integridad del sistema nervioso**

Es necesario e indiscutible destacar que el sistema nervioso maduro, íntegro y en buen estado influirá y condicionará un aprendizaje y un rendimiento adecuados y, en general en todo el comportamiento del individuo.

B. Factores exógenos: Estos están referidos a las condiciones externas en el cual se desarrolla y se desenvuelve el estudiante. Entre los factores externos tenemos:

➤ **Ambiente familiar**

La familia es fundamental en la vida de toda persona, debido a que influye significativamente en su desarrollo. Es el ambiente donde los intercambios afectivos, valores, ideales, es decir, normas metas y actitudes van asimilando y tienen que ver con sus necesidades y deseos.

La estructura familiar, el tipo de ambiente familiar, la calidad de educación dispensada por los padres influirá en el aprendizaje del estudiante. Algunos tipos de educación familiar muy comunes en nuestra sociedad traen como consecuencias negativas para el rendimiento académico; la educación autoritaria, cuando el niño es

muy mimado, la educación desigual de los padres, falta de amor por los hijos, la incoherencia de las actitudes paternas, la falta de tranquilidad y estabilidad en la vida familiar son factores que colocan al estudiante en un clima de inseguridad afectiva poco propicia para una buena educación.

➤ **Factor socio- económico**

La influencia estimuladora del medio ambiente es de vital importancia, sobre todo en los estadios iniciales de desarrollo, lo cual va a condicionar su futuro desenvolvimiento individual en el proceso de aprendizaje y, por tanto en su rendimiento académico.

C. Ambiente Universitario: Para el adolescente es estar y permanecer en la universidad, es entrar en un mundo nuevo ya que implica nuevas formas de adaptación social, en razón a la necesaria integración a un grupo nuevo, frecuentemente heterogéneo, distinto del ambiente familiar. Desde entonces la universidad influye en su formación, ya que su misión básica es la de enseñar y la del estudiante aprender.

La escuela y toda su comunidad suele influir en la adaptación y rendimiento académico del estudiante, pero de manera directa es el profesor el que condiciona dicho rendimiento, el cual es expresado en un puntaje como reflejo de tal performance.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación planteada es de tipo no experimental. Tiene esta connotación por que se han medido las variables, no se han manipulado las mismas y se busca explicar una variable dependiente (Rendimiento académico) en función a dos variables independientes (Inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje) Buendía, Colas, Hernández, (1997); Hernández, Fernández y Baptista, (2006).

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Multivariada, debido a que se intenta conocer si las variables independientes (inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje) son posibles factores causales del rendimiento académico.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población estuvo constituida por los 2924 estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Federico Villarreal el año 2005, que es una Institución de enseñanza superior de carácter público, que sustenta en su mayoría a estudiantes de condición socioeconómica media baja, dicha Institución fue creada el 30 de Octubre de 1963 y actualmente pone a disposición de la juventud estudiosa del país sus dieciocho facultades que desarrollan 61 líneas profesionales.

La muestra fue calculada tomando como referencia la población señalada, un 99% de confianza, 1% de error y una variabilidad (Desviación estándar: 4.25), siendo un mínimo de 116 sujetos, habiéndose tomado para el presente estudio a 236 estudiantes, los cuales están distribuidos de acuerdo al sexo y a facultades agrupadas por áreas.

Se presenta la formula:

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}{(N-1)e^2 + z_{\alpha/2}^2 P(1-P)}$$

donde

$z_{\alpha/2}$: z correspondiente al nivel de confianza elegido

P: proporción de una categoría de la variable

e: error máximo

N: tamaño de la población

Para determinar la selección de los sujetos se agruparon las facultades en cuatro área profesionales, realizándose un muestreo estratificado, tal como se presenta en la tabla N° 1

Tabla N° 1: Distribución de la población y muestra de los ingresantes a la Universidad

ÁREAS	POBLACIÓN	MUESTRA
Ingeniería	822	97
Finanzas	782	41
Salud	543	33
Humanidades	777	65
Total	2924	236

3.4 DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

3.4.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía, información, conexión e influencia, para surgir de la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a un vida significativa y productiva.

La presente investigación queda definida por la puntuación obtenida en el Test de ICE de BarOn.

Tipo: Cualitativo – Cuantitativo

Nivel: Ordinal – Intervalo

3.4.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Conjunto de pautas, métodos y técnicas de que se vale el estudiante, de manera consciente y autónoma, con el propósito de autorregular de manera eficaz su proceso de aprendizaje para el logro de capacidades.

Las estrategias de aprendizaje de acuerdo a Román y Gallego (1994) fueron obtenidas en cada una de las *Escalas de Estrategias de Aprendizaje ACRA*.

Tipo: cualitativo cuantitativo

Nivel: ordinal intervalo

3.4.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Nivel de eficiencia alcanzado por el estudiante respecto a las metas y objetivo de aprendizaje en una o más asignaturas después

del proceso de enseñanza-aprendizaje, que generalmente es expresado en una calificación cuantitativa o cualitativa al final del período lectivo.

Tipo: cualitativo cuantitativo

Nivel: ordinal intervalo

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.5.1 TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL I-CE BARON

El nombre original de la prueba es EQ – I (BarOn Emocional Quotient Inventory). El autor de la prueba es Reuven Bar-On., cuya finalidad es medir la inteligencia emocional.

A.- Descripción del Instrumento

La estructura del modelo de BarON de inteligencia no cognitiva puede ser vista desde dos perspectivas diferentes, una sistémica y otra topográfica.

La visión sistémica es la que ha sido descrita considerando los 05 componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos sub-componentes que se relacionan lógicamente y estadísticamente. Por ejemplo: Relaciones Interpersonales, Responsabilidad Social y Empatía, son partes de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales de allí que se hayan denominado “Componentes Interpersonales”.

Este inventario genera un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de quince sub-componentes.

Las definiciones de los quince factores de la Inteligencia personal, emocional y social, ya fueron descritos en el Marco Teórico.

El enfoque topográfico organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo a un orden de rangos, distinguiendo “Factores Centrales” FC (o primarios) relacionados con “Factores Resultantes” FR (o de más alto orden) y que están conectados por un grupo de “Factores de Soporte” FS (apoyo o secundarios o auxiliares).

Los tres factores centrales más importantes de la Inteligencia Emocional son: La Comprensión de sí mismo (nuestra propia habilidad para reconocer y comprender nuestras propias emociones), estados de ánimo y sentimientos), la Asertividad (nuestra habilidad para expresar las emociones y sentimientos) y la Empatía (nuestra habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la Prueba de la Realidad y el Control y de los Impulsos.

Estos Factores Centrales guían a Factores Resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad es decir la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida.

Según BarOn, los factores centrales y los resultantes depende de los factores de soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto que incluye el autorespeto, la comprensión y aceptación de sí mismo. La asertividad depende del autoconcepto y de la independencia (que incluye la independencia emocional como también la habilidad para autogobernarse) así es difícil para las personas dependientes y no asertivas expresar sus sentimientos a otros.

El instrumento está conformada por 133 ítems cortos. Emplea respuestas de elección múltiple, tipo Likert. Se considera la autoclasificación de cinco puntos. Requiere aproximadamente entre 30 a 45 minutos para completar el test. Se aplica a personas de 16 a más años.

Se puede aplicar el I-CE en el ámbito educativo, industrial, clínico y áreas médicas.

En los niveles educativos (secundaria, escuelas técnicas, universidades) es de gran ayuda para los psicólogos y los consejeros porque permite identificar la capacidad o inhabilidad de afrontamiento emocional en el área académica y así aplicar terapias remediabiles a tiempo.

Los materiales de aplicación se adjuntan en el anexo.

B.- Validez y confiabilidad

Diversos estudios de confiabilidad y validez sobre el I-CE, han sido llevados a cabo a través de los años en el extranjero (países Sudafricanos, Europeos, Norteamericanos así como en Argentina y México. BarOn. Los resultados confirman que el I-CE es una medición confiable y válida de la Inteligencia Emocional.

a) Confiabilidad

La confiabilidad indica en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test puede ser atribuidos a las diferencias “verdaderas” de las características consideradas” Ugarriza (2001).

Los estudios de confiabilidad ejecutados sobre el I-CE en el extranjero se han centrado en la consistencia interna y la confiabilidad re-test. Los coeficientes alfa promedio de Cronbarch son altos para casi todos suibcomponentes , el más bajo .39`fue para responsabilidad social y el más alto .86 para comprensión de sí mismo.

En nuestro país, Ugarriza (2001) realizó los estudios psicométricos hallando un alfa de .93, demostrando la alta confiabilidad del instrumento. Del mismo modo para la población estudiada, se realizaron los análisis psicométricos teniendo un alfa de 0.85%. demostrando nuevamente su alta confiabilidad.

b) Validez

Los diversos estudios de validez del I-CE, básicamente esta destinados a demostrar, cuán exitoso y eficiente es este instrumento en la evaluación de lo que se propone. Ugarriza (2001) Nueve tipos de estudio de validación: Validez de contenido, aparente, factorial, de constructo, convergente, divergente, de grupo-criterio, discriminante y validez predictiva ha sido conducida en seis países en los últimos diecisiete años.

LA EVALUACIÓN GENERAL

A.- Tres escalas de validez:

A.1. Índice de omisiones

Se considera las omisiones de la siguiente manera:

- En el Cociente Emocional Total, de 8 a más omisiones invalidan la prueba.
- En las Escalas: Autoestima, autorrealización, relaciones Interpersonales, responsabilidad social, prueba de realidad, tolerancia a la tensión, control de impulsos, y felicidad, máximo 3 ítems omitidos.
- En las Escalas de Conocimiento Emocional de sí mismo, empatía, flexibilidad, solución de problemas, optimismo, máximo pueden ser omitidos 2 ítems
- En las Escalas: Seguridad e independencia, solamente 1 ítem puede ser omitido.

A.2. Índice de consistencia

Determina la consistencia de las respuestas a partir de la sumatoria total de los resultados de las diferencias de los 10 pares de ítems. Un puntaje máximo de 12 refiere una prueba inconsistente y por lo tanto inválida.

Los pares de ítems son: 23 y 52; 32 y 48; 41 y 101; 47 y 91; 56 y 70; 60 y 89; 85 y 129; 87 y 103; 100 y 114; 117 y 130.

A.3. Niveles de impresión Negativa y Positiva

Ambos permiten observar si el evaluado busca dar una impresión altamente positiva de sí mismo, o se percibe a sí mismo como muy negativo. Aún cuando estos indicadores nos permiten tener una apreciación del evaluado, dichos elementos invalidan la prueba pues influyen en la objetividad de las respuestas.

Ambas escalas deben mostrar puntuaciones de 130 a más en algunas de las dos escalas, para considerar la prueba válida.

B.- Un resultado de CE total: Obtenido mediante el siguiente proceso.

La suma de los puntajes directos de las 5 escalas del CE compuestas por:

- CE Intrapersonal
- CE Interpersonal
- CE Adaptabilidad
- CE Manejo de la tensión
- CE Estado del Animo General

Finalmente, a este resultado, se le restan la sumatoria de los valores absolutos de los siguientes ítems: 11, 20, 23, 31, 62, 88, 108.

C.- Resultado de 5 Escalas CE Compuestas:

Cada una se obtiene tras la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes correspondientes:

C.1. Cociente Emocional Intrapersonal:

Se obtiene mediante la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:

- a) Conocimiento Emocional de Sí mismo.
- b) Seguridad.
- c) Autoestima.
- d) Autorrealización.
- e) Independencia.

C.2. Cociente Emocional Interpersonal:

Para hallar el valor de la escala CE Relaciones Interpersonales se requiere, además de sumar los puntajes directos de los sub componentes, restarle a ese total obtenido la sumatoria de los ítems: 55; 61; 72; 98; 119.

Los sub componentes son:

- a) Relaciones Interpersonales.
- b) Responsabilidad social.
- c) Empatía.

C.3. Cociente Emocional de Adaptabilidad:

Para hallar el valor de la escala CE Adaptabilidad se requiere sumar los puntajes directos de los sub componentes:

- a) Solución de problemas.
- b) Prueba de la realidad.
- c) Flexibilidad.

C.4. Cociente Emocional de Manejo de Tensión:

Se obtiene mediante la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:

- a) Tolerancia a la tensión.
- b) Control de los impulsos.

C.5. Cociente Emocional del Estado de Animo General:

Se obtiene mediante la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:

- a) Felicidad.
- b) Optimismo.

D.- Resultados de 15 Sub Escalas del CE:

Se obtiene de acuerdo a la sumatoria de las puntuaciones asignadas para cada ítem según haya marcado el evaluado, considerando su naturaleza (ítem positivo o negativo), de acuerdo a las normas de calificación para cada uno de los componentes. Los ítems que correspondan a cada Sub Escala son:

Tabla Nº 2: Sub escalas del coeficiente emocional del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn

Sub Escalas	Ítems
1. Conocimiento Emocional de sí mismo	+7 +9 -23 -35 -52 +63 +88 -116
2. Seguridad	-22 +37 +67 -82 +96 -111 -126
3. Autoestima	+11 -24 +40 -56 -70 +85 +100 +114 +129
4. Autorrealización.	+6 -21 -36 -51 -66 +81 +95 +110 - 125
5 Independencia.	+3 -19 -32 -48 -92 -107 -121
6. Empatía.	-18 +44 +55 +61 +72 +98 +119 +124
7. Relaciones Interpersonales.	-10 -23 +31 +39 +55 +62 -69 +84 +99 +113 -128

8. Responsabilidad Social.	+16 -30 -46 +61 +72 +76 +90 +98 +104 +119
9. Solución de problemas.	+1 +15 -29 +45 +60 -75 +89 -118
10. Prueba de la realidad.	+8 -35 -38 -53 -68 -83 +88 -97 +112 -127
11. Flexibilidad.	-14 -28 -43 -59 +74 -87 -103 -131
12. Tolerancia a la tensión.	+4 +20 +33 -49 -64 +78 -93 +108 - 122
13. Control de los impulsos.	-13 -27 -42 -58 -73 -86 -102 -110 - 117 -130
14. Felicidad.	-2 -17 +31 +47 +62 -77 -91 +105 +120
15. Optimismo.	+11 +20 +26 +54 +80 +106 +108 - 132

Los puntajes directos en general arrojan categorías que permiten conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales.

Tabla N° 3: Categorización para la Inteligencia Emocional

Pautas Estándar	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional muy desarrollada: Marcadamente alta. Capacidad emocional inusual.
115 a 129	Capacidad emocional muy desarrollada: Alta. Buena capacidad emocional
86 a 114	Capacidad emocional adecuada: Promedio
70 a 85	Necesita mejorar: Baja. Capacidad emocional por debajo del promedio.
69 y menos	Necesita mejorar: Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del Promedio

3.5.2 ESCALA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE ACRA

El instrumento que se utilizó en la presente investigación, es la Escala de Estrategia de Aprendizaje ACRA, elaborado por los autores: José-María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico en Valladolid – España.

Las ACRA pueden ser aplicadas en distintas fases (evaluación inicial, final o de seguimiento) y tipos de intervención psicoeducativa: a) Preventiva (entrenar en determina estrategia cognitiva de aprendizaje antes de que se prevea su uso b) Correctiva (entrenar en determinada estrategia general tras constatar que su carencia o su incorrecta utilización afecta negativamente al rendimiento de los estudiantes) o c) Optimizadora (entrenar en determinada estrategia a un alumno o a un grupo de alumnos que aunque ya usan la estrategia, deseamos formar hábitos).

Este instrumento es administrable a alumnos de Educación Secundaria, desde los 12 años, incluyendo la Educación Universitaria.

La administración es en forma individual o colectiva.

Su aplicación completa suele durar unos 50 minutos.

La puntuación es como sigue: Si se aplica las ACRA como evaluación o diagnóstico previo a la intervención, interesa sobre todo tener en cuenta aquellos ítems objetos de opción “A” estrategias nunca o casi nunca utilizadas por parte de los estudiantes. Si el objetivo de las Escalas fuera la investigación, cada ítem admite una puntuación de uno a cuatro.

Dicho instrumento se fundamenta en el procesamiento de información como base del aprendizaje y permite medir el grado en que el alumno posee y aplica estrategias de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al procesamiento.

A. Descripción del Instrumento

El cuestionario evalúa 32 estrategias a través de 119 ítems en función de 4 grados o frecuencia con que suelen usar dichas estrategias: nunca o casi nunca; algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre. La puntuación de los ítems va de uno a cuatro.

El instrumento se compone de 4 escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes de 7 estrategias de Adquisición de la información, 12 de Codificación de la información, 4 de Recuperación de la información y 9 de Apoyo al procesamiento de la información.

DESCRIPCIÓN DE LAS ESCALAS

A.- Los procesos cognitivos de Adquisición de la información.-

Son los procesos encargados de seleccionar, transformar y transportar la información desde el ambiente al Registro Sensorial y de este a la Memoria a Corto Plazo (MCP), aquí se constatan estrategias, que favorecen el control y dirección de la atención, y aquellos que optimizan los procesos de repetición.

B.- Los procesos cognitivos de Codificación de información.-

Son los procesos encargados de transformar y transportar la información de la MCP a la Memoria a Largo Plazo (MLP). La elaboración (superficial o profunda) y la organización más sofisticada de la información, conecta esta con los conocimientos previos integrándola en estructuras de conocimiento más amplias que constituyen la llamada estructura cognitiva o base de conocimientos. Aquí se constatan tres grupos de estrategias: Nemotecnización, Elaboración y Organización.

C.- Los procesos cognitivos de Recuperación de información.-

Son los procesos de encargados de transformar u transportar la información desde la estructura cognitiva a la MCP, son aquellos que favorecen la búsqueda de información en la memoria y la generación de respuestas; es decir, aquellos que le sirven para manipular (optimizar) los procesos de recuperación o recuerdo mediante sistemas de búsqueda o de generación de respuestas.

D.- Los procesos cognitivos de Apoyo al procesamiento de la información.-

Son los procesos de naturaleza metacognitiva que optimizan, son neutrales o entorpecen el funcionamiento de las estrategias cognitivas de aprendizaje, cuando estos procesos optimizan el rendimiento de las estrategias de adquisición, codificación y recuperación, incrementan la motivación, la autoestima y la atención. Garantizando un clima adecuado para un buen funcionamiento de todo el sistema cognitivo. Incluyen las denominadas estrategias meta cognitivas y las socioafectivas.

B. Validez y confiabilidad

a) Confiabilidad

Durante el curso 1990 – 1991 tuvo lugar la elaboración de la primera versión de las Escalas de Adquisición, Codificación, Recuperación y de Apoyo al procesamiento de la Información con la Estructura Teórica de autores relevantes en la materia.

Con los datos empíricos recogidos en una primera muestra de 294 sujetos se calcularon índices de idoneidad, de fiabilidad y de validez, del instrumento. Asimismo se definieron índices subjetivos de validez de contenido y de validez de constructo mediante la calificación de diez jueces expertos en estrategias de aprendizaje.

Así, la fiabilidad, fue obtenida por la aplicación de más de un análisis. Primero, se estimó la consistencia interna por los procedimientos pares – impares, mitades aleatorias y alfa de Cronbach.

Los aspectos psicométricos señalan que la fiabilidad del instrumento se encuentra entre .71 a .91, tal como se aprecia en la tabla N° 4

Tabla N° 4: Confiabilidad del ACRA

DATOS SOBRE LA FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO	
ESCALAS DE CUESTIONARIO	VALOR ALFA DE CRONBACH
ADQUISICIÓN	0.71
CODIFICACIÓN	0.91
RECUPERACIÓN	0.84
APOYO	0.90

Así mismo, se realizó el análisis de los aspectos psicométricos para señalar la confiabilidad del instrumento, la cual se encuentra entre 0.81 a 0.91; dicha confiabilidad se hizo con la población estudiada, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N° 5: Confiabilidad del ACRA con la población de la UNFV-2005

ESCALAS DEL CUESTIONARIO	VALOR ALFA DE CROMBACH
Adquisición	0.81
Codificación	0.91
Recuperación	0.87
Apoyo	0.91

b) Validez

Para el cálculo de los índices de validez para las cuatro escalas se ha partido del supuesto, generalmente aceptado, de un instrumento de medida es válido si mide lo que supone medir (*validez de constructo*), si representa lo que dice representar (*validez de contenido*) y si sirve para lo que dice servir (*validez predictiva*: sirva para predecir un determinado comportamiento).

*** Validez de contenido:**

Se utilizó el “método de juicio de expertos” se dieron las siguientes instrucciones a 10 jueces, tanto para validar la primera versión de las escalas como para la siguiente versión.

La validez de contenido fue **.87** para la Escala I, **.89** para la Escala II, **.91** para la Escala III y **.88** para la Escala IV.

*** Validez de constructo:**

Se realizó mediante “método de juicios de expertos” a diez jueces, para validar la primera versión como para la siguiente versión.

La validez de constructo mediante el método de procesamiento de información, fue **.8705** para la Escala I, de **.8723** para Escala II, de **.8922** para la Escala III, de **.8808** para la Escala IV.

A continuación los ítems fueron pasados a 650 sujetos y se realizaron 04 análisis factoriales de componentes principales y método de transformación Orthotran / Varimax.

El AF es un método, entre los varios posibles, para indicar la validez de un constructo de un instrumento. Al cálculo de la validez de constructo mediante el “método del análisis factorial” algunos autores denominan validez factorial. Si hechas varias replicaciones sistemáticas se obtiene, aproximadamente, la misma estructura factorial entonces podríamos decir que estamos ante un instrumento con un alto grado de validez de constructo en su versión de validez factorial.

c) Validez Predictiva

Se calcularon índices de validez predictiva de las cuatro escalas correlacionando las puntuaciones de cada una con las calificaciones en rendimiento escolar de Ciencias, Historia, Lengua y matemáticas (según actas de notas).

Asimismo se realizó el **Análisis de Regresión** “paso a paso” para hallar las ecuaciones de predicción para cada una de las variables-criterio (rendimiento escolar).

Pueden realizarse análisis de regresión más minuciosos calculando las ecuaciones correspondientes pero introduciendo como variables predictoras no las Puntuaciones Directas de cada escala sino las Puntuaciones Directas en cada una de las 32 estrategias.

4.5.3 RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para el rendimiento académico, se utilizó el promedio ponderado de las notas de los estudiantes del año lectivo 2005, de cada estudiante universitario, que fueron recopiladas de las oficinas de asuntos académicos de cada facultad estudiada.

Tabla N° 6: Categorización del rendimiento académico

Rango	Categoría
0 – 10	Desaprobado
11 – 13	Bajo
14 – 16	Regular
17 – 20	Bien

4.6 TÉCNICAS ESTADÍSTICAS

Se utilizaron estadísticos de medida central para los resultados descriptivos. Mientras que para realizar la comparación entre las diferentes variables, se hizo uso del estadístico T de Student, y del ANOVA, según el caso observado.

Así mismo, para determinar la relación entre las variables estudiadas, se tomó en cuenta r de Pearson, y el modelo de regresión lineal múltiple para determinar el modelo explicativo de la investigación.

4.7 PROCEDIMIENTO

Una vez seleccionada la muestra se procedió a aplicar los instrumentos de forma colectiva.

Luego de aplicadas dichas pruebas se pasó a calificarlas primero manualmente, para luego realizar un control de las pruebas, depurando aquellas mal contestadas, ya sea con más de una alternativa marcada o con un ítem sin responder. Las pruebas eliminadas fueron reemplazadas por otras tomadas previniendo que sucedería esto.

Posteriormente se procedió a asegurar la rigurosidad de la calificación y el control de calidad del mismo.

Finalmente, se armó una base de datos para que éstos sean procesados utilizando el paquete estadístico SPSS Versión 15.0 para Windows, el cual permitió realizar el análisis que requería la presente investigación, como la correlación de Pearson, utilizada para relacionar en parejas nuestras variables y la regresión múltiple para detectar si las variables inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje son predictores del rendimiento académico, entre otros estadísticos de frecuencia.

CAPITULO IV

RESULTADOS

De acuerdo a los objetivos establecidos, se obtienen los siguientes resultados.

TABLA N° 7: Niveles del área Intrapersonal de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios

Escala Intrapersonal	Fx	%
Muy Bajo	41	17.4
Bajo	67	28.4
Promedio	91	38.6
Alto	28	11.9
Muy Alto	9	3.8
Total	236	100.0

En la tabla N° 7; podemos observar que en la escala intrapersonal de la inteligencia emocional, predomina un 39% el cual se ubica dentro de la categoría promedio, seguida de la categoría bajo que cuenta con un 28%; mientras que solo un 4% está en la categoría alta dentro de esta escala.

TABLA N° 8: Niveles del área Interpersonal de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios

Escala Interpersonal	Fx	%
Muy Bajo	61	25.8
Bajo	56	23.7
Promedio	99	41.9
Alto	9	3.8
Muy Alto	11	4.7
Total	236	100.0

En cuanto al coeficiente emocional de la escala interpersonal, los estudiantes universitarios, representan en un 42% la categoría promedio; seguida de la categoría muy bajo con una frecuencia de 61 alumnos (26%). (Tabla N° 8)

TABLA N° 9: Niveles del área Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios

Escala de Adaptabilidad	Fx	%
Muy Bajo	84	35.6
Bajo	69	29.2
Promedio	73	30.9
Alto	9	3.8
Muy Alto	1	0.4
Total	236	100.0

En la tabla N° 9, la escala de adaptabilidad de la inteligencia emocional, está dada por un 36% el cual está ubicado en la categoría muy bajo, es decir los estudiantes universitarios encuestados no se adaptan con facilidad a nuevas circunstancias.

TABLA N° 10: Niveles del área Manejo de la Tensión de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios

Escala de Manejo de la Tensión	Fx	%
Muy Bajo	82	34.7
Bajo	66	28.0
Promedio	71	30.1
Alto	10	4.2
Muy Alto	7	3.0
Total	236	100.0

Con respecto a la escala del manejo de la tensión, podemos observar en la tabla N°10, que los estudiantes universitarios tienen poco desarrollo de ésta área, ubicándose un 35% de la muestra dentro de la categoría muy bajo, seguida de la categoría promedio la cual presenta un 30%; mostrándose solo un 3% que si manejan la tensión de manera adecuada la tensión.

TABLA N° 11: Niveles del área Estado de Ánimo General de la Inteligencia Emocional en los estudiantes universitarios

Escala de Ánimo General	Fx	%
Muy Bajo	49	20.8
Bajo	67	28.4
Promedio	95	40.3
Alto	19	8.1
Muy Alto	6	2.5
Total	236	100.0

En la tabla N° 11 se muestra el estado de ánimo general en los universitarios, el cual está representado por un 40% en la categoría Promedio. Seguida de la categoría baja con una frecuencia de 67 (28%).

TABLA N° 12: Niveles del Coeficiente de Inteligencia Emocional Total en los estudiantes universitarios

Coeficiente Emocional Total	Fx	%
Muy Bajo	66	28.0
Bajo	70	29.7
Promedio	85	36.0
Alto	11	4.7
Muy Alto	4	1.7
Total	236	100.0

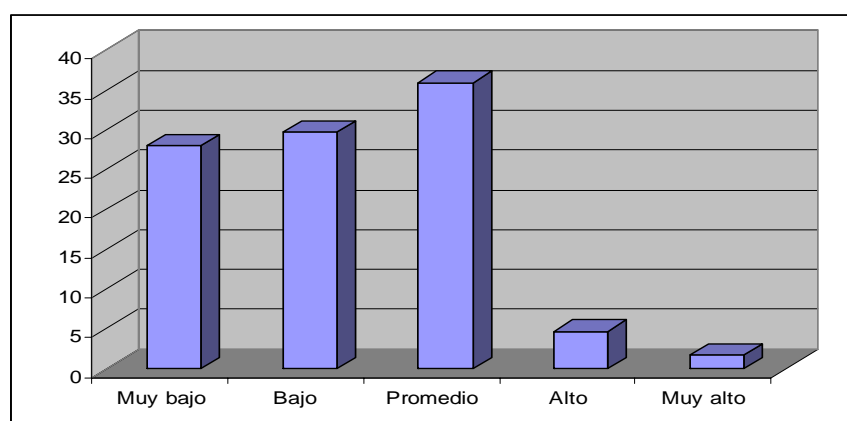


Gráfico N° 1: Distribución de la Inteligencia Emocional en estudiantes Universitarios

Con referencia a la inteligencia emocional de los encuestados, se puede observar en la tabla N° 12, que los universitarios presenta una inteligencia emocional promedio que se encuentra representada por un 36%, seguida del 30% el cual está dentro de la categoría baja; y sólo el 2% presentan una inteligencia emocional muy alta.

TABLA Nº 13: Niveles de las Estrategias de Adquisición del ACRA

Estrategia de Adquisición	Fx	%
Bajo	101	42.8
Promedio	90	38.1
Alto	45	19.1
Total	236	100.0

La Tabla Nº 13 nos muestra que del total de estudiantes universitarios encuestados un 19% utiliza la estrategia de Adquisición en comparación a un 43% que no la utiliza.

TABLA Nº 14: Niveles de las Estrategias de Codificación del ACRA

Estrategia de Adquisición	Fx	%
Bajo	72	30.5
Promedio	92	39.0
Alto	72	30.5
Total	236	100.0

La Tabla Nº 14 nos muestra que respecto a la utilización de la estrategia de Codificación, es empleada en un 39%, por los estudiantes universitarios encuestados.

TABLA Nº 15: Niveles de las Estrategias de Recuperación del ACRA

Estrategia de Recuperación	Fx	%
Bajo	94	39.8
Promedio	118	50.0
Alto	24	10.2
Total	236	100.0

La Tabla Nº 15 nos muestra el porcentaje de utilización de la Estrategia de Recuperación en los estudiantes, obteniendo un 50% para la categoría promedio, seguida de un 39% para la categoría bajo.

TABLA N° 16: Niveles de las Estrategias de Apoyo al Procesamiento del ACRA

Apoyo al Procesamiento	Fx	%
Bajo	105	44.5
Promedio	109	46.2
Alto	22	9.3
Total	236	100.0

La Tabla N° 16 nos muestra el porcentaje de utilización de la Estrategia de Apoyo al procesamiento en los estudiantes, obteniendo un 46.2% para la categoría promedio, seguida de un 44.5% para la categoría bajo.

TABLA N° 17: Características del Rendimiento Académico

Rendimiento Académico	Fx	%
Bajo	11	4.7
Promedio	152	64.4
Alto	73	30.9
Total	236	100.0

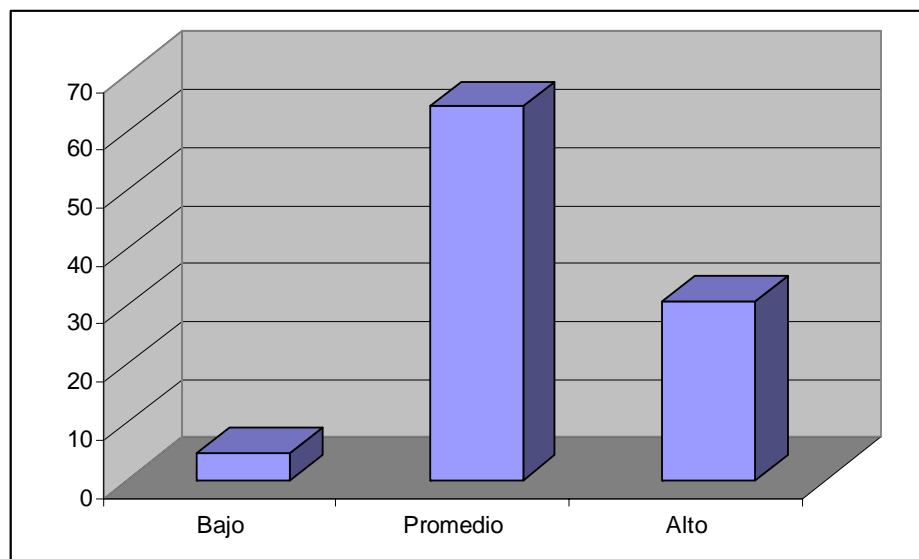


Gráfico N° 2: Distribución del Rendimiento Académico en estudiantes universitarios

La Tabla N° 17 nos muestra que el rendimiento académico está distribuido en bajo, promedio y alto siendo un 64% para la categoría promedio, seguido de un 31% que indica un rendimiento alto y por último un 5% para el rendimiento bajo.

TABLA Nº 18: Resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov**Sexo: Masculino**

	K-S	P
Sub. Escala Intrapersonal	0.588 ns	0.880
Sub. Escala Interpersonal	0.850 ns	0.464
Sub. Escala Adaptabilidad	0.894 ns	0.402
Sub. Escala Manejo Tensión	0.769 ns	0.595
Sub. Escala Ánimo General	0.947 ns	0.331
Coficiente Emocional Total	0.597 ns	0.868
Adquisición	0.634 ns	0.816
Codificación	0.566 ns	0.906
Recuperación	0.637 ns	0.811
Apoyo al Procesamiento	0.520 ns	0.950
ns : No es significativo ($p > 0.05$) p : Probabilidad		

Sexo: Femenino

	K-S	P
Sub. Escala Intrapersonal	1.040 ns	0.230
Sub. Escala Interpersonal	0.507 ns	0.960
Sub. Escala Adaptabilidad	0.686 ns	0.734
Sub. Escala Manejo Tensión	0.782 ns	0.573
Sub. Escala Ánimo General	0.817 ns	0.517
Coficiente Emocional Total	0.848 ns	0.469
Adquisición	0.566 ns	0.906
Codificación	0.660 ns	0.776
Recuperación	1.115 ns	0.166
Apoyo al Procesamiento	0.764 ns	0.604
ns : No es significativo ($p > 0.05$) p : Probabilidad		

Como se observa en la Tabla 18 las variables de estudio presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) no es significativo ($p > 0.05$), en consecuencia los análisis de comparación y de correlación se trataron con estadística paramétrica.

TABLA N° 19: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Intrapersonal del ICE BarOn, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	148.44	19.73	-3.138*	234	0.002
Femenino	120	156.49	19.68			

En la tabla N° 19 se observa que existen diferencias significativas en la Sub Escala Intrapersonal cuando se compara entre los estudiantes de sexo masculino y femenino ($t = -3.138$, $gl = 234$, $p < 0.05$). Así mismo los valores centrales indican que las mujeres ($X = 156.49$) presentan mayores niveles en la escala intrapersonal que los varones ($X = 148.44$)

TABLA N° 20: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Interpersonal del ICE BarOn, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	86.46	11.59	-5.945*	234	0.000
Femenino	120	94.77	9.83			

En cuanto a la Sub Escala Interpersonal se puede observar que existen diferencias altamente significativas, al compararla entre los estudiantes de diferente sexo ($t = -5.945$, $gl = 234$, $p < 0.01$). Viendo que la diferencia favorece a las del género femenino ($X = 94.77$), mostrando mayor habilidad para establecer buenas relaciones interpersonales, a comparación de los varones ($X = 86.46$)

TABLA N° 21: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Adaptabilidad del ICE BarOn, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	91.54	10.38	-2.328*	234	0.021
Femenino	120	94.79	11.03			

La tabla N° 21 muestra que en la Sub Escala de Adaptabilidad, existen diferencias significativas al realizar la comparación entre sexo ($t = -2.328$, $gl = 234$, $p < 0.05$). Observando que las mujeres ($X = 94.79$) poseen mayor capacidad para adaptarse ante cualquier circunstancia en comparación a los varones ($X = 91.54$)

TABLA N° 22: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Manejo de la Tensión del ICE BarOn, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	61.97	10.00	-0.559	234	0.557
Femenino	120	62.73	10.60			

Con respecto a la Sub Escala de Manejo de la Tensión, se puede observar que no existen diferencias significativas entre los estudiantes de acuerdo al sexo ($t = -0.559$, $gl = 234$, $p > 0.05$) (Tabla N° 22)

TABLA N° 23: Prueba t de Student para comparación de la Sub Escala Estado de Ánimo del ICE BarOn, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	Gl	p
Masculino	116	62.59	7.74	-1.927	234	0.055
Femenino	120	64.61	8.35			

La Tabla N° 23, muestra que en la Sub Escala de Estado de Ánimo no existen diferencias significativas de acuerdo al sexo en estudiantes universitarios.

TABLA N° 24: Prueba t de Student para comparación de la Inteligencia Emocional General, según sexo

Sexo	N	Media	DS	T	gl	p
Masculino	116	422.55	46.01	-3.555*	234	0.000
Femenino	120	443.94	46.40			

En la Tabla N° 24, se observa que existen diferencias altamente significativas en la Inteligencia Emocional cuando se comparan estudiantes según el sexo ($t = -3.555$, $gl = 234$, $p < 0.01$). Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X = 443.94$) muestran mayores niveles de inteligencia emocional en comparación a los varones ($X = 422.55$).

TABLA N° 25: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Adquisición del ACRA, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	50.10	8.28	-3.693*	234	0.000
Femenino	120	54.23	8.83			

La Tabla N° 25 nos muestra que existe una diferencia altamente significativa entre la estrategia de Adquisición según sexo. Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X= 54.23$) muestran mayor uso de la Estrategia de Adquisición en comparación a los varones ($X = 50.10$), con una ($t = -3.693$, $gl = 234$, $p < 0.01$).

TABLA N° 26: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Codificación del ACRA, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	P
Masculino	116	108.06	20.53	-2.996*	234	0.003
Femenino	120	116.01	20.21			

La Tabla N° 26 nos muestra que existe una diferencia significativa entre la estrategia de Codificación según sexo. Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X= 116.01$) muestran mayor uso de la Estrategia de Codificación en comparación con los varones ($X = 108.06$), con una ($t = -2.996$, $gl = 234$, $p < 0.05$).

TABLA N° 27: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Recuperación del ACRA, según sexo

Sexo	N	Media	DS	T	gl	p
Masculino	116	46.28	8.57	-3.125*	234	0.002
Femenino	120	49.67	8.10			

La Tabla N° 27 nos muestra que existe una diferencia significativa entre la estrategia de Recuperación según sexo. Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X= 49.67$) muestran mayor uso de la Estrategia de Recuperación en comparación con los varones ($X = 46.28$), con una ($t = -3.125$, $gl = 234$, $p < 0.05$).

TABLA N° 28: Prueba t de Student para la comparación de la Estrategia de Apoyo al Procesamiento del ACRA, según sexo

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	93.07	15.00	-2.881*	234	0.001
Femenino	120	098.88	15.96			

La Tabla N° 28 nos muestra que existe una diferencia significativa entre la estrategia de Apoyo al Procesamiento según sexo. Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X= 98.88$) muestran mayor uso de la Estrategia de Apoyo al Procesamiento en comparación con los varones ($X = 93.07$), con una ($t = -2.881$, $gl = 234$, $p < 0.05$).

TABLA N° 29: Prueba t de Student para la comparación de Rendimiento Académico, según sexo.

Sexo	N	Media	DS	t	gl	p
Masculino	116	12.83	1.60	-6.828*	234	0.000
Femenino	120	14.17	1.40			

La Tabla N° 29 nos muestra que existe una diferencia altamente significativa entre el Rendimiento Académico según sexo. Los valores centrales nos indican que las mujeres ($X= 14.17$) presentan un mayor rendimiento académico en comparación a los varones ($X = 12.83$), con una ($t = -6.828$, $gl = 234$, $p < 0.01$).

TABLA N° 30: ANOVA para la comparación de la Escala Intrapersonal según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	148.85	19.022	2,928	,034
Educación	65	153.28	17.715		
Psicología	33	160.39	23.200		
Economía	41	153.76	21.919		

TABLA N° 31: TUKEY para la comparación de la Escala Intrapersonal según la Facultad de Procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error típico	Sig.
Ingeniería	Educación	-4,432	3,179	,504
	Psicología	-11,549*	3,997	,002
	Economía	-4,911	3,695	,545

En la tabla 30 se puede observar que existen diferencias significativas ($F=2,928$;

$p < .05$) al tratarse de la escala intrapersonal según la facultad de la que procede el estudiante. Así mismo se aprecia en la tabla 31, que dichas diferencias se encuentran entre las facultades de Ingeniería y Psicología, siendo ésta última quien presentaría un mayor nivel en la escala intrapersonal a comparación de Ingeniería.

TABLA N° 32: ANOVA para la comparación de la Escala Interpersonal según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	87.88	11.207	4,420	,005
Educación	65	92.48	11.277		
Psicología	33	95.30	10.681		
Economía	41	90.76	11.738		

TABLA N° 33: TUKEY para la comparación de la Escala Interpersonal según la Facultad de Procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error Típico	Sig.
Ingeniería	Educación	-4,601	1,803	,055
	Psicología	-7,427*	2,267	,007
	Economía	-2,880	2,095	,517

En la tabla 32 se puede observar que existen diferencias significativas ($F=4,420$; $p < .01$) con respecto a la escala interpersonal según la facultad que proceden. Así mismo en la tabla 33, se puede apreciar que las diferencias se encuentran nuevamente entre las facultades de Ingeniería y de Psicología; siendo la primera mencionada la que muestra un menor nivel en la escala interpersonal a comparación Psicología.

TABLA N° 34: ANOVA para la comparación de la Escala de Adaptabilidad según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	92.61	10.639	1,418	,238
Educación	65	92.17	9.622		
Psicología	33	96.64	11.274		
Economía	41	93.44	12.394		

En la tabla 34 no se observan diferencias significativas ($p > .05$) en cuanto a la escala de adaptabilidad según la facultad que procedan los alumnos.

TABLA N° 35: ANOVA para la comparación de la Escala del Manejo de Tensión según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	62.07	10.207	,918	,433
Educación	65	63.12	10.210		
Psicología	33	64.06	10.380		
Economía	41	60.44	10.628		

En la tabla 35 para la escala del Manejo de la Tensión no se observan diferencias significativas ($p > .05$) según la facultad de procedencia.

TABLA N° 36: ANOVA para la comparación de la Escala del Estado de Ánimo según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	63.41	7.340	,489	,690
Educación	65	63.51	8.059		
Psicología	33	65.15	9.530		
Economía	41	63.02	8.813		

En la tabla 36 no se observan diferencias significativas ($p > .05$) para la escala de Estado de ánimo según facultad de procedencia.

TABLA N° 37: ANOVA para la comparación de la Inteligencia Emocional según la Facultad de Procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	426.30	44.582	2,413	,067
Educación	65	435.42	44.232		
Psicología	33	451.45	51.753		
Economía	41	432.63	52.222		

En la tabla 37 no se observan diferencias significativas ($p > .05$) en cuanto a la Inteligencia Emocional según la facultad de procedencia.

TABLA N° 38: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Adquisición de la Información, según facultad de procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	50,61	7.275	4.580	.004
Educación	65	54.60	8.891		
Psicología	33	54.76	8.754		
Economía	41	50.10	10.705		

TABLA N° 39: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Adquisición de la Información, según la Facultad de Procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error Típico	Sig.
Educación	Ingeniería	3.992*	1,379	,022
	Psicología	-,158	1,839	1,000
	Economía	4,502*	1,716	,046

La tabla 38 nos muestra que existen diferencias significativas respecto a la utilización de la escala de Adquisición según facultad de procedencia con una $F = 4.580$ ($p < .01$). Observándose dichas diferencias entre la Facultad de Educación, con las facultades de Psicología e Ingeniería, quienes estarían usando en mayor proporción la estrategia de adquisición. (Tabla 39)

TABLA N° 40: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Codificación de la Información según facultad de procedencia

Facultad	Nº	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	108.31	19.409	4.675	,003
Educación	65	116.92	21.714		
Psicología	33	119.70	19.629		
Economía	41	107.32	20.264		

TABLA N° 41: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Codificación de la Información, según la Facultad de Procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error Típico	Sig.
Ingeniería	Educación	-8,614*	3,245	,042
	Psicología	-11,388*	4,080	,029
	Economía	-,992	3,771	,994
Economía	Ingeniería	-,992	3,771	,994
	Educación	-9,606	4,038	,084
	Psicología	-12,380*	4,735	,047

En la Tabla 40 se observa que existen diferencias significativas respecto a la utilización de la escala de Codificación según facultad de procedencia con una $F = 4.675$ ($p < .01$). Mostrándose, en la tabla 41; que las diferencias se encuentran entre la facultad de Ingeniería, con las facultades de Educación y Psicología, quienes usan más esta estrategia. Del mismo modo, las diferencias se pueden ver entre las facultades de Economía y Psicología; facultad que usaría en mayor grado la estrategia de codificación. (Tabla 41)

TABLA N° 42: ANOVA para la comparación de la Estrategia de Recuperación de la Información según facultad de procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	46.95	8.453	3,989	.009
Educación	65	49.31	8.549		
Psicología	33	51.42	7.826		
Economía	41	45.66	8.058		

TABLA N°43: TUKEY para la comparación de la Estrategia de Recuperación de la Información, según la Facultad de Procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error Típico	Sig.
Psicología	Ingeniería	4,476*	1,678	,041
	Educación	2,117	1,780	,634
	Economía	5,766*	1,948	,018

La Tabla 42 nos muestra que existen diferencias significativas respecto a la utilización de la escala de Recuperación de la información según facultad de procedencia con una $F = 3.989$ ($p < .05$). Encontrándose dichas diferencias entre Psicología, y las facultades de Economía e Ingeniería; quienes tendrían menor uso de esta estrategia. (Tabla 43)

TABLA N° 44: ANOVA para la Comparación de la Estrategia de Apoyo a la Información según facultad de procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	93.68	15.500	2,323	.076
Educación	65	97.89	15.593		
Psicología	33	101.09	15.464		
Economía	41	94.54	16.003		

En la tabla 44 no se observan diferencias significativas ($p > .05$) en cuanto a la Escala de Apoyo a la Información según la facultad de procedencia.

TABLA N° 45: ANOVA para la Comparación del Rendimiento Académico según facultad de procedencia

Facultad	N	Media	DS	F	Sig.
Ingeniería	97	12.5292	1.35949	58.448	.000
Educación	65	14.1243	1.04091		
Psicología	33	15.6458	.74334		
Economía	41	13.1880	1.55104		

TABLA N° 46: TUKEY para la Comparación del Rendimiento Académico según facultad de procedencia

Facultad a la que pertenece (I)	Facultad a la que pertenece (J)	Diferencias de medias (I – J)	Error típico	Sig.
Ingeniería	Educación	-1,59513*	,19986	,000
	Psicología	-3,11658*	,25127	,000
	Economía	-,65887*	,23226	,025
Educación	Ingeniería	1,59513*	,19986	,000
	Psicología	-1,52145*	,26651	,000
	Economía	,93626*	,24867	,001
Psicología	Ingeniería	3,11658*	,25127	,000
	Educación	1,52145*	,26651	,000
	Economía	2,45771*	,29160	,000
Economía	Ingeniería	,65887*	,23226	,025
	Educación	-,93626*	,24867	,001
	Psicología	-2,45771*	,29160	,000

En la tabla 45, se puede observar que existen diferencias altamente significativas respecto a la variable rendimiento académico según la facultad de procedencia con una $F = 58.488$ ($p < .00$). Observándose en la tabla 46, que las diferencias se encuentran entre todas las facultades al referirse al rendimiento académico.

TABLA N° 47: Coeficientes de Correlación de las Sub Escalas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico

Sub Escalas de la Inteligencia Emocional	Rendimiento Académico	
	R	P
Sub Escala Intrapersonal	0.241**	0.000
Sub Escala Interpersonal	0.218**	0.001
Sub Escala Adaptabilidad	0.099	0.129
Sub Escala Manejo de la Tensión	0.022	0.733
Sub Escala Estado de Animo	0.138*	0.034

** La correlación es significativa ($p < 0,01$)

La Tabla N° 47 nos muestra la relación entre el rendimiento académico y las escalas de Inteligencia Emocional, siendo significativas con las escalas: Intrapersonal ($r = .241$ $p < 0.01$), Estado de Ánimo ($r = .138$ $p < 0.05$), Interpersonal ($r = .218$ $p < 0.01$); a diferencia de las escalas de Adaptabilidad y Manejo de Tensión con quienes no guarda ninguna relación significativa.

TABLA N° 48: Coeficientes de Correlación de las 15 Escalas de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico

15 Escalas de la Inteligencia Emocional	Rendimiento Académico	
	R	P
Conocimiento de sí mismo	0.070	0.286
Seguridad	0.240**	0.000
Autoestima	0.190**	0.003
Autorrealización	0.254**	0.000
Independencia	0.225**	0.001
Relaciones Interpersonales	0.212**	0.001
Responsabilidad Social	0.203**	0.002
Empatía	0.143*	0.028
Solución de Problemas	0.034	0.606
Prueba de Realidad	0.174**	0.008
Flexibilidad	-0.012	0.853
Tolerancia a la Tensión	0.081	0.217
Control de impulsos	-0.025	0.704
Felicidad	0.182**	0.005
Optimismo	0.068	0.301

** La correlación es significativa ($p < 0,01$)

* La correlación es significativa ($p < 0,05$)

La Tabla N° 48 nos muestra la relación entre rendimiento y las sub escalas de Inteligencia Emocional siendo significativa esta relación, específicamente en las sub escalas de: seguridad ($r = .240$ $p < 0.01$), autoestima ($r = .190$ $p < 0.01$), autorrealización ($r = .254$ $p < 0.01$), independencia ($r = .225$ $p < 0.01$), relaciones interpersonales ($r = .212$ $p < 0.01$), responsabilidad social ($r = .203$ $p < 0.01$), empatía ($r = .143$ $p < 0.05$), prueba de realidad ($r = .174$ $p < 0.01$), felicidad ($r = .182$ $p < 0.01$) mientras no muestra relación significativa con las sub escalas de conocimiento de sí mismo, solución de problemas, flexibilidad, tolerancia a la tensión, control de impulsos y optimismo.

TABLA N° 49: Coeficiente de correlación para Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico

Inteligencia Emocional	Rendimiento Académico	
	r	P
	0.196**	0.002

** La correlación es significativa ($p < 0,01$)

Como se puede apreciar en la Tabla N° 49, el coeficiente de correlación nos indica que existe una relación altamente significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($r = 0.196$, $p < 0.01$), lo que indica que a mayor inteligencia emocional, mayor será el rendimiento académico de una persona.

TABLA N° 50: Coeficiente de correlación para las Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico

Estrategias de Aprendizaje	Rendimiento Académico	
	r	P
Adquisición	.302**	.000
Codificación	.334**	.000
Recuperación	.262**	.000
Apoyo al Procesamiento	.223**	.000

La Tabla N° 50 nos muestra la relación entre Rendimiento Académico y Estrategias de Adquisición ($r = .302$, $p \leq .000$), Codificación ($r = .334$, $p \leq .000$), Recuperación ($r = .262$, $p \leq .000$) y Apoyo al Procesamiento ($r = .223$, $p \leq .000$), siendo para las cuatro estrategias altamente significativas, lo que indica que a mayor uso de estrategias de aprendizaje, mayor será el rendimiento académico.

TABLA N° 51: Análisis de Regresión Múltiple para la variable dependiente Rendimiento Académico

R Cuadrado Ajustado		0.160					
Análisis de varianza							
	Suma de cuadrados		Gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Regresión	117.416		7	16.774	7.413	0.00	
Residual	515.873		228	2.263			
Total	633.289		235				
Variables en la ecuación							
Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
(Constante)	9.912	.986		10.051	.000		
Sub. Intrapersonal	-.115	.047	-1.405	-2.452	.015	.011	91.915
Sub. Interpersonal	-.133	.050	-.930	-2.652	.009	.029	34.404
Sub. Adaptabilidad	-.177	.053	-1.163	-3.324	.001	.029	34.274
Sub. Manejo de Tensión	-.159	.050	-.995	-3.176	.002	.036	27.478
Sub. Ánimo General	-.146	.044	-.720	-3.311	.001	.076	13.238
C. E. Total	.153	.050	4.401	3.048	.003	.002	583.468
Est. Codificación	.024	.005	.299	4.453	.000	.794	1.260

En la Tabla 44, la ecuación de modelo de regresión lineal múltiple ($F= 7.413$) es altamente significativa. Los predictores explican que la inteligencia emocional, así como sus 5 escalas (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión, y ánimo general) y la estrategia de Codificación presentan un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico. Se observa que la Estrategia de Codificación es la variable con mayor predicción.

CAPITULO V

DISCUSIÓN

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que el 36% la población de los universitarios encuestados presentan una Inteligencia Emocional Promedio, datos que no coinciden con los hallados por Torres (2004) que al evaluar a estudiantes de la Universidad Andina del Cusco, encontró que el 51.63% de la muestra se encontraba en ese rango, siendo probable que la diferencia gire en torno a que se evaluaron a todos los estudiantes de la Universidad Andina y en la presente investigación se evaluó a alumnos de algunas facultades. Así mismo estos resultados se asocian a la vez a factores culturales que podrían estar interviniendo en los resultados obtenidos para la presente investigación

Así mismo, se hallaron diferencias significativas en la inteligencia emocional al compararla según sexo, favoreciendo esta diferencia a las mujeres, resultado que se contrasta con el de Chavarri (2007) quien estudia a universitarios de las Facultades de Ingeniería Industrial e Ingeniería de Sistemas, encontrando también diferencias significativas al tratarse de la variable sexo, estas diferencias no son debido al tamaño de la muestra sino más bien a características de género, las mujeres son más responsables, confiables y perseverantes, en la mayoría de los casos.(Ramos, 2005)

En la presente investigación se encontraron diferencias significativas al tratarse de las escalas: Intrapersonal, Interpersonal y de Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional, mostrando las mujeres mayor nivel de desarrollo en estas escalas, lo cual se corrobora con lo planteado por Ugarriza (2001) al encontrar en su estudio que la escala interpersonal es la mejor desarrollada por

el sexo femenino quienes presentan relaciones interpersonales, mejor empatía, y una mayor responsabilidad social.

La relación hallada entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico, en el presente estudio, es positiva y altamente significativa, ratificando lo obtenido por Soto (2006), quien desarrolló un trabajo de investigación con los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo, y aceptó la hipótesis que plantea la existencia de una relación positiva entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Así mismo, lo ubicado por Chavarri (2007), corroborando la relación directa, a mayor sea la Inteligencia Emocional del alumno mayor será su rendimiento académico.

Así mismo se halló que en cuanto a la inteligencia emocional, el componente interpersonal se relaciona de manera positiva con el rendimiento académico; concordando con los resultados hallados por Tobalino (2002), quien investigó la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, hallando relación entre el cociente emocional interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de educación inicial; a su vez Pantoja (2006), desarrolló un trabajo de investigación con alumnos del primer semestre de la Universidad Continental de Ciencias y Tecnología de Huancayo, hallando una relación significativa directa entre el componente interpersonal y el rendimiento académico.

En el presente estudio, se observa que las mujeres muestran un mayor uso de las estrategias de aprendizaje que los varones, siendo esta diferencia altamente significativa, a su vez las mujeres presentan un mayor rendimiento académico a comparación de los varones; lo que coincide con Cano (1996), quien estudió las estrategias meta cognitivas y cognitivas de aprendizaje en estudiantes de quinto de secundaria de colegios privados de nivel socioeconómico alto y medio alto de Lima Metropolitana. Los resultados indican que la población presenta hábitos de trabajo intelectual que favorecen las posibilidades de obtener un buen nivel de rendimiento; que las mujeres

presentan un uso más frecuente de estrategias de aprendizaje que los varones. Probablemente estos aspectos se deban a algunas estrategias educativas diferentes entre hombres y mujeres, que merece ser estudiado. Camarero (1999) señala la existencia de un mayor empleo de diversas técnicas y estrategias de aprendizaje por parte del colectivo femenino.

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

Siendo las estrategias que predominan las de Codificación de la información, que es la encargada de transportar la información de la MCP a la MLP permitiendo la perpetuidad de la información y consolidando el aprendizaje. Lo cual no se contrasta con lo hallado por Massone y Gonzales (2003) que obtuvieron como resultado que las estrategias con mayor frecuencia de uso son las estrategias de recuperación de la información y las de menor frecuencia, las estrategias de codificación de la información.

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

CONCLUSIONES

De acuerdo a la investigación realizada se puede concluir lo siguiente:

- Con respecto a la Inteligencia Emocional General, los estudiantes presentan una Inteligencia Promedio; de igual modo en las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General. Mientras que las Sub Escalas de Adaptabilidad y Manejo de la Tensión, aún no se han desarrollado con regularidad en los jóvenes encuestados, ya que presentan un nivel muy bajo.
- Existen diferencias respecto de la Inteligencia Emocional, en cuanto al sexo, siendo las mujeres quienes presentan mayores niveles de desarrollo en comparación a los varones, sucediendo lo mismo en las sub escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Adaptabilidad. No existiendo diferencias en el Manejo de la Tensión y Estado de Ánimo General.
- Al realizar la comparación de la Inteligencia Emocional con las facultades de procedencia, no se encontró diferencia significativa alguna, esto quiere decir que el pertenecer a una facultad específica no determinará el nivel de Inteligencia Emocional.
- Al relacionar el Rendimiento Académico con la Inteligencia Emocional, se halló una relación positiva; vale decir a mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional, mayor será el rendimiento académico de los estudiantes.
- Así mismo se encontró relación del Rendimiento Académico con las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General, siendo esta relación positiva, a mayor nivel de estas sub escalas mayor será el rendimiento académico.

RECOMENDACIONES

- Replicar el estudio de otros grupos poblacionales de diversas universidades, con la finalidad de evaluar la asociación entre las variables, de tal forma que permitan una mayor validez externa y así poder precisar si las estrategias de aprendizaje influyen de manera significativa en el rendimiento académico.
- Realizar otras investigaciones incluyendo otras variables, que puedan ser preedictoras del aprendizaje con la finalidad de establecer que variables independientes influyen en el rendimiento académico.
- Incorporar en la enseñanza universitaria programas que contengan estrategias para desarrollar la inteligencia emocional, las cuales deben estar contenidas en los sílabus de las diversas asignaturas de cada facultad.
- Diseñar y ejecutar proyecto psicopedagógicos tutoriales para mejorar el rendimiento académico y emocional de los jóvenes universitarios haciéndolos más eficientes y eficaces frente al imperativo mundo competitivo y globalizado.
- Finalmente la recomendación es aplicada también a los educadores formadores de profesionales en cuanto al conocimiento y manejo de las emociones; automotivarse y sobre todo reconocer las emociones de los estudiantes, teniendo en cuenta que “el liderazgo más efectivo se ejerce por medio del ejemplo no por decretos”.

- Respecto a las estrategias de Aprendizaje, se encontró que la más utilizada por los estudiantes en un 69% es la Estrategia de codificación, la misma que hace referencia a traducir a un código, es decir pasar la información de la memoria a corto plazo (MCP) a la memoria a largo plazo (MLP), garantizando el adecuado procesamiento de la información.
- Asimismo destacamos que en la presente investigación existen diferencias altamente significativas entre el manejo de las cuatro estrategias de aprendizaje según sexo, favoreciendo a las mujeres. Lo cual muestra una correspondencia con el rendimiento académico, ya que las mujeres obtienen un mayor rendimiento que los varones.
- Los resultados muestran que existe una relación altamente significativa entre las estrategias de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al Procesamiento de la información y el Rendimiento Académico en la población estudiada.
- El modelo final predictivo quedó constituido por 5 escalas de la inteligencia emocional (Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión, estado de ánimo general) y la estrategia de Codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico en los adolescentes*. Madrid: ediciones Pirámide.
- Alba, A.; Del Águila, R.; Gonzáles, E. y Ponce, O. (2000). *Estudios generales. Metodología del trabajo universitario*. Lima: USMP.
- Bar-On, R. (2000) Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y D. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. (pp. 363- 388).San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Góleman. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35 – 40.
- Camarero, F. (1999). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo, Facultad de Psicología.
- Camarero, F.; Martín del Buey, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615 – 622.
- Campos, J. (1997). Locus de Control: Predicción del Rendimiento Académico en estudiantes de medicina. *Revista BIREME*.
- Cano, E. (1996). *Estrategias metacognitivas y cognitivas en el aprendizaje: Estudio en estudiantes de quinto grado de secundaria de NSE alto y medio alto en Lima Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Magíster de Psicología. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105-1119.
- Chadwick, C. (1979) *Teorías del Aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- Chadwick, C. (1991). Una revolución verde en la educación: Las estrategias de aprendizaje. *Revista de Psicología Pontificia Universidad Católica del Perú*, IX (1), 3 – 14.
- Chavarri, R. (2007) *"Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos*

de la Facultad de Ingeniería Industrial y de Sistemas de la Universidad Nacional de Ingeniería". Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.

- Cooper, R., Sawaf, A. (1998). La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones.
- Correa, E.; Castro, F. y Lira, H. (2004). Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas del primer año de pedagogía en enseñanza media de la Universidad de Bío Bío. *Teoría*. 13, 103-110.
- Elosúa, M. R. y García, E. (1993). Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Madrid: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- Fernández, R. y Ríos, E., (2000) Curso Pre-Universitario como predictor del Rendimiento Académico en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad Mayor de San Andrés. La Paz Bolívia. *Revista BIREME*.
- Floríndez, N. (2005). *Didáctica general*. Lima: EUDED-UNFV.
- Gabel, R. (2005) Documentos de trabajo N° 16: Inteligencia Emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales. Esan.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- García, L. (1989). Factores que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad nacional de Educación a Distancia Española. *Revista de Tecnología Educativa*. 11(1).69-95
- Gaskins, I. y Elliot, Th. (1999). ¿Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela? Buenos Aires: Paidós Educador.
- Guerra, E. (1993). *Estudio del clima social y familiar del adolescente y su influencia en el rendimiento académico*. Tesis de licenciatura en psicología. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Góleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Huamán, Z. (2005) *Clima Social Escolar y Rendimiento Académico en Alumnos del 3º año de Secundaria de la Institución Educativa Santa Rosa de Trujillo*. Tesis de licenciatura en psicología. Lima, Perú: Universidad Cesar Vallejo.

- Liau, A. K., Liaw, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liaw, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Massone, A. y Gonzáles, G. (2003): Análisis del Uso de Estrategias cognitivas de Aprendizaje de estudiantes del IX año de educación general básica. *Revista Iberoamericano de Educación*.
- Mercado, C. (2000). *Inteligencia emocional en estudiantes Pre - Universitarios*. Tesis para optar el título de licenciado en Psicología. Lima, Perú: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Meza Borja, A. y Lazarte C. (2007). *Manual de Estrategias para el Aprendizaje autónomo y eficaz*. E. Universitaria Lima – Perú.
- Montoya, A. (1991): Estudio descriptivo correlacional entre Inteligencia y Rendimiento Académico de los Alumnos de la Facultad de Ingeniería Civil. Universidad de Cajamarca. *Tesis para optar el Título de Psicología en la Universidad Inca Garcilaso de la Vega*.
- Pantoja, L. (2006) “*La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los alumnos del primer semestre de la Universidad Continental de Ciencias e Ingeniería de la ciudad de Huancayo*” Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Quispe, S. y Nieves, A. (2007) *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en alumnos del 3º al 6º grado de primaria de la institución educativa N° 2055 “Primero de Abril” del distrito de Comas, Departamento de Lima*. Tesis para optar el grado de Magíster, Escuela Internacional de Post-Grado Universidad César Vallejo, Lima.
- Ramos, A. (2005). *Mujeres y liderazgo: Una nueva forma de dirigir*. Oberta, 120. Valencia: Universitat de València.
- Román, J. y Gallego, S. (1994). *Escalas de estrategias de aprendizaje: ACRA*. Madrid: TEA.
- Rotta, F. (2002). *Estrategias de aprendizaje y actitudes hacia el estudio en estudiantes preuniversitarios de la micro-región del distrito de San Juan de*

- Lurigancho*. Tesis para optar el grado de doctor en Educación. Lima, Perú: Universidad San Martín de Porres.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). Inteligencia Emocional. Imaginación, Conocimiento y Personalidad, 9 (3) ,185 -211. Basic Books.
- Spinola, H. (1990). Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE. Revista Paraguaya de Sociología 1990; 78:143-167.
- Soto, B. (2006). "*Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional del Centro del Perú – Huancayo*". Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Stenberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Ibérica, S.A.
- Tobalino, L. (2002) "*Relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*". Tesis para optar el grado de Magíster en Educación en la Universidad San Martín de Porres.
- Torres, G. (2004) "*Relación entre Depresión e Inteligencia Emocional en estudiantes de la Universidad Andina de la ciudad del Cusco*". Tesis para optar el grado de Magíster, Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima.
- Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I - CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima: Libro Amigo.
- Vicente, I. (1997). *Predichotes del Rendimiento Académico con alumnos de primero y segundo BUP*. Revista BIREME.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E.: *The teaching of learning strategies*@. En M. C, Wittrock (ed.): *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, 1986, p. 315.

ANEXOS

ANEXO 1
TABLA DE INGRESANTES 2005

ARQUITECTURA Y URBANISMO	ARQUITECTURA	46
INGENIERIA CIVIL	ING. CIVIL	100
INGENIERÍA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS	ING. INDUSTRIAL	92
	ING. DE SISTEMAS	92
	ING. AGROINDUSTRIAL	93
	ING. DE TRANSPORTES	75
OCEANOGRAFÍA PESQUERÍA Y CIENCIAS ALIMENTARIAS	ING. ACUICOLA	39
	ING. ALIMENTARIA	44
	ING. PESQUERA	29
INGENIERIA GEOGRÁFICA Y AMBIENTAL	ING. EN ECOTURISMO	31
	ING. AMBIENTAL	63
	ING. GEOGRÁFICA	51
INGENIERÍA ELECTRÓNICA E INFORMÁTICA	ING. ELECTRÓNICA	22
	ING. INFORMÁTICA	21
	ING. DE TELECOMUNICACIÓN	25
CIENCIAS SOCIALES	SOCIOLOGÍA	43
	TRABAJO SOCIAL	42
	CIENCIAS DE LA COMUNIC.	52
HUMANIDADES	FILOSOFÍA	25
	LINGÜÍSTICA	42
	LITERATURA	47
	HISTORIA	48
	ANTROPOLOGÍA	29
	ARQUEOLOGÍA	33
EDUCACIÓN	EDUCACIÓN INICIAL	74
	EDUCACIÓN PRIMARIA	71
	EDUCACIÓN ESPECIAL	29
	MATEMÁTICA-FÍSICA	31
	FILOSOF. CIENC. SOCIALES	7
	LENGUA - LITERATURA	34
	EDUCACIÓN FÍSICA	41
	TEC. Y GEST. EMPRESARIAL	7

	COMPUT. E INFORMÁTICA	25
	IDIOMAS	56
	CIENCIAS NATURALES	8
	CIENCIAS HISTÓRICOS SOCIALES	33
ADMINISTRACIÓN	ADMIN. DE EMPRESAS	61
	ADMIN. DE TURISMO	30
	NEG. INTERNACIONALES	30
	ADMIN. PÚBLICA	62
	MARKETING	33
CIENCIA ECONÓMICAS	ECONOMÍA	265
CIENCIAS FINANCIERAS	CONTABILIDAD	301
MEDICINA "HIPÓLITO UNANUE"	MEDICINA	70
	ENFERMERÍA	40
	NUTRICIÓN	30
	OBSTETRICIA	21
ODONTOLOGÍA	ODONTOLOGÍA	63
TECNOLOGÍA MÉDICA	LAB. Y ANATOMIA PATOLÓGICA	40
	TERAPIA FÍSICA Y REHABILIT.	36
	TERAPIA DE LENGUAJE	36
	RADIOLOGÍA	35
	OPTOMETRÍA	16
PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA	155