



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Efectos del Programa de Tutoría “Huellas”, en el  
desarrollo de la inteligencia emocional y en el  
rendimiento académico de los estudiantes del primer  
ciclo de Humanidades de la Universidad San Ignacio  
de Loyola de Lima Metropolitana en el año 2014**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación

**AUTOR**

Richard Américo CASANATÁN MIRANDA

**ASESOR**

Tula Carola SÁNCHEZ GARCÍA

Lima, Perú

2017



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

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

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

## Referencia bibliográfica

---

Casanatán, R. (2017). *Efectos del Programa de Tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y en el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de Humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana en el año 2014*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---



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

156  
**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR EL GRADUANDO DON RICHARD AMÉRICO CASANATÁN MIRANDA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

En la ciudad de Lima, a los 24 días del mes de octubre de 2017, siendo las 10:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Presidente), Dra. TULA SÁNCHEZ GARCÍA (Asesora de tesis), Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES, (Jurado Informante), Dra. OFELIA SANTOS JIMÉNEZ (Jurado Informante) y Mg. ALBERTO VÁSQUEZ TASAYCO (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: "EFECTOS DEL PROGRAMA DE TUTORÍA "HUELLAS", EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA DE LIMA METROPOLITANA EN EL AÑO 2014", que presenta Don RICHARD AMÉRICO CASANATÁN MIRANDA, para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

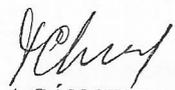
Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por la Dra. TULA SÁNCHEZ GARCÍA (Asesora de tesis), Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES, (Jurado Informante) y Dra. OFELIA SANTOS JIMÉNEZ (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

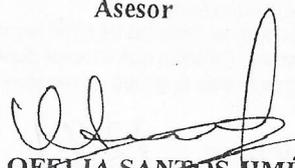
APROBADO (14)

Como testimonio del acto que culminó a las 11.50 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don RICHARD AMÉRICO CASANATÁN MIRANDA, como Magíster en Educación, con Mención en Docencia Universitaria.

  
Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA  
Presidente

  
Dra. TULA SÁNCHEZ GARCÍA  
Asesor

  
Dra. MARÍA ISABEL NÚÑEZ FLORES  
Jurado Informante

  
Dra. OFELIA SANTOS JIMÉNEZ  
Jurado Informante

  
Mg. ALBERTO VÁSQUEZ TASAYCO  
Miembro del Jurado

A mis queridos padres Olga y Américo, por darme la vida  
y educarme con esfuerzo y sacrificio.

A Martha Aguayo Avellaneda, mi esposa y el amor de mi vida.

**Reconocimiento:**

A la Dra. Tula  
Sánchez, por su  
valiosa asesoría y  
consejo permanente.

**Agradecimiento:**

A Roxana Cardich, por su  
apoyo especializado, por su  
amistad y estímulo constante.

## Palabras Clave

**Programa Tutorial “Huellas”:** El proyecto de tutoría “Huellas” plantea a los jóvenes universitarios unos temas de desarrollo humano que les permita avanzar en el camino de búsqueda de su propia identidad. En esta etapa de su vida, los jóvenes deben cuestionarse sobre la imagen real de sí mismos, que le permita evaluarse en sus cualidades y límites, a fin que pueda clarificar su propio proyecto de vida y organizarse en la elección de su carrera profesional.

**Inteligencia Emocional:** La inteligencia emocional es la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados. entender las emociones y el conocimiento que de ellas se deriva y regular las mismas para promover el propio crecimiento emocional e intelectual. (Goleman, 1995).

**Rendimiento Académico:** Se considera el rendimiento académico como un sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesor-alumno, alumno-compañeros, métodos de enseñanza, considerados cada uno de ellos no sólo como sumandos, sino también, como elementos o variables que se influyen mutuamente. (Rodríguez y Gallego, 1992)

# ÍNDICE

**TÍTULO**

**ESQUEMA DEL CONTENIDO**

**RESUMEN**

**INTRODUCCIÓN**

## **CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

1.1 Fundamentación de la investigación.....	4
1.2 Planteamiento del problema .....	6
1.2.1 Problemas específicos.....	6
1.3 Objetivo General .....	7
1.3.1 Objetivos específicos.....	7
1.4 Justificación.....	9
1.5 Formulación de hipótesis	
1.5.1 Hipótesis general.....	9
1.5.2 Hipótesis específicos.....	9
1.6 Identificación y clasificación de las variables.....	11

## **CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO**

2.1 Antecedentes .....	12
2.1.1 Antecedentes nacionales .....	12

2.1.2	Antecedentes internacionales .....	17
2.2	Bases teóricas .....	21
2.2.1	Inteligencia	
2.2.1.1	Aproximaciones conceptuales. ....	22
2.2.1.2	Medición de la inteligencia .....	26
2.2.1.3	Los test de inteligencia y sus modelos estructuralistas. ....	26
2.2.1.4	La inteligencia múltiple de Gardner. ....	27
2.2.2	Emoción	
2.2.2.1	Aproximaciones conceptuales. ....	29
2.2.2.2	Las sensaciones y las emociones. ....	30
2.2.2.3	Expresión de las emociones. ....	32
2.2.2.4	Función de las emociones. ....	32
2.2.3	Inteligencia Emocional (IE)	
2.2.3.1	Aproximaciones conceptuales. ....	34
2.2.3.2	Inteligencia emocional en el contexto educativo. ....	40
2.2.3.2.1	IE sobre los niveles de bienestar. ....	40
2.2.3.2.2	IE sobre las relaciones interpersonales. ....	42
2.2.3.2.3	IE sobre el rendimiento académico. ....	43
2.2.3.2.4	IE sobre la aparición de conductas disruptivas. ....	44
2.2.3.3	Modelos de Inteligencia Emocional.	
2.2.3.3.1	Modelo Mixto de Goleman. ....	46
2.2.3.3.2	Modelo de Habilidades según Salovey y Mayer. ....	47

2.2.3.3.3	Modelo de Cooper y Sawaf. ....	48
2.2.3.3.4	Modelo de Elías, Tobías y Friedlander....	49
2.2.3.3.5	Modelo secuencial de Autorregulación Emocional. ....	49
2.2.3.3.6	Modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar-On. ....	50
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componentes Intrapersonales.</li> <li>• Componentes Interpersonales.</li> <li>• Componentes de adaptabilidad.</li> <li>• Componentes de manejo del estrés.</li> <li>• Componentes del estado de ánimo en general.</li> </ul>	
2.2.4	Rendimiento Académico	
2.2.4.1	Aproximaciones Conceptuales .....	52
2.2.4.2	Rendimiento suficiente y satisfactorio .....	56
2.2.4.3	Características del Rendimiento Académico .....	59
2.2.4.4	Determinantes personales del Rendimiento Académico.....	60
2.2.5	Orientación y tutoría	
2.2.5.1	Aproximaciones conceptuales. ....	60
2.2.5.2	Evolución de la orientación y tutoría en el Perú. ....	61
2.2.5.3	Visión integral de la persona humana. ....	63
2.2.5.4	Líneas de trabajo para la acción tutorial y de orientación: .....	64
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a pensar.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a ser persona.</li> <li>• Enseñar a convivir.</li> <li>• Enseñar a decidirse.</li> </ul>	
2.2.5.5	Programas de tutoría.....	66
2.2.5.6	Niveles de la tutoría. ....	87
2.2.5.7	Hacia dónde va la tutoría en educación superior. ... ..	70
2.3	Programa de tutoría “Huellas”. ....	72
2.3.1	Principios. ....	73
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principio de prevención</li> <li>• Principio de racionalidad</li> <li>• Principio de afectividad</li> <li>• Principio de autonomía</li> <li>• Principio de inclusión</li> <li>• Principio sistémico-ecológico</li> </ul>	
2.3.2	Descripción. ....	75
2.3.3	Objetivos. ....	76
2.3.4	Metodología. ....	77
2.3.5	Evaluación. ....	79
2.3.6	Utilidad y pertinencia. ....	80
2.4	Definición conceptual de términos	
2.4.1	Programa tutorial “Huellas”. ....	81
2.4.2	Inteligencia emocional .....	82
2.4.3	Rendimiento Académico .....	82

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

3.1 Operacionalización de variables. ....	84
3.2 Tipo y diseño de la investigación. ....	86
3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis. ....	87
3.4 Población y muestra. ....	89
3.5 Instrumentos para la recolección de datos.	
3.5.1 Variable dependiente 1: Inteligencia emocional.....	89
3.5.1.1 Inventario de Bar-on ICE con muestra peruana.....	91
3.5.2 Variable dependiente 2: Rendimiento académico.....	93

### **CAPÍTULO IV TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE DE LA HIPÓTESIS**

4.1 Presentación, análisis e interpretación de los datos. ....	94
4.1.1 Presentación de resultados descriptivos.....	95
4.1.2 Proceso de prueba de hipótesis. ....	103
4.1.2.1 Componente Intrapersonal .....	105
4.1.2.2 Componente Interpersonal .....	106
4.1.2.3 Componente de Adaptabilidad .....	107
4.1.2.4 Componente de Manejo del estrés .....	108
4.1.2.5 Componente del Ánimo General .....	109
4.1.3 Valoración de los puntajes de la Escala Global de Inteligencia Emocional .....	110

4.2 Valoración del Rendimiento Académico .....	111
4.3 Discusión de los resultados. ....	112
4.4 Adopción de las decisiones. ....	120
<b>CONCLUSIONES</b> .....	122
<b>RECOMENDACIONES</b> .....	124
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	136
- Test de Baron	
- Matriz de Consistencia.	
- Operacionalización de las variables	
- Matriz de Reactivos	

## LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

<b>Tablas y Gráficos</b>	<b>Página</b>
Tabla y gráfico 1: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Intrapersonal de la Escala de Barón.	95
Tabla y gráfico 2: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Interpersonal de la Escala de Barón.	97
Tabla y gráfico 3: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Adaptabilidad de la Escala de Barón.	98
Tabla y gráfico 4: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Manejo del estrés de la Escala de Barón.	99
Tabla y gráfico 5: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Estado del ánimo de la Escala de Barón.	101
Tabla y gráfico 6: Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al Rendimiento Académico, obtenido por los alumnos antes y después de la aplicación del Programa Huellas.	102
Tabla 7. Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de normalidad Smirnov-Kolmogorov, en relación a los componentes evaluados de la Prueba de Baron.	104
Tabla 8. Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de normalidad Smirnov-Kolmogorov, en relación al Rendimiento Académico.	104
Tabla 9. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para dos muestras relacionadas para el componente intrapersonal del test de Baron.	105
Tabla 10. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para dos muestras relacionadas para el componente interpersonal del test de Baron.	106

Tabla 11. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para dos muestras relacionadas para el componente Adaptabilidad del test de Baron.	107
Tabla 12. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para dos muestras relacionadas para el componente Manejo del estrés del test de Baron.	108
Tabla 13. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para dos muestras relacionadas para el componente Estado del ánimo del test de Baron.	109
Tabla 14. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student la Escala global del test de Baron.	110
Tabla 15. Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T-Student para el Rendimiento académico del test de Baron.	111

## **ANEXOS.**

- A. Test de Baron
- B. Matriz de Consistencia.
- C. Operacionalización de las variables
- D. Matriz de Reactivos

## **RESUMEN**

La investigación que se describe a continuación está dirigida principalmente a distinguir y analizar los efectos en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, del Programa de Tutoría “Huellas”, en los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana, con la finalidad de fortalecer sus habilidades sociales en el contexto de un trabajo tutorial.

Es necesario mencionar que para fines de esta investigación, en el tópico de Inteligencia Emocional, la referencia está comprendida en base al soporte teórico del Test de Baron, que integra en su contenido los componentes, intrapersonal, interpersonal, la adaptabilidad, la capacidad para manejar el estrés y la construcción de un estado de ánimo positivo. Se evaluará con el test mencionado las variables del presente estudio, antes y después de la aplicación del programa de tutoría, a fin de determinar sus efectos.

En relación a la variable rendimiento académico, se considerará si hubieron cambios en su desarrollo al evaluar los promedios ponderados de los alumnos antes del inicio del programa y después de su aplicación.

## **SUMMARY**

The research described below is mainly aimed to identify and analyze the effects on the development of emotional intelligence and academic performance, Mentoring Program "Footprints" in the undergraduate students the first cycle of humanities from the Universidad San Ignacio de Loyola in Lima, in order to strengthen their social skills in the context of a tutorial work.

It should be mentioned that for purposes of this investigation, on the topic of Emotional Intelligence, reference falls based on the theoretical support of Test Baron, integrating its content components, intrapersonal, interpersonal, adaptability, ability to handle stress and building a positive mood. Will be evaluated with the test mentioned variables in this study, before and after application of the mentoring program, to determine their effects.

Regarding the academic performance variable, will consider whether there were changes in their development when evaluating final averages of students before the start of the program and after application.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo determinar los efectos del Programa de Tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana. Después de analizar sus resultados, se reconoce la necesidad de implementar programas de tutoría para los estudiantes universitarios de los primeros ciclos o estudios generales, como una alternativa para el desarrollo integral de estos futuros profesionales, especialmente en lo que se refiere a sus habilidades sociales.

En el primer capítulo, se fundamenta la investigación, se presentan los objetivos, se justifica la necesidad de esta investigación, se formulan las hipótesis y se identifican y clasifican las variables de estudio.

En el segundo capítulo, se presenta el Marco teórico fundamentado en los aspectos y teorías que explican las tres variables estudiadas.

En el tercer capítulo, se operacionalizan las tres variables, se presenta el diseño de la investigación, explicando las estrategias para probar las hipótesis. Además se presenta la población y la muestra junto a los instrumentos para la recolección de los datos.

En el cuarto capítulo, se analiza e interpretan los datos, el proceso de prueba de hipótesis, la discusión de los resultados y la adopción de las decisiones pertinentes.

Los resultados de esta investigación han permitido elaborar las conclusiones respectivas, además de plantear las recomendaciones que promuevan los necesarios programas de tutoría que es necesario incluir en la formación de nuestros jóvenes universitarios.

# **CAPÍTULO I**

## **PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO**

### **1.1 Fundamentación y Formulación del problema**

Es evidente, que una de las principales preocupaciones de los programas educativos nacionales se relaciona directamente con la calidad del servicio tutorial, que las diferentes instituciones educativas, y sobre todo las universidades, brindan a sus estudiantes. Demostrándose además que en los últimos años, se observa un incremento en la educación universitaria de jóvenes en edad de cursar la educación superior (SINEACE, 2010).

En el aspecto de la calidad educativa, aún el país requiere grandes esfuerzos, sobre todo si se considera que el aprendizaje está orientado al desarrollo de habilidades prioritariamente cognitivas antes que las habilidades para la vida. Es bien conocido que el sistema educativo superior empleado en el Perú, está focalizado prioritariamente al desarrollo de competencias netamente académicas antes que las competencias socio afectivas.

En este contexto, el descuido de la educación en el campo del desarrollo humano es alarmante, y esto es corroborado por el estudio Nacional realizado por la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación (2006), donde se describe que en el Perú el 31,3% de escolares que terminan su formación secundaria, presentan serias deficiencias en sus habilidades sociales.

En una sociedad globalizada y altamente competitiva, el desarrollo integral del ser humano es imprescindible, para ello se postula la necesidad de implementar programas interdisciplinarios a temprana edad para el logro de las habilidades sociales de los niños. Es corroborado, que las habilidades sociales constituyen un conjunto de comportamientos interpersonales que guardan una relación dependiente con los factores de aprendizaje (Michelson, 1983). Actualmente se definen las habilidades sociales como las capacidades para organizar cogniciones y conductas en un curso de acción integrado, dirigido hacia metas sociales o interpersonales culturalmente aceptadas.

El período de la juventud es una etapa del desarrollo donde la persona debe encarar múltiples tareas que implican relaciones interpersonales diferentes de las de la infancia y adolescencia; debe desarrollar sobre todo diferentes habilidades para resolver problemas sociales de una manera independiente. Los jóvenes deben hacer amigos, aprender a conversar, participar en diferentes grupos de actividades extracurriculares, contar un grupo de pares en el que se sientan integrados e identificados y fortalecer comportamientos heterosexuales.

En la actualidad las instituciones educativas han tomado mayor conciencia que la formación del ser humano, no culmina en la etapa escolar, sino que se prolonga hasta la formación universitaria. En tal sentido, la mayoría de universidades y centros de educación superior han incluido en su programa inicial de formación, cursos y espacios para que los jóvenes fortalezcan y consoliden el desarrollo de su personalidad. Los ejemplos están sustentados en los novedosos programas de tutoría en la educación superior y en los cursos dirigidos principalmente a fortalecer las habilidades sociales en los alumnos ingresantes.

Las habilidades para la vida, contemplan un enfoque que pretende desarrollar destrezas para permitir que los jóvenes adquieran las aptitudes necesarias para el desarrollo humano y para enfrentar de manera efectiva los retos de la vida. Este constructo, identifica habilidades sociales, que se sustentan en valores interpersonales propios de un óptimo desarrollo emocional.

En tal sentido, este trabajo de investigación, propone la resolución de la siguiente interrogante:

## **1.2 Problema General**

¿Cuáles son los efectos del programa de tutoría “Huellas” en el desarrollo de la inteligencia emocional y en el rendimiento académico, en los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana?

### **1.2.1 Problemas Específicos**

- ¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente intrapersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana?
- ¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente interpersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana?

- ¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente de adaptabilidad, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana?
- ¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente del manejo del estrés, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”?
- ¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del Estado de ánimo, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”?

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo General:**

Explicar los efectos del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

#### **1.3.1 Objetivos Específicos:**

1. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente Intrapersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

2. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente Interpersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
3. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente de Adaptabilidad, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
4. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del Manejo del estrés, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
5. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del Estado de ánimo, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
6. Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo del rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

## **1.4 Justificación**

La investigación que se presenta constituye una importante herramienta de trabajo, dado que aportará recursos educativos que deben aplicarse en la formación humanista de los jóvenes que cursan el primer ciclo de educación universitaria. Dichos recursos reconocen la promoción de habilidades sociales, el fortalecimiento de la inteligencia emocional y las consecuencias en el desarrollo académico de los jóvenes, demostrándoles que esas habilidades son pilares fundamentales para hacer frente a las exigencias de una sociedad altamente competitiva en la que es imperativo evidenciar competencias sociales.

Además, el desarrollo de este proyecto es importante, ya que se considera trascendente ampliar la literatura sobre los programas tutoriales en la formación de los jóvenes universitarios, considerando estrategias de desarrollo personal más amplias, que las que se pueden brindar en una asesoría personal.

## **1.5 Formulación de hipótesis**

### **1.5.1 Hipótesis General.**

La aplicación del Programa de Tutoría “Huellas” afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

### **1.5.2 Hipótesis Específicas:**

1. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente ***Intrapersonal***, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

2. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente **Interpersonal**, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
3. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente de **Adaptabilidad**, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
4. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del **Manejo del estrés**, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
5. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del **Estado de ánimo**, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.
6. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo del rendimiento académico, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

## 1.6 Identificación y clasificación de las variables

La investigación que se plantea, considera las siguientes variables:

- **Variable Independiente:** Programa de Tutoría “Huellas”
  
- **Variable Dependiente 1:** Inteligencia Emocional
  - Componente Intrapersonal
  - Componente Interpersonal
  - Componente Adaptabilidad
  - Componente Manejo del estrés
  - Componente Estado de Ánimo
  
- **Variable Dependiente 2:** Rendimiento académico
  
- **Variables de Control:**
  - Nivel Socioeconómico
  - Edad
  - Sexo
  - Instrucción

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1 Antecedentes**

Ante el vertiginoso cambio de nuestra sociedad, se hace necesario promover la capacidad de adaptación de los individuos a las inminentes transformaciones de las estructuras sociales. Sin embargo, la realidad nos demuestra que esta adaptación a las nuevas situaciones no se realiza de manera óptima, ya que pueden faltar habilidades o aptitudes para aceptar estas nuevas situaciones. Ahora bien, es importante resaltar que no es necesario tener un cociente intelectual muy alto para poder adaptarse a los cambios pero sí hace falta lo que tipificamos como inteligencia emocional.

Existen varios estudios, nacionales e internacionales, sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los adolescentes y jóvenes, aquí se presentan los más significativos y afines a la presente propuesta investigativa.

##### **2.1.1 Antecedentes Nacionales**

Sobre los programas de Tutoría, Rengifo (2008) investiga sobre *El Servicio de Tutoría en los estudiantes del quinto nivel de la Escuela de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Negocios de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana*, concluyendo que la tutoría no responde a las necesidades e intereses de los alumnos, además de constatar que en la Escuela de Administración, no existen profesionales calificados para realizar la labor tutorial, lo

que incide en la deserción, baja autoestima y bajo rendimiento académico de los estudiantes.

Zambrano (2011), desarrolló la inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao, para obtener el grado de Maestría. Las conclusiones de esa investigación señalaban la relación positiva entre Inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de la muestra, llevándolos a superar las demandas y presiones que encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pareja (2004) halló una *Correlación positiva entre la inteligencia emocional y los valores interpersonales de benevolencia y conformidad en alumnos de quinto de secundaria*, que indicaba un mayor desarrollo de la Inteligencia emocional caracterizada por una capacidad adecuada y saludable, vinculada con la ayuda al prójimo y una disposición para hacer lo que socialmente es correcto.

Asimismo, Muratta (2004) encontró *relación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional*, además observó que no existían diferencias por sexo ni por niveles socioeconómicos en la inteligencia emocional general.

Sobre las investigaciones en Inteligencia Emocional, Vicuña (2004) investigó *La motivación de logro y el auto-concepto en estudiantes universitarios*, señalando que el auto-concepto, como significado de autoestima, carente del valor que se atribuye a cada quien, es independiente de los componentes de la motivación de afiliación, poder y logro.

En el Perú, Arévalo y Escalante (2004) realizaron una investigación con el objetivo de establecer la relación que existe entre la inteligencia

emocional y el rendimiento académico en los alumnos de cuarto y quinto grado de secundaria cuyas edades fluctúan entre los 15 y 19 años, procedentes de centros educativos estatales pertenecientes al nivel socioeconómico bajo del distrito de Barranco. La investigación fue de tipo descriptivo correlacional. El instrumento utilizado fue el inventario de cociente emocional BarOn (I-CE) de Reuven Bar-On, adaptado para Lima Metropolitana por Ugarriza (2001). Los resultados fueron que existe una relación entre el cociente emocional total y el rendimiento académico en los adolescentes estudiados.

Velásquez (2003) estudió *La relación existente entre la Inteligencia Emocional y Autoestima en estudiantes de secundaria con y sin participación en actos violentos*, encontrando diferencias significativas entre ambos grupos; indicando que los alumnos que no participan en actos violentos son emocionalmente más competentes, valoran sus cualidades y talentos en contraste con los que sí participan. Halló también diferencias en función al sexo, que favorece a las mujeres en las áreas de autoconocimiento emocional, control emocional, empatía y habilidades para las relaciones interpersonales.

Valdivia (2002). En su estudio de investigación *Influencia de la tutoría en los comportamientos conductuales de los estudiantes en edad escolar*, determinó que el funcionamiento del programa de tutoría no está suficientemente implementado, ni se ha explicado de manera clara, los objetivos de la formación tutorial, a los protagonistas que deben participar en ella.

También, Sotil y Quintana (2002) en su investigación sobre *Influencias del clima familiar, estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional en el rendimiento académico*, encontraron que los estudiantes de UNMSM presentan un nivel promedio en los componentes interpersonales, de manejo del estrés, estado de ánimo general y ligeramente bajo en adaptabilidad.

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. Quedó demostrado que existe relación entre el cociente emocional interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de educación inicial.

Rotta (2002) realizó un estudio sobre *Las 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. Concluyo que 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.

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. 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. 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.

Cárdenas (2000). En su estudio de investigación. *Factores que influyen en el rendimiento escolar*, determinó que el factor económico, seguido por la desnutrición y el interés de los padres para motivar a sus hijos. También demuestra que la baja preparación de los docentes en temas formativos, además de la influencia negativa de los amigos, influye directamente en el desempeño escolar de los adolescentes.

Petterman (2000), en su estudio de investigación: *Factores que influyen en el Bajo rendimiento de los estudiantes en los Centros Educativos Clavero y Nuestra Señora de la Salud*, concluye que la poca colaboración de los padres de familia y el uso pertinente de material didáctico para tutores, determina el nivel de resultados académicos de los estudiantes involucrados en esta investigación.

Morales (1999), investigó sobre el *Diagnostico de las características de los estudiantes para la incorporación del sétimo grado al nivel medio según su rendimiento académico*. Un interesante aporte fue la constatación que el progresivo reemplazo de profesores por docentes con estudios en tutoría, influye positivamente en el desempeño académico de los adolescentes. Otra consideración a tomar es el nivel de satisfacción de los profesores tutores, por los objetivos logrados y el reconocimiento de los demás docentes.

Guerra (1993) investigó *La influencia del clima social familiar del adolescente en su rendimiento académico*. Con una muestra de 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.

Los componentes emocionales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general, presentaron una relación con el rendimiento académico, a diferencia del componente manejo del estrés que no presentó relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico. Los subcomponentes de asertividad, auto-concepto, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, responsabilidad social, solución de problemas, prueba de realidad y optimismo, presentaron una relación directa con el desempeño académico, a diferencia de los subcomponentes de comprensión emocional de sí mismo, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos y felicidad los cuales presentaron relación estadísticamente significativa con el desempeño académico.

### **2.1.2 Antecedentes Internacionales**

Sobre la Orientación y Tutoría, Begoña y Sánchez (2011), determina en su investigación *La acción tutorial en un contexto universitario masificado y la reivindicación europea de su valor formativo*, que la tutoría es una propuesta eficaz para integrar la formación de los estudiantes universitarios. Esos programas intentan afrontar los principales obstáculos para mejorar la calidad educativa en las universidades europeas. Hace especial hincapié en la participación de los agentes implicados en dicho proceso, docentes y estudiantado,

con la finalidad de construir una universidad más democrática en el marco europeo de educación superior.

Pérez y Castejón (2007) realizaron un trabajo de investigación sobre “La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios” de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, España. Su objetivo principal fue analizar la relación entre la inteligencia psicométrica tradicional (definida por el CI), la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Se concluyó que los aspectos de orden socioemocional se encuentran estrechamente relacionados con los logros académicos en los estudiantes universitarios. Por tanto, se sugiere la incorporación de las competencias socioemocionales al currículo universitario, ya sea de manera directa o indirecta.

Recientemente, Alali y Fatema (2009), llevaron a cabo un estudio con adolescentes que cursaban la secundaria en Kuwait, a fin de explorar la relación de la intuición con motivación creativa, inteligencia emocional y motivación al desempeño académico. En los análisis llevados a cabo, se encontraron correlaciones significativas de la IE con la motivación del desempeño académico, tanto en hombres como en mujeres

Martínez (2010), realizó un estudio de tipo correlacional, donde su principal objetivo fue determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional auto percibida y el rendimiento académico, en el contexto universitario del Espacio europeo de Educación Superior (EEES). Los resultados obtenidos, pueden brindar información sobre la influencia indirecta que la variable inteligencia emocional tiene sobre el rendimiento académico, puesto que la inteligencia emocional puede fungir como una variable que afecta a otras variables de índole afectivo, como lo es el autoconcepto, la autoestima, los valores y la

motivación, los cuales, de manera integrada pueden influir de modo directo sobre el rendimiento académico.

El trabajo de investigación de Otero, Martín, León y Vicente (2009), donde el principal objetivo fue encontrar posibles relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se reporta en sus resultados una casi inexistente correlación entre las dos variables. Los autores sugieren que sería conveniente analizar de manera detallada por qué el rendimiento académico en asignaturas de materias duras (matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales) o de aspectos científicos, mantienen nula relación con la inteligencia emocional.

Al respecto, Sánchez, Rodríguez y Padilla (2007) realizaron un estudio descriptivo-correlacional, con estudiantes de licenciatura de psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuyo principal objetivo fue detectar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Los resultados concluyeron que aún no es factible establecer relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, puesto que los resultados son poco esclarecedores y contradicen resultados donde sí se ha reportado relación entre las variables en cuestión.

En otro estudio, Pérez y Castejón (2006) de la Universidad de Alicante, publicaron una investigación titulada: Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios, el cual tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre diferentes pruebas de inteligencia emocional con una medida tradicional de la inteligencia y de ambas variables con el rendimiento académico en una muestra de 250 estudiantes universitarios. Los resultados fueron que existen correlaciones significativas entre inteligencia emocional y algunos indicadores del rendimiento académico.

Por otro lado, en una investigación realizada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Toluca, México, en una investigación de Sánchez y Hume (2004) se determinó la correlación significativa entre las variables rendimiento académico y habilidad social, medida a través de la escala de conductas interpersonales del Inventario de Estilos de Personalidad de Millon, la cual permitió explicar que el rendimiento académico se ve afectado por el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, es decir, que denota una importancia significativa para el éxito escolar. Esta investigación no consideró otras dimensiones de la inteligencia emocional, como: manejo del estrés, estado de ánimo general y adaptabilidad.

Cruz (2004) examinó la relación entre motivación de logro y rendimiento académico. Participaron 110 adolescentes entre 16 y 18 años de edad del 4º bachillerato de una institución privada-mixta, de la ciudad de Guatemala, de un nivel socioeconómico medio alto. Para medir el nivel de motivación de logro se utilizó la Escala de Mehrabian. Los resultados indicaron un predominio de la motivación de logro bajo y un rendimiento académico promedio, también, se encontró que existe correlación positiva media entre el nivel de motivación de logro y el rendimiento académico.

Las Investigaciones publicadas de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2003); Trinidad y Johnson, 2002); Ciarrochi (2001); han demostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo, en cuatro áreas: a) Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; b) Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; c) Descenso del rendimiento académico; y d) Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Estudios como el de Chan y Bajgar, (2001), en su *Medición de la Inteligencia Emocional en los Adolescentes*, llevado a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años, constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres; que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

En el 2000, Omar, Uribe y Ferreira (citados por Vildoso, 2003) realizaron una investigación cuya finalidad fue la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar el éxito y/o fracaso escolar. La muestra estuvo conformada por alumnos de los tres últimos años del ciclo secundaria de las escuelas públicas y privadas, los estudiantes eran brasileños (N=492), mexicanos (N= 561) y argentinos(N=541). Los resultados indicaron que los alumnos exitosos tanto argentinos, mexicanos y brasileños coinciden en percibir al esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables. Brasileños y mexicanos pero no argentinos consideran el estado de ánimo como una causa interna y estable.

## **2.2 Bases teóricas**

El desarrollo de la Inteligencia emocional en las personas se relaciona con resultados de adecuada convivencia. Las personas mediante el conocimiento de sus fortalezas y de sus debilidades, pueden adaptarse

exitosamente si emplean esas fortalezas para compensar o corregir sus debilidades.

Considerando que la tutoría es una acción inherente a la docencia, cuya importancia radica en orientar a los alumnos mediante una atención personalizada, a partir de los problemas personales y sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (Núñez, 2010), el programa de Tutoría Huellas ofrece a la orientación universitaria un índice temático bastante apropiado para que el joven adquiera las habilidades necesarias que le permita una convivencia estable y pacífica.

La orientación de los jóvenes universitarios deben desarrollar esas habilidades propias de la Inteligencia emocional, como son las relaciones intrapersonales e interpersonales que les ayude a detectar, comprender, manejar y utilizar las emociones de forma adecuada (Gardner, 2003).

A continuación se explican las variables de esta investigación y sus respaldos teóricos que permitan conocer los efectos del programa de Tutoría Huellas en el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

## **2.2.1 Inteligencia**

### **2.2.1.1 Aproximaciones Conceptuales**

La teoría de la inteligencia, señaló Schulze (2005), se ha desarrollado a partir de la evidencia obtenida mediante el proceso descrito. Si los resultados impiden sostener algunas de las proposiciones del test, se modifica este o bien se modifica la definición de la que surge. Así, la definición y la medida de la inteligencia son inseparables.

En la investigación que realiza Bonastre (2004), se evidencia que el concepto de inteligencia pertenece al dominio de la mente, por lo que resulta imposible de definir con precisión, fijación y forma final (Robinson, 1999). Sugerir que pueda haber una de definición de inteligencia como tal sería caer en una profunda incompreensión sobre ella.

En psicología, la definición del término inteligencia se ha caracterizado por una notable falta de consenso entre los expertos, debido a que constituye un fenómeno complejo que no se presta con facilidad a una definición conceptual. Además de los problemas de definición, la historia de la ciencia sobre la inteligencia se caracterizaría por importantes polémicas que incluso exceden el discurso científico al tener hasta implicaciones socio-políticas. Así, por encargo de la *American Psychological Association* (APA), se formó un equipo de expertos dirigidos por Ulric Neisser (1996) que presentaron un informe autorizado *Intelligence: Knowns and Unknowns*.

Un importante aporte sobre Inteligencia fue la de Neisser y colaboradores (1996), quienes definieron veinticinco puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia, la cual fue suscrita por cincuentaidos científicos de distintos países. Se presenta resumidamente, algunos de los principales puntos de esa investigación, dada su relevancia como punto de encuentro de los especialistas en el estudio científico actual de la inteligencia:

- La inteligencia es una capacidad mental muy general que permite razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, y aprender de la experiencia. No constituye un simple conocimiento enciclopédico, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver test, sino que refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el

ambiente—darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer.

- La inteligencia, así definida, se puede medir, y los test de inteligencia la miden adecuadamente. Estos test constituyen el modo de evaluación más preciso, fiable y adecuado de la inteligencia y tienen múltiples aplicaciones y utilidades.
- El nivel intelectual se relaciona directa e intensamente con el rendimiento en contextos sociales, económicos, ocupacionales, y educativos. Sea lo que sea lo que miden los test, tiene una gran importancia práctica y social.
- Un alto nivel de inteligencia supone una ventaja en la vida cotidiana, dado que la mayoría de las actividades diarias requieren algún tipo de razonamiento y toma de decisiones. Por el contrario, una baja inteligencia supone una desventaja, especialmente en ambientes desorganizados. No obstante un alto CI no garantiza el éxito en la vida y un bajo CI no garantiza el fracaso.
- Las diferencias de inteligencia no son el único factor que influye en el rendimiento educativo, en la eficacia de la formación recibida o en las ocupaciones muy complejas, pero la inteligencia suele ser el factor más importante.
- Las personas difieren en inteligencia debido a diferencias tanto en el ambiente como en la herencia. Los miembros de la misma familia suelen diferir sustancialmente en inteligencia (en promedio unos 12 puntos de CI) tanto por razones genéticas como ambientales.

- No existe una respuesta definitiva a la pregunta de por qué son distintas las distribuciones de rendimiento intelectual en distintos grupos étnico-raciales. Las razones que justifiquen aquellas diferencias pueden ser distintas de las razones por las que difieren los individuos dentro de cada grupo.

Por su parte, Gottfreson (1997) añadió que las aptitudes, que intervienen en la inteligencia, se sintetizan en la expresión “procesamiento de la información”, o capacidad para percibir y comprender estímulos, categorizarlos, recordarlos posteriormente y razonar a partir de ellos para tomar decisiones. La inteligencia es este proceso y los test miden el grado de adecuación con que se ejecuta.

No obstante a lo anterior, no existe un acuerdo entre los expertos en el campo de la inteligencia con relación a las diferentes afirmaciones expresadas en las definiciones descritas. Entre sus divergencias se incluye la consideración de la inteligencia como una capacidad de carácter general. Quizás el principal acuerdo sea que el término inteligencia puede ser entendido de diferentes formas.

Sin embargo, desde una perspectiva científica se requiere precisión en el significado. Dentro de la psicología diferencial Andres-Pueyo (1996) define la inteligencia como:

La capacidad mental de base psico-biológica que es propia de los seres humanos aunque no exclusiva de ellos. (p.155).

Considerando esta investigación, podemos estudiar la capacidad de la inteligencia desde tres perspectivas:

- Una de ellas consiste en identificar las aptitudes que hacen a unos individuos más capaces que otros al ejecutar una tarea, generalmente un test.
- Otra es tratar de dilucidar qué componentes y estructuras constituyen una conducta inteligente, con este fin se explora el

modo en que personas, animales y máquinas recogen, registran recuperan y manipulan la información.

- Por último, desde un enfoque evolutivo, se estudia cuál es el origen de las aptitudes que nombramos como inteligencia y de los procesos genéticos que subyacen a ella.

### **2.2.1.2 Medición de la Inteligencia**

En tanto que constructo teórico, la estructura de la inteligencia se compone de un conjunto de aptitudes y de sus relaciones. Los modelos actuales de inteligencia difieren al detallarlas, incluyéndose en esta diversidad desde mecanismos neurofisiológicos a elementos del ambiente en interacción con procesos mentales. Así mismo, se diferencian respecto a la importancia que atribuyen a la genética o al ambiente y en cualquier caso, miden el constructo principalmente a través de test. (Schulze, 2005).

### **2.2.1.3 Los Test de Inteligencia y sus Modelos Estructuralistas**

En su esfuerzo por detectar las diferencias intelectuales en los niños, Binet y Simon (2005) intentaron separar la “inteligencia natural” de la instrucción de tal modo que se eliminase al máximo la influencia de la experiencia y las condiciones socioeconómicas y culturales. Establecieron, así mismo, que los test: buscaban evidenciar procesos mentales de orden superior; necesitaban asegurar la eliminación del conocimiento adquirido en las instrucciones; exigían de la persona que los completaba el máximo esfuerzo en la búsqueda de la respuesta; y por último, precisaban de un criterio general de validación externa que, en su caso, fue el rendimiento académico.

Durante el primer cuarto del siglo XX, se construyó el *Army Alpha Examination*, primer test de inteligencia para adultos. Este contemplaba los criterios establecidos por Binet y Simon, pero incluía la particularidad de ir dirigido a predecir el rendimiento ocupacional.

De este modo se estableció como paradigma dominante la medida de la inteligencia a través de pruebas de ejecución.

Todos los test de inteligencia de ejecución comparten diferentes aspectos. En primer lugar tienen en común el estar compuestos por preguntas o problemas cuya respuesta adecuada es conocida. En el caso de la inteligencia analítica suelen contener pruebas verbales, no verbales y de razonamiento. Estas distintas pruebas confrontan a la persona con la necesidad de realizar diversas tareas mentales, por ej., clasificar, ordenar, relacionar, razonar, etc. También comparten el contar con normas (baremos) para la asignación de puntuaciones individuales.

En general, a partir de esas medidas es posible calcular un valor cuantitativo sobre el nivel de inteligencia o de aptitudes específicas. Estas puntuaciones son un reflejo de la posición en que se encuentra la persona con relación al grupo de estandarización. Los distintos test de inteligencia ofrecen la medida del cociente intelectual en una escala de media 100 y desviación estándar 15. Esta medida es independiente de la edad y permite la comparación entre sujetos. (Andrés-Pueyo, 1996).

Ahora bien, aunque la medida de la inteligencia es una aportación técnica de valor innegable, en especial para el acceso a determinados puestos de trabajo o de formación, también está fuera de discusión que genera diferencias sociales y estigmatiza a quienes presentan puntuaciones bajas. Con frecuencia algunos especialistas olvidan que los test no son herramientas exactas, miden habilidades y tienen un poder predictivo limitado.

#### **2.2.1.4 La Inteligencia múltiple de Gardner**

Situado en el grupo de teorías que amplían la idea de inteligencia, Gardner (1983), propuso que esta se puede concebir de muchos

modos. Puede entenderse como una característica de las especies, como un potencial o capacidad que distingue a los individuos de una especie particular, o como el modo de llevar a cabo una tarea dentro de una situación.

Con relación a la inteligencia caben dos interrogantes, según Gardner, uno es responder cuan inteligente se es. A esta pregunta se puede contestar mediante un test psicométrico al uso. El otro interrogante es de qué forma se es inteligente. Esta cuestión confronta con la posibilidad de existencia de muchas facetas posibles en la cognición y muy distintas capacidades.

Los modelos de inteligencia tradicionales no pueden dar cuenta de la enorme complejidad de la mente y la inteligencia. Por ello este autor plantea la existencia de un conjunto de inteligencias múltiples que son distintas e independientes.

Entre las inteligencias, Gardner (2003), propone una inteligencia personal formada por dos inteligencias relacionadas, la intrapersonal y la interpersonal que reflejan, respectivamente, la capacidad de conocerse a uno mismo y la de conocer a los demás.

La inteligencia intrapersonal se dirige hacia dentro, hacia uno mismo, y se ocupa de la valoración y el conocimiento de la propia experiencia emocional. Tiene que ver con el acceso a la propia vida emocional, centrándose en discriminar entre sentimientos, nombrarlos y emplearlos para comprender y guiar la propia conducta (p. 270).

La Inteligencia Interpersonal, sin embargo, se enfoca hacia afuera, se centra en la conducta, sentimientos y motivos de los otros:

La capacidad central de la inteligencia interpersonal es detectar, identificar y comprender en otros su estado de ánimo, su temperamento, sus motivos, deseos e intenciones, tanto lo mostrado abiertamente como aquello que se trata de esconder". (p 264)

Supone pues, la habilidad para relacionarse con otras personas, tanto aquellas que forman parte de las redes sociales íntimas como aquellas otras más sociales amplias.

Ambas inteligencias, indica el autor, “tienen un patrón de desarrollo característico y efectos identificables” (p.272). Esas dos Inteligencias se presentan en formas muy variables debido al papel que la cultura juega en ellas, por ello se espera que sean más distintivas que otras formas de inteligencia y menos comparables entre distintas sociedades.

## **2.2.2 Emoción**

### **2.2.2.1 Aproximaciones conceptuales**

Según Izard (2009), existe acuerdo entre los investigadores del campo en que sentimos emociones debido a nuestro desarrollo evolutivo y neurobiológico como especie. La emoción es una experiencia psicológica que se da en la consciencia y cumple una función adaptativa. Tanto es así, que las emociones participan en la construcción de la consciencia a lo largo de la vida, determinando en gran medida su contenido y orientación.

Para Mayer (2008), las emociones son:

Una experiencia sensorial integrada que implica cambios fisiológicos, preparación motora para la acción, cogniciones sobre la acción y experiencias internas que surgen de una evaluación del sí-mismo o de la situación. (p.508).

La *Teoría diferencial de las emociones de Izard, (2007)*, recoge los avances y desarrollos producidos en los campos de la emoción, la neurociencia cognitiva, la psicología social, la personalidad y la psicología clínica. Su punto de partida es que cognición y emoción, a pesar de ser funcionalmente independientes, tienen espacios de interacción e interinfluencia. Las áreas cerebrales con ellas relacionadas están estrechamente interconectadas. De

hecho, la experiencia de un estímulo emocional altamente significativo afecta a la cognición.

En realidad son experiencias profundamente sociales que ayudan a los individuos a mantener relaciones significativas con su ambiente (Oatley, 2004) Constituyen la base de la consciencia, del temperamento y de la personalidad. También están en la raíz de la conducta moral a través del papel que juegan en la empatía y en otros procesos asociados al cuidado.

No existe acuerdo respecto a cuál es la naturaleza de la emoción. Damasio (2003) lo ha descrito como la experiencia de una expresión neurobiológica, y también como una fase de dicha expresión neurobiológica. La emoción estaría presente en todo momento en la consciencia pero no etiquetada.

La experiencia emocional no puede crearse, aprenderse o enseñarse, resulta de la integración de la actividad concurrente en diversas áreas cerebrales que incluyen al tronco del encéfalo, la amígdala, la ínsula y el córtex pre-frontal (Damasio, 2003).

Según Izard, (2001). Las emociones son inherentes a la naturaleza humana porque constituyen el centro de la vida personal y social. Proceden de la evolución biológica, la herencia cultural y la propia experiencia de adaptación al medio ambiente.

### **2.2.2.2 Las Sensaciones y las Emociones**

La sensación de emoción es producto de la actividad neurobiológica, expresada incluso por niños sin córtex cerebral según Merker (2007). Esta sensación no es aprendida ni, necesariamente, etiquetada y elaborada en la consciencia. Tiene una intensidad variable que puede ser muy baja o muy alta, y su valencia no se puede modificar. Su función es simplificar y organizar los impulsos focalizando los procesos cognitivos en una cantidad manejable de tareas adaptativas. De este modo se construyen patrones de sensación-cognición-acción que hacen a un individuo singular, es decir, organizan los rasgos del individuo en una personalidad única.

Desde otra perspectiva, Sherer (2007), concibe la emoción como un proceso que produce actividad cognitiva, expresión motora, activación fisiológica, tendencias de acción y estados emocionales subjetivos. Los componentes de este proceso se fundamentan unos en otros y se sincronizan durante un episodio emocional.

La interacción de estos componentes con el estímulo genera la emoción. Ante acontecimientos que suceden con frecuencia, se producen patrones de evaluación que constituyen emociones muy frecuentes. Este es el caso de las emociones que nombramos “básicas” como la tristeza, experimentada cuando se pierde algo que importa, o el enfado en el caso de encontrar obstáculos para el logro de las propias metas.

La teoría de Izard (2009) sostiene que también existe una valoración conceptual más compleja que puede llegar a ser extremadamente compleja según el tipo de metas, planes o necesidades que la persona tiene que evaluar y, también, según su capacidad de resolver problemas. Cada uno de esos tres procesos de valoración produciría una respuesta. Esa respuesta modificaría los sistemas autónomo y motor, de tal forma que se pueden producir múltiples respuestas fisiológicas preparando para un determinado tipo de acción.

Todos estos cambios se reflejan en vivencia de la emoción, un componente distinto de la emoción en sí. De este modo, la vivencia de la emoción es a la vez cognitiva y no cognitiva, y se puede reflejar más o menos conscientemente. Puesto que existe consciencia de la experiencia emocional, ésta se puede expresar de forma más o menos controlada. Es decir, se puede regular y se puede controlar qué sentir y cómo expresarlo, de acuerdo a las reglas de expresión marcadas por la normativa social.

En cualquier caso, es evidente que las emociones son fundamentales para el desarrollo de la personalidad y la vida social.

### **2.2.2.3 Expresión de las emociones**

Las emociones están presentes en nuestras vidas desde que nacemos. Juegan un papel relevante en la construcción de nuestra personalidad y en nuestra interacción social.

Además de ser la principal fuente de las decisiones que adoptamos diariamente, las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el desarrollo de la comunicación, en el conocimiento social, en el procesamiento de la información, en el apego, en el desarrollo moral, etc. (Aritzeta, Pizarro y Soroa, 2008: 26).

El componente expresivo de las emociones tiene especial valor para la vida. La experiencia que nombramos como emoción se expresa con la voz, los gestos, pero principalmente a través de la cara. La cara es un centro para el envío de información emocional y, a través de órganos también situados en la cara como los ojos, percibimos las señales emocionales enviados por los otros. Este intercambio de señales es fundamental para el desarrollo de la persona, la comunicación interpersonal y la cohesión social

Algunas expresiones faciales son resultado de movimientos musculares sin asociación con la emoción, pero en su mayoría estas expresiones son estímulos cargados de información emocional. Estos estímulos emocionales transmitidos mediante la expresión facial alertan a los otros sobre la presencia o no de riesgos en el medio; indican la naturaleza de las relaciones entre los individuos, por ejemplo expresiones de hostilidad o de sumisión; y revelan el estado de la persona y su deseo, o su no deseo, de intervenir en una interacción.

### **2.2.2.4 Función de las emociones**

La sensación que producen las emociones motiva la conducta y los procesos mentales. Izard, (2009), explica que en el caso de las emociones básicas, esto es, las fundamentales para la adaptación (negativas: miedo, tristeza, ira, asco; positivas: alegría e interés o sorpresa) generan acciones que son

clave para el mantenimiento de la vida, el bienestar y el desarrollo de los potenciales. Otras emociones, las llamadas sociales o autoconscientes (vergüenza, culpa, disgusto, amor y vínculo) son igualmente fundamentales para la vida humana pero, a diferencia de las básicas, implican cogniciones de orden superior y tienen componentes cognitivos relacionados con la cultura.

Las emociones, como hemos señalado, también son información. Debido a ello pueden predecir el efecto de posibles estímulos anticipando sus consecuencias y las necesidades asociadas a ellos. Por ejemplo, ante el peligro se puede anticipar miedo, que conduce a sentir seguridad o pérdida, lo que llevaría a anticipar tristeza y por ello a búsqueda de apoyo social. Las diversas funciones de las emociones son resultado de la evolución. La información que proporcionan permite evaluar los objetos y los acontecimientos; la autorregulación; preparar la acción y dirigirla; comunicar la reacción al estímulo y la intención conductual; monitorizar el estado interno y la interacción entre organismo-ambiente (Scherer, 2007).

Es importante considerar que una misma experiencia emocional puede generar conductas muy distintas. Estas formas de conducirse con relación a la experiencia emocional pueden derivar de procesos de aprendizaje. Se relacionan con exigencias sociales y con las destrezas que se posean, y generan esquemas emocionales más o menos adaptativos. En interacción con las emociones, los intereses seleccionan la atención y pueden afectar al resto de procesos cognitivos. (Izard, 2003).

La capacidad de hablar y de aprender a nombrar emociones favorece su descripción. La inteligencia verbal y el vocabulario emocional facilitan la anticipación de emociones y el poder compartir experiencias emocionales. Esta capacidad favorece la función ejecutiva, en especial con relación a la comprensión y el manejo de las emociones, incluida la autorregulación (Izard 2002), suponiendo un beneficio para la adaptación y el funcionamiento social.

Gracias a ello es posible utilizar las emociones a lo largo de la vida en forma constructiva, generando procesos y acciones afectivo-emocionales adaptativos. En este proceso es central la consciencia (Mayer, 1998).

## **2.2.3 Inteligencia Emocional**

### **2.2.3.1 Aproximaciones conceptuales**

En su investigación sobre Inteligencia Emocional, Paloma del Hénar Sánchez (2012), considera que aún existe en la literatura científica, la interrogante respecto a si ésta es o no una nueva inteligencia o se puede entender recogida entre las propuestas existentes. La sucinta descripción del estudio de la inteligencia nos lleva a concluir que es un campo en evolución continua que ha expandido su enfoque a finales del siglo XX y que amplió la perspectiva sobre lo que es la inteligencia y los componentes de la conducta inteligente.

Se tiene inteligencia para algo, es decir, se cuenta con la posibilidad de responder con eficacia a las exigencias de un contexto concreto. Las relaciones intrapersonales e interpersonales sitúan a las personas ante la necesidad de detectar, comprender, manejar y utilizar las emociones de forma exitosa.

Teóricos de la Inteligencia emocional, han expresado, concebir la inteligencia como una jerarquía de capacidades mentales, en cuya cúspide se sitúa la inteligencia general, en su nivel más bajo aptitudes mentales discretas como la capacidad de reconocer palabras, o de comprender cómo se rotan los objetos en el espacio. La meta de la inteligencia es la adaptación exitosa al medio de tal modo que permita el logro de metas personales dentro de la propia cultura. (Mayer, 2008).

Asimismo, Valles (2005) define inteligencia emocional como capacidad intelectual donde se utilicen las emociones para resolver problemas. En este sentido, la Inteligencia Emocional es la aptitud

para captar, entender, y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto que fuente de energía humana, información, relaciones e influencia.

Para Gardner (2003) existen distintas inteligencias con relativa autonomía entre ellas. Entre las inteligencias este autor propone una inteligencia personal formada por dos inteligencias relacionadas, la intrapersonal y la interpersonal que reflejan, respectivamente, la capacidad de conocerse a uno mismo y la de conocer a los demás.

La inteligencia intrapersonal se dirige hacia dentro, hacia uno mismo, y se ocupa de la valoración y el conocimiento de la propia experiencia emocional. Tiene que ver con el acceso a la propia vida emocional, centrándose en discriminar entre sentimientos, nombrarlos y emplearlos para comprender y guiar la propia conducta. (p. 270).

La inteligencia interpersonal, sin embargo, se enfoca hacia afuera, se centra en la conducta, sentimientos y motivos de los otros:

La capacidad central de la inteligencia interpersonal es detectar, identificar y comprender en otros su estado de ánimo, su temperamento, sus motivos, deseos e intenciones, tanto lo mostrado abiertamente como aquello que se trata de esconder. (p 264)

Supone pues, la habilidad para relacionarse con otras personas, tanto aquellas que forman parte de las redes sociales íntimas como aquellas otras más sociales amplias.

Ambas inteligencias, indica el autor, “tienen un patrón de desarrollo característico y efectos identificables” (p.272). Esas dos Inteligencias se presentan en formas muy variables debido al papel que la cultura juega en ellas, por ello se espera que sean más distintivas que otras formas de inteligencia y menos comparables entre distintas sociedades.

Los modelos de inteligencia tradicionales no pueden dar cuenta de la enorme complejidad de la mente y la inteligencia. Por ello este autor plantea la existencia de un conjunto de inteligencias múltiples que son distintas e independientes. Su punto de vista se fundamenta, en datos procedentes de personas con daño cerebral; de la existencia de poblaciones atípicas con individuos que muestran capacidades extraordinarias en un campo de la acción humana (música, arte, matemáticas, escritura, filosofía, etc.) o la existencia de operaciones identificables que son esenciales para una conducta inteligente en concreto.

Tal y como señalaron Mayer (2000) la Inteligencia Emocional se podrá considerar una inteligencia siempre que cumpla el requisito conceptual de ser una capacidad mental, esto es, una capacidad para el manejo de la información y el razonamiento sobre ella. Para ello es necesario demostrar con claridad la existencia de diferencias individuales en la realización de tareas para cuya ejecución exitosa se requiere una potencialidad como la descrita en el constructo Inteligencia Emocional. Se necesita la utilización de test que contengan tareas de ejecución máxima que precisen emplear el procesamiento singular de la información emocional para ser resueltas.

Siguiendo la lógica planteada en los modelos estructurales de la inteligencia, las medidas de Inteligencia Emocional deberían correlacionar débilmente con las medidas de inteligencia, en especial con las aptitudes verbales. La presencia de una correlación pequeña indicaría que el constructo medido con el test es una inteligencia pero con una naturaleza propia.

Otro aspecto que surge de esta revisión es la estrecha relación existente entre personalidad y test de inteligencia. Desde el comienzo de la utilización de los test de inteligencia se evidenció que, aunque la actuación de la persona cuando realiza un test cognitivo muestra el

efecto de su inteligencia, en el contexto de su ejecución es imposible eliminar el efecto de la personalidad.

Fue Goffterson (1997), quien considera que la inteligencia emocional implica la necesidad de percibir y comprender la información emocional, categorizar los estímulos emocionales, recordarlos posteriormente y razonar a partir de ellos para tomar decisiones. Pero Sternberg (1999), explica que, además de la capacidad de analizar la información emocional, es necesario su uso creativo y su manejo exitoso para asegurar un adecuado ajuste al medio ambiente. En tal sentido, la IE es una inteligencia que, al menos conceptualmente, se distingue de las planteadas hasta el momento, si bien guarda relación con la inteligencia social sugerida por E.L. Thorndike que, en su momento, no fue posible demostrar.

En tal sentido, se puede señalar que la inteligencia emocional, cuando se define como una capacidad mental para reconocer el significado de las emociones y de sus relaciones, razonar sobre ellas y resolver problemas relacionadas con ellas, se enmarcaría en el grupo de inteligencias emergentes. Sin embargo, cuando se considera compuesta por rasgos y disposiciones que no son potencialidades, no se puede considerar una inteligencia.

Además, también serían factores a considerar la capacidad de recordar; la experiencia previa y las condiciones presentes cuando la persona desarrolló el test, incluida su concentración o la presencia o no de alguna patología la actitud hacia el test o hacia el examinador, el miedo al error y la ansiedad por los resultados. (Colom, R, 1995)

Con relación a la inteligencia caben dos interrogantes, según Gardner. Uno es responder a cuánto de inteligente se es, a esta pregunta se puede contestar mediante un test psicométrico al uso. El otro interrogante es de qué forma se es inteligente. Esta cuestión confronta con la posibilidad de existencia de muchas facetas posibles en la cognición y muy distintas capacidades.

Sin embargo, el término Inteligencia Emocional, recién se difundió mundialmente con el trabajo del doctor Daniel Goleman (1995) profesor de filosofía en la Universidad de Harvard. Con la publicación de su obra Inteligencia Emocional, popularizó el término, que hasta ese momento sólo había sido desarrollado y expuesto en el entorno de las investigaciones de la comunidad científica. Esta obra que se convirtió en un best-seller tuvo una gran influencia, no sólo porque acercó al gran público un concepto hasta entonces desconocido, sino porque a ella le sucedieron otras investigaciones, se difundieron las realizadas hasta el momento y se comenzó a aplicar con más intensidad el estudio de la inteligencia emocional a diversos campos, como la educación, la autoayuda, el entorno laboral, etc. Define Inteligencia Emocional como:

Capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. (p. 89).

Se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales. Más tarde el mismo Goleman (1998), reformula esta definición de la siguiente manera:

La Inteligencia Emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales. (p.98)

Otro de los autores consultados, Bar-On (1997) define inteligencia emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

Una vez expuestas estas diferentes definiciones sobre el tema tratado, se entiende que la inteligencia emocional es una forma de interactuar

con el mundo, que tiene en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia y/o la agilidad mental. Estas características configuran rasgos de carácter como: la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social. Gómez (2000).

Para Gómez (2000), fundamentalmente, la Inteligencia Emocional, se basa en los siguientes principios o competencias:

- *Autoconocimiento*: Capacidad para conocerse uno mismo, saber los puntos fuertes y débiles que todos tenemos.
- *Autocontrol*: Capacidad para controlar los impulsos, saber mantener la calma y no perder los nervios.
- *Automotivación*: Habilidad para realizar cosas por uno mismo, sin la necesidad de ser impulsado por otros.
- *Empatía*: Competencia para ponerse en la piel de otros, es decir, intentar comprender la situación del otro.
- *Habilidades sociales*: Capacidad para relacionarse con otras personas, ejercitando dotes comunicativas para lograr un acercamiento eficaz.
- *Asertividad*: Saber defender las propias ideas no respetando la de los demás, enfrentarse a los conflictos en vez de ocultarlos, aceptar las críticas cuando pueden ayudar a mejorar.
- *Proactividad*: Habilidad para tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándose de sus propios actos.
- *Creatividad*: Competencia para observar el mundo desde otra perspectiva, diferente forma de afrontar y resolver problemas.

Este conjunto de principios expuestos, darán lugar a una mayor o menor Inteligencia Emocional. En este sentido, el hecho de que un individuo pueda tener una mayor creatividad que otro individuo, no

quiere decir que de forma intrínseca obtenga una mayor inteligencia emocional, ya que concurren otros factores como si el individuo sabe explotar esa creatividad.

A partir de aquí, se realiza la definición de inteligencia emocional como la capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones.

### **2.2.3.2 Inteligencia emocional en el contexto educativo**

Los investigadores (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003a; Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003; Trinidad y Johnson, 2002) han mostrado que las carencias en las habilidades de Inteligencia Emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto educativo. Esos autores coinciden en señalar que, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE serían cuatro

#### **2.2.3.2.1 Inteligencia Emocional sobre los Niveles de Bienestar**

Liao (2003) ha encontrado que los estudiantes de secundaria que indican menores niveles de Inteligencia Emocional, tienen puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas.

Otros estudios realizados en Australia presentan evidencias de que los estudiantes universitarios con alta Inteligencia Emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas, comparados con aquellos con baja Inteligencia Emocional, e informan de menor depresión y desesperanza (Ciarrochi y Deane, 2002)

Otro dato interesante es que los estudiantes universitarios con niveles altos de Inteligencia Emocional muestran una mayor empatía, una satisfacción ante la vida más elevada y mejor calidad en sus relaciones sociales Ciarrochi (2000).

Los estudios realizados por Goleman, (1995) en Estados Unidos, han mostrado que los alumnos universitarios con más Inteligencia Emocional tienen menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas .

Además cuando estos alumnos son expuestos a tareas estresantes de laboratorio, perciben los estresores como menos amenazantes y sus niveles de cortisol y de presión sanguínea son más bajos e incluso, se recuperan emocionalmente mejor de los estados de ánimos negativos inducidos experimentalmente (Salovey, 1994).

En los últimos años varias investigaciones se han centrado en estudiar el papel de la Inteligencia Emocional en el bienestar psicológico de los alumnos. La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1990), quienes definen la Inteligencia Emocional con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual nos proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal.

Puesto que los componentes de la Inteligencia Emocional incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor Inteligencia Emocional presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor puntuación en estas habilidades.

### **2.2.3.2.2 Inteligencia Emocional sobre las Relaciones Interpersonales**

En un estudio realizado en Estados Unidos por Lopes y Salovey (2004), se han hallado evidencias sobre la relación entre Inteligencia Emocional y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntuaban alto en Inteligencia Emocional mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia.

La teoría de Anderson,(2002), proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la Inteligencia Emocional jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que un alumno con alta Inteligencia Emocional es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación. Además, las habilidades interpersonales son un componente de la vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos.

En otros estudios llevados a cabo en Australia con adolescentes de entre 13 y 15 años Medición de la inteligencia emocional en los adolescentes se encontraron resultados muy similares e interesantes. Chan y Bajgar, (2001), en su Medición de la Inteligencia Emocional en los Adolescentes, constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres; que los adolescentes con alta Inteligencia Emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad.

Desde los modelos de Inteligencia Emocional también se hace énfasis en las habilidades interpersonales. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás.

Es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás es más probable que reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos.

#### **2.2.3.2.3 Inteligencia Emocional sobre el Rendimiento Académico**

Fueron Petrides, Frederickson y Furnham, (2004), quienes confirmaron que las personas con ciertos déficits (ej. escasas habilidades, desajuste emocional, problemas de aprendizaje) es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia, se beneficiarían más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permitan afrontar tales dificultades. En este sentido, los resultados indican que en los grupos más vulnerables (adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI) la Inteligencia Emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

Por otro lado, Barchard (2003), evaluó a estudiantes universitarios, controlando habilidades cognitivas que tradicionalmente se han visto relacionadas con el rendimiento académico (habilidad verbal, razonamiento inductivo, visualización), junto con variables clásicas de personalidad (neuroticismo, extroversión, apertura, amabilidad y responsabilidad). El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento académico e Inteligencia Emocional; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este

equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

La línea de investigación utilizada por Schutte, Malouff, (1998), dirigida a analizar la influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios. De hecho, los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre Inteligencia Emocional y rendimiento académico. En uno de ellos se mostraron evidencias del vínculo entre Inteligencia Emocional y rendimiento, mediante un diseño longitudinal para comprobar si las puntuaciones en Inteligencia Emocional evaluadas al empezar el curso académico permitirían predecir las puntuaciones obtenidas en las notas finales. Los datos demostraron que las puntuaciones en Inteligencia Emocional predecían significativamente la nota media de los alumnos.

#### **2.2.3.2.4 Inteligencia Emocional sobre la aparición de conductas disruptivas.**

Una evaluación adecuada de la Inteligencia Emocional permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y de bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados por Lopes y Salovey (2004), evidencian que una baja Inteligencia Emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, es predecible que los alumnos con bajos niveles de Inteligencia Emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales.

Otro aporte en la Investigación de Petrides, Frederickson y Furnham (2004), ha constatado, con alumnos británicos de educación secundaria, que los estudiantes con niveles más bajos de Inteligencia Emocional, tienen un

mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días. Liau (2003), por su parte, informa que los alumnos de secundaria con más baja Inteligencia Emocional muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002), aportan que una población adolescente española (de entre 14 y 19 años) muestran también asociaciones en la dirección esperada entre altos niveles de Inteligencia Emocional y menor número de acciones impulsivas, un temperamento menos agresivo y una menor justificación de la agresión en los adolescentes. Asimismo, cuando se dividió a los alumnos en función de sus niveles de justificación de la agresión (alto nivel de justificación de la agresión versus bajo nivel de justificación de la agresión) se obtuvo un perfil emocional muy concreto.

En la misma investigación se evidencia que los estudiantes con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos informaron de una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar las positivas (alta reparación), mayores puntuaciones en salud mental, niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos.

Por otro lado, en Estados Unidos, Trinidad y Johnson (2002), en investigaciones con adolescentes realizadas en Estados Unidos, han obtenido datos empíricos que constatan que una elevada Inteligencia Emocional se relaciona con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Específicamente, los adolescentes con niveles más alto de Inteligencia Emocional informaron haber consumido menos tabaco en los últimos 30 días y haber bebido menos alcohol que los adolescentes que puntuaron bajo en Inteligencia Emocional. Estos resultados proporcionan evidencias de que una baja Inteligencia Emocional es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol.

Los adolescentes emocionalmente inteligentes detectan mejor las presiones de los compañeros y afrontan más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco. (Trinidad y Johnson, 2002).

La investigación de Rubin (1999), ha confirmado relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes: una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula. Además, a juicio del profesor, el desarrollo de más conductas pro sociales hacia los demás, que el resto de los alumnos.

### **2.2.3.3 Modelos de Inteligencia Emocional**

A partir de investigaciones especializadas, se ha realizado una revisión de los principales modelos sobre inteligencia emocional. Éstos se han clasificado en modelos mixtos, modelos de habilidades y otros modelos que complementan a ambos.

#### **2.2.3.3.1 Modelo Mixto de Goleman (1995)**

Se establece la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no se opone al Cociente Intelectual (CI) clásico sino que ambos se complementan. Este complemento se manifiesta en las interrelaciones que se producen. Un ejemplo lo podemos observar entre las comparaciones de un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo y otro individuo con un cociente intelectual medio y con alta capacidad de trabajo. Ambos pueden llegar al mismo fin, ya que ambos términos se complementan. Los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional según Goleman (1995) son:

- **Conciencia de uno mismo** (*Self-awareness*): Es la conciencia que se tiene de los propios estados internos, los recursos e intuiciones.
- **Autorregulación** (*Self-management*): Es el control de nuestros estados, impulsos internos y recursos internos.
- **Motivación** (*Motivation*): Se explican como tendencias emocionales que guían o que facilitan el logro de objetivos.
- **Empatía** (*Social-awareness*): Se entiende como la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- **Habilidades sociales** (*Relationshipmanagement*): Es la capacidad para inducir respuestas deseables en los demás pero no entendidas como capacidades de control sobre otro individuo.

#### 2.2.3.3.2 Modelo de Habilidades, según Salovey y Mayer

Estos modelos no incluyen componentes de factores de personalidad, Éstos postulan la existencia de una serie de habilidades cognitivas o destrezas de los lóbulos pre-frontales del neo-córtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregularlas emociones de un modo inteligente y adaptado al logro del bienestar, a partir de las normas sociales y los valores éticos.

El modelo ha sido reformulado en sucesivas ocasiones. Salovey y Mayer (1990), introdujeron la empatía como componente. Posteriormente, en el año 2000, los autores realizan sus nuevas aportaciones, que han logrado una mejora del modelo hasta consolidarlo como uno de los modelos más utilizados y por ende, uno de los más populares. Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes:

- Percepción emocional: Habilidad para identificar las emociones en sí mismo y en los demás a través de la expresión facial y de otros elementos como la voz o la expresividad corporal.
- Facilitación emocional del pensamiento: Capacidad para relacionar las emociones con otras sensaciones como el sabor y olor o, usar la emoción para facilitar el razonamiento. En este sentido, las emociones pueden priorizar, dirigir o redirigir al pensamiento, proyectando la atención hacia la información más importante. Por otro lado, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad.
- Compresión emocional. Habilidad para resolver los problemas e identificar qué emociones son semejantes.
- Dirección emocional. Compresión de las implicaciones que tienen los actos sociales en las emociones y regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.
- Regulación reflexiva de la emociones para promover el crecimiento personal. Habilidad para estar abierto a los sentimientos ya sean positivos o negativos.
- En resumen, el autor, establece una serie de habilidades internas del ser humano que ha de potenciar, en base a la práctica y la mejora continua.

### 2.2.3.3.3 Modelo de Cooper y Sawaf

Se le ha denominado como el modelo de los “Cuatro Pilares”, por su composición. Dicho modelo se ha desarrollado, principalmente, en el ámbito organizacional de la empresa. A continuación, se han desarrollado los cuatro aspectos fundamentales del modelo:

- **Alfabetización emocional:** Constituida por la honradez emocional, la energía, el conocimiento, el feed-back, la intuición la responsabilidad y la conexión. Estos componentes permiten la eficacia y el aplomo personal.

- **Agilidad emocional:** Es el componente referido a la credibilidad, la flexibilidad y autenticidad personal que incluye habilidades para escuchar, asumir conflictos y obtener buenos resultados de situaciones difíciles.
- **Profundidad emocional:** Se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- **Alquimia emocional:** Habilidad de innovación aprendiendo a fluir con problemas y presiones.

En este sentido Cooper y Sawaf (1997), basan la Inteligencia Emocional en cuatro soportes básicos. Asimismo, adapta la perspectiva de la inteligencia emocional al mundo empresarial.

#### **2.2.3.3.4 Modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)**

Estos autores señalan como componentes de la Inteligencia Emocional:

- Ser consciente de los propios sentimientos y de los demás.
- Mostrar empatía y comprender los puntos de vista de los demás.
- Hacer frente a los impulsos emocionales.
- Plantearse objetivos positivos y planes para alcanzarlos
- Utilizar habilidades sociales.

Como resumen Elías y colaboradores (1999), integran los modelos anteriores para homogeneizar la medición del constructo inteligencia emocional.

#### **2.2.3.3.5 Modelo secuencial de Autorregulación Emocional.**

Bonano (2001) fundamenta su modelo en los procesos de autorregulación emocional del sujeto para afrontar la emocionalidad

de modo inteligente. El autor señala tres categorías generales de actividad auto regulatoria:

- Regulación de Control. Son los comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales.
- Regulación Anticipatoria. Anticipar los futuros desafíos que se pueden presentar.
- Regulación Exploratoria. Adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional.

Bonano (2001) establece que todos los seres humanos portamos un grado de inteligencia emocional, que se ha de autorregular para su eficiencia.

#### **2.2.3.3.6 Modelo de Inteligencia Emocional y Social de Bar-On.**

BarOn (1997) considera la Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito, al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente, e incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas en base a este concepto.

En su tesis doctoral, Barón (1988) constituyó la base de sus posteriores formulaciones sobre la Inteligencia Emocional y su medida a través del inventario (Bar-On 1997).

El modelo está compuesto por diversos componentes: intrapersonales; interpersonales; del estado de ánimo en general; de adaptabilidad; del manejo del estrés y del estado de ánimo en general.

➤ **Componentes Intrapersonales**

- *Comprensión emocional de sí mismo*: habilidad para comprender sentimientos y emociones, diferenciarlos y, conocer el porqué de los mismos.
- *Asertividad*: habilidad para expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y, defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- *Autoconcepto*: capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones.
- *Autorrealización*: habilidad para realizar lo que realmente podemos, deseamos y se disfruta.
- *Independencia*: capacidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

➤ **Componentes Interpersonales**

- *Empatía*: habilidad para sentir, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- *Relaciones interpersonales*: capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, caracterizadas por una cercanía emocional.
- *Responsabilidad social*: habilidad para mostrarse como una persona cooperante, que contribuye, que es un miembro constructivo, del grupo social.

➤ **Componentes de adaptabilidad**

- *Solución de problemas*: Capacidad para identificar y definir los problemas y, generar e implementar soluciones efectivas.
- *Prueba de la realidad*: Habilidad para evaluar la correspondencia entre los que experimentamos y lo que en realidad existe.

- *Flexibilidad*: Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- **Componentes de manejo del estrés**
- *Tolerancia al estrés*: capacidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones.
  - *Control de los impulsos*: habilidad para resistir y controlar emociones.
- **Componentes del estado de ánimo en general**
- *Felicidad*: capacidad para sentir satisfacción con nuestra vida.
  - *Optimismo*: habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida.

El modelo emplea la expresión “inteligencia emocional y social” haciendo referencia a las competencias sociales que se deben tener para desenvolverse en la vida. Según el autor de este modelo, la modificación de la inteligencia emocional y social es superior a la inteligencia cognitiva.

## **2.2.4 Rendimiento Académico**

### **2.2.4.1 Aproximaciones conceptuales**

Es la segunda variable dependiente que trataremos en esta investigación. Por esa razón, considerando que una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del estudiante, a continuación se presenta definiciones de los siguientes autores:

Para Tonconi, (2009) el rendimiento académico puede ser entendido en relación a un grupo social que fija unos rangos sobre los niveles mínimos de aprobación y máximos de desaprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos y/o aptitudes.

Teniendo en cuenta el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación del Perú, 2009) se considera que el rendimiento académico es el nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los criterios e indicadores de evaluación de cada área de estudio. Esta es la perspectiva bajo la cual se utilizó este término.

Canay, (2008) sostuvo que el rendimiento académico se puede definir como un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad del docente y producido por el estudiante.

En una investigación realizada por Alberto, R (2006) sobre rendimiento académico cita a los siguientes autores: El rendimiento académico es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación. Además, el mismo autor, ahora desde la perspectiva del alumno, define el rendimiento académico como la capacidad de respuesta que tiene un individuo, a estímulos educativos, objetivos o propósitos educativos previamente establecidos.

Edel, (2003), consideró que el rendimiento educativo, como normalmente es entendido, depende de varios factores personales como ambientales y refleja el resultado de las diferentes y complejas etapas del proceso educativo. El rendimiento académico es el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Por su parte, Himmel Andrade, Miranda y Freixas, (2001) definió el rendimiento académico o efectividad escolar como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas oficiales de estudio.

Holgado (2000) definió el rendimiento académico como el resultado de comparar los objetivos perseguidos y los objetivos obtenidos. Una serie de factores sociales, económicos, educativos, etc. Han contribuido a que se convierta en un elemento básico dentro de la enseñanza. Este autor agrega, además, que de esta forma, aspectos como el aumento de exigencias sociales hacia el sistema escolar, la traslación de los principios de rentabilidad económica al ámbito educativo o la aplicación de criterios

productivos a la práctica docente se plasman en la obtención de unos resultados concretos, ya sean continuos o finales. Por ello, que se habla de éxito/fracaso escolar o lo que es lo mismo, rendimiento satisfactorio o insatisfactorio.

Rodriguez y Gallego (1992) conceptualizaron el rendimiento académico como un sistema de interacciones entre factores aptitudinales, familiares, relaciones profesor-alumnos, alumno-compañeros, métodos de enseñanza, considerados cada uno de ellos no sólo como sumandos, sino también, como elementos o variables que se influyen mutuamente.

Álvaro Page et al. (1990) distinguen los siguientes tipos de rendimiento académico:

1. **Rendimiento objetivo y subjetivo**, el primero se mide mediante instrumentos ajustados a una norma y el rendimiento subjetivo depende de la opinión del profesor en el cual intervienen referencias personales del propio sujeto.
2. **Rendimiento analítico y sintético**, en el analítico se valora el rendimiento del alumno en todas y cada una de las áreas que componen el currículo, en el sintético se valora el rendimiento global del sujeto y se expresa mediante una nota única.
3. **Rendimiento individual o grupal**, según se evalúe al alumno considerado individualmente, o al grupo como tal. Evidentemente los procesos de evaluación a utilizar en un caso u otro serán muy diferentes debido primero, a que el tipo de tareas encomendado al individuo o al grupo son de índole muy diferente (tareas divisibles, unitarias, aditivas, etc.), y segundo, a que la metodología de trabajo es muy diferente según el tipo de tareas (trabajo individual, trabajo en equipo).

4. **Rendimiento satisfactorio e insatisfactorio**, según que el sujeto consiga un nivel formativo en consonancia con sus posibilidades (este es un concepto un tanto subjetivo, puesto que lo que es satisfactorio para el alumno puede que no lo sea para el profesor).
5. **Rendimiento suficiente e insuficiente**, según que el alumno haya alcanzado los objetivos mínimos establecidos por las instancias correspondientes que, evidentemente, son externos al alumno.

Finalmente, para observar la evolución de este término que investigaremos, consideramos necesario mencionar una cronología de otras definiciones que van en esta línea de considerar el rendimiento académico como un producto:

- El rendimiento académico se define como el producto útil del trabajo escolar (Plata Gutiérrez, 1969)
- El rendimiento es la productividad del sujeto, el producto de la aplicación de su esfuerzo, condicionado por sus rasgos, actitudes y conducta (Forteza, 1975).
- El rendimiento escolar es el fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución: un cociente sobresaliente no basta para asegurar el éxito, el rendimiento es un producto (González Fernández, 1975),
- El rendimiento es un resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido por el alumno, aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente (Touron, 1985),
- El rendimiento académico es una parte del producto educativo, el producto es el resultado de una acción o de un proceso; en nuestro caso sería el resultado del proceso educativo del alumno

tanto en su proyección individual como social (García Correa, 1989, 1990).

En esta última definición se establece una diferenciación entre el producto que depende de la escuela entendida como institución, y el producto que depende de factores sociales y familiares, separar unos de otros es una tarea complicada debido a las múltiples interrelaciones que se producen.

Vemos que en todas las definiciones anteriores existe una preocupación por llegar a definir el rendimiento académico de una forma operativa, lo cual lleva a algunos autores a considerar los distintos tipos de rendimiento que se pueden dar en el proceso educativo cuando se emplea como criterio el rendimiento escolar.

#### **2.2.4.2 Rendimiento suficiente y satisfactorio**

De todas las conceptualizaciones del término rendimiento académico, merecen especial atención las de rendimiento suficiente y satisfactorio, en las cuales nos vamos a detener a considerarlas por su especial interés en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Estas dos concepciones del rendimiento no son nuevas. La diferencia esencial entre estos dos tipos de rendimiento estriba en que el primero es un concepto que se establece de forma externa al sujeto; es decir, se evalúa el rendimiento del sujeto de acuerdo con unos criterios establecidos, bien por la administración educativa, bien por la escuela, pero sin tener en cuenta la realidad en la que se encuentra el sujeto paciente de la evaluación. Esta evaluación se hace conforme a normas externas y por lo tanto puede existir, y de hecho existe en la mayoría de los casos, un desfase entre lo que instancias externas definen como suficiente y lo que realmente es satisfactorio.

Ahora, intentaremos precisar el segundo concepto. El concepto de rendimiento satisfactorio, en contraposición con el concepto de rendimiento suficiente, se establece en función de las posibilidades de cada alumno en

particular; es decir, se da un rendimiento satisfactorio en aquellos casos en los que cada alumno considerado individualmente produce de acuerdo con sus posibilidades, ni más ni menos, es por esto, por lo que es muy difícil que se dé un rendimiento suficiente que sea satisfactorio a la vez. Pongamos dos ejemplos, primero imaginemos un alumno con necesidades educativas especiales el cual, mediante la correspondiente adaptación curricular individualizada, consigue obtener unos niveles educativos -que no solamente instruccionales- adecuados a sus circunstancias, pero que no son considerados suficientes por la institución escolar por no alcanzar los objetivos mínimos establecidos por ella; en este caso, tendremos un rendimiento enormemente satisfactorio pero insuficiente.

Reflexionemos ahora sobre el caso contrario, pensemos en el alumno capaz, brillante, pero que no está motivado lo suficiente para rendir al máximo de su competencia, que es mucha, y que se limita a ir trabajando en clases con el fin de evitar los cursos desaprobados, los problemas familiares, etc. En este caso nos encontramos con un rendimiento suficiente según la escuela, y según la familia, ya que el alumno consigue superar los objetivos mínimos, pero que es claramente insatisfactorio por no conseguir, el alumno, un rendimiento acorde con sus posibilidades.

El rendimiento suficiente hace referencia a la media del rendimiento de los alumnos del aula. Normalmente, se considera un rendimiento suficientemente aceptable a aquel que la escuela (o el profesor) considera como adecuado para un alumno de capacidades medias, y se olvida de que este tipo de alumno no existe.

El rendimiento escolar de los hijos lleva a no pocos problemas. La familia, angustiada por los conceptos de rendimiento suficiente exportados desde la escuela hace lo posible y lo imposible por obligar a sus hijos a obtener el tan ansiado suficiente en las notas escolares, olvidándose casi por completo del segundo concepto, el de rendimiento satisfactorio, "qué importa que el niño se haya esforzado mucho si sigue obteniendo insuficientes". Por el contrario, no son pocas las familias que se conforman con que sus hijos sean calificados de forma favorable por la institución escolar sin preocuparse

demasiado de si esa calificación positiva de la escuela hace justicia al esfuerzo desplegado por el niño.

Así, nos encontramos con dos contradicciones, por una parte, el caso del niño que, aun esforzándose al máximo, no es capaz de conseguir los objetivos mínimos establecidos por la escuela y, por otra, el niño que con escaso esfuerzo es capaz de superar los mínimos e, incluso, conseguir altas calificaciones.

En el caso del primer alumno, sus resultados escolares son vividos por la familia como preocupantes y se le suele castigar, cuando en realidad es merecedor de que se premie su actitud y su esfuerzo ante el trabajo escolar, ya que el rendimiento del niño ha sido sumamente satisfactorio; en el segundo caso, se alaban las notas académicas que son asumidas por la familia como un éxito del hijo, sin embargo los padres no se dan cuenta de que están desarrollando en su hijo la actuación bajo la ley del "mínimo esfuerzo", y que le están enseñando que lo verdaderamente importante son los fines (aprobar) y no los medios (el esfuerzo diario).

Es evidente que estas creencias y actitudes de la familia son fomentadas desde la institución escolar, en tanto en cuanto se siga con el sistema de evaluación vigente en el cual, como dice Redero Bellido (1994):

El concepto de rendimiento más extendido y más asumido por la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos (...) se basa fundamentalmente en las calificaciones obtenidas por el alumno. (p.36).

Un sistema de evaluación tal, toma en consideración poco o nada al alumno como individuo y, por el contrario, se le considera -al alumno- como parte integrante de una masa gregaria en la cual tiene que integrarse o marginarse. Es por ello, por lo que habrá que impulsar un cambio de actitudes en dos vertientes: por una parte, el profesorado, el cual no puede seguir pensando en términos de rendimientos grupales(entendidos como rendimientos medios) con referencias a normas externas y, por otra, la familia, impulsando desde la escuela, una vez asumida por el profesorado

esta filosofía de evaluación, un cambio de actitudes hacia el concepto de rendimiento, pensando en que no es un concepto absoluto sino relativo, que está en función de las posibilidades de sus hijos.

Como podemos ver, el concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta y de factores volitivos, afectivos y emocionales, que son características internas del sujeto. En lo que corresponde a nuestro trabajo sostenemos que, el rendimiento académico se ve muy influenciado por variables psicológicas que son propias del individuo. De este modo, la necesidad de obtener un adecuado rendimiento académico puede convertirse en un factor estresante para los estudiantes, en especial para aquellos cuyos rasgos de personalidad no les permiten superar adecuadamente las frustraciones o fracasos en las situaciones de evaluación enfrentadas. Situaciones que pueden, por ello, convertirse en generadores de ansiedad para el alumno, lo que puede denominarse ansiedad ante los exámenes o ante situaciones de evaluación. La ansiedad ante los exámenes se refiere a aquella situación estresante que se va generando desde antes de rendir la prueba y que durante la misma ocasiona -cuando la ansiedad es elevada- una ejecución deficiente, que trae como consecuencia bajas notas en las áreas curriculares.

#### **2.2.4.3 Características del rendimiento académico**

García y Palacios (1991) después de realizar un análisis comparativo de diversas definiciones del rendimiento escolar, concluye que, el rendimiento escolar se caracteriza de la siguiente manera:

- a. El rendimiento en su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- b. En su aspecto estático comprende el aprovechamiento.
- c. El rendimiento está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- d. El rendimiento es un medio y no un fin en sí mismo.

- e. El rendimiento está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente.

#### **2.2.4.4 Determinantes personales del rendimiento académico**

Para Gómez Dacal (1992) los modelos que intentan explicar las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos a partir de diferencias personales en ellos suelen utilizar tres tipos de variables:

- Las que están relacionadas de forma directa con la competencia que, generalmente, se ha llamado inteligencia, tomando como indicadores de la misma a la inteligencia general (C.I., factor "g") y a las aptitudes intelectuales específicas: comprensión verbal, concepción espacial, razonamiento, cálculo numérico, fluidez verbal, etc.
- Las que hacen referencia al temperamento y a la afectividad, tales como la motivación y el auto-concepto.
- Por último, las que hacen referencia a la influencia de los procesos formativos previos a la hora de iniciar un nuevo aprendizaje.

### **2.2.5 Orientación y tutoría**

#### **2.2.5.1 Aproximaciones Conceptuales**

La tutoría es una acción inherente a la docencia, cuya importancia radica en orientar a los alumnos mediante una atención personalizada, a partir del conocimiento de sus problemas personales y de sus necesidades académicas, así como de sus inquietudes y aspiraciones profesionales (Nuñez, 2010). Se entiende que la tutoría, es una labor de acompañamiento y orientación permanente al alumno durante el aprendizaje. La tutoría es

una parte fundamental de la formación educativa, que permite el establecimiento de una relación individual con el alumno por lo tanto implica un proceso Individualizado de educación.

Por otro lado Cobos Cedillo (2010), destaca en la acción tutorial, un conjunto de intervenciones que se desarrollan con los estudiantes, con sus familias y con el equipo educativo con el objetivo de favorecer y mejorar la convivencia a fin de facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro académico y profesional.

Para atender cabalmente el propósito educativo es necesario completar la formación de los estudiantes, asegurar su adecuada inserción en el medio académico y propiciar su progreso satisfactorio en los estudios. Este proceso es fundamental para que los estudiantes desarrollen los valores, los hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionales e incrementen la probabilidad de tener éxito en sus estudios (Solórré, 2007).

#### **2.2.5.2 Evolución de la Orientación y Tutoría en el Perú**

En el Perú, las instituciones educativas comenzaron por desarrollar la tutoría y orientación educacional, con enfoques basados en un modelo clínico. Es así como, desde los años cincuenta y sesenta algunos centros educativos crean departamentos psicopedagógicos o incorporan psicólogos a su personal. Ambas áreas se dedican a atender a los estudiantes que presentan problemas como: bajo rendimiento académico, dificultades emocionales, indisciplina, maltrato, etc.

En el contexto de la reforma educativa de los años setenta, se destaca un antecedente importante. La propuesta de **Orientación y Bienestar del Educando (OBE)**, que hace diferencia de los enfoques de trabajo basados en un modelo clínico; busca que la labor de orientación no este separada del sistema escolar y se identifique con el proceso educativo más que con una práctica psicoterapéutica.

Durante el proceso de desactivación de las reformas de los setenta la Orientación y Bienestar del Educando fue perdiendo presencia en las instituciones educativas; su función y sentido se desvirtuaron y no siempre fueron entendidos. Esto se tradujo en que muchas horas de OBE fuesen empleadas para otras actividades y que la disciplina escolar se abordara de manera autoritaria o permisiva. La orientación quedó entonces como un tema pendiente en la educación nacional.

En la década de los ochenta, es así que se pueden encontrar interesantes experiencias de tutoría en muchos colegios particulares y algunos estatales. En el 2001 se crea la Oficina de Tutoría y prevención Integral (OTUPI), perteneciente al Ministerio de Educación, encargada de retomar el área de la orientación. Los retos de esta oficina son integrar las acciones de orientación educativa y fortalecer la tutoría en todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

La función del Tutor, que es un orientador que acompaña el camino formativo de un grupo de estudiantes al que se le ha encomendado, es cada vez mejor valorado dentro de las Instituciones Educativas de nuestro país. El Ministerio de Educación ha venido en los últimos años haciendo un camino cada vez más concreto respecto a la importancia de la Orientación y de la Tutoría, teniendo una dirección de gestión ad hoc para animar este sector tan preponderante de la educación actual.

En los documentos que publica la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del MINEDU (2001), afirma que “la tutoría integra la Orientación”, de esta manera se entiende la tutoría a la luz del proceso de Orientación Educativa y de la Orientación Psicopedagógica; es decir, de acompañar al

estudiante con espacios de comunicación y afecto que permita al estudiante desarrollar integralmente su personalidad.

La actual Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (Ministerio de Educación, 2006), propone que todo programa de tutoría debe considerar las siguientes áreas: Personal Social, Académica, Salud, Vocacional, Ayuda social, Cultura y Convivencia.

La tutoría actualmente, es concebida como una estrategia de orientación educativa, que incluye un conjunto de técnicas dirigidas fundamentalmente a la promoción de actitudes positivas en función de valores éticos y de capacidades relacionadas con la formación integral del alumno. De forma complementaria, busca la prevención de riesgos y la resolución de sus problemas cotidianos, con la finalidad de que cada estudiante tome decisiones reflexivas y actúe de forma proactiva y responsable, buscando el beneficio propio y el de los demás (Montes de Oca, 2007).

Se entiende entonces que la tutoría es una actividad que requiere una preparación del docente de manera complementaria a su labor instructiva, la cual se realiza mediante el acompañamiento al estudiante, primordialmente con fines educativos y especialmente formativos. Por lo tanto generar espacios de confianza recíproca, de autovaloración del alumno y valoración del tutor que lo guía. Sólo así se logrará que el alumno realice acciones en beneficio de sí mismo y de su grupo de referencia, en las distintas áreas de su vida, por convicción y satisfacción personal y social.

### **2.2.5.3 Visión Integral de la Persona Humana**

No existe ningún hecho que se pueda denominar educativo, en el que no se tenga como base una visión del hombre que ilumina cada acción. Por eso, es importante tener en cuenta una visión integral del ser humano que abarque todas sus dimensiones a la base de una adecuada antropología que fundamente la acción educativa y el desarrollo de actividades didácticas específicas.

OTUPI (2005), elabora un decreto legislativo donde señala que la persona humana, sobretodo el adolescente y el joven desarrollan -entre otras capacidades- los procesos relacionados al ser humano como:

- a)** El ser en relación, permite comprender cómo la persona es esencialmente capaz de entrar en diálogo con otras en una relación intersubjetiva. Es decir, capaz de descubrir a su semejante y al hacerlo confrontarse con él, logrando hallar su propia identidad.
  
- b)** El ser auto-cognoscente, que implica conocerse progresivamente dentro de un proceso de aprendizaje de sí mismo. El ser humano tiene la capacidad de ser consciente de lo que acontece tanto en su entorno circundante, como dentro de su realidad interior. Esto favorece la generación del auto-concepto llevándolo a descubrir su camino y su propia huella.
  
- c)** El ser en proyección, permite entender la capacidad del hombre de trascender y proyectarse a futuro. Todo hombre y sobretodo el adolescente vive una relación al presente, pero con una apertura, a veces, incierta de su propio futuro, que le causa incertidumbre por un lado y esperanza por el otro.
  
- d)** El ser que aprende, es el fundamento de la capacidad de todo hombre de aprender significativamente. Esto en mutua relación con su entorno social dentro de un sano proceso de socialización y mediación cultural.

#### **2.2.5.4 Líneas de trabajo para la acción tutorial y de orientación**

Son principios educativos fundamentales que dan sentido y guían el trabajo tutorial. Son líneas que el tutor debe tener presente en su tarea diaria, éstas apuntan a aspectos básicos que deben estar presentes en el desarrollo integral de la persona. El planteamiento de esas líneas es tan interdisciplinario, que a la vez favorece y exige la labor de equipo de todos los relacionados con la labor orientadora Blanchard y Muzás (Chávez 2002), señalan las siguientes líneas de acción tutorial:

- **Enseñar a Pensar**

Es la línea de acción tutorial más cercana a los aprendizajes escolares tradicionales, ya que se ocupa del desarrollo de las capacidades cognitivas. Parte del principio de modificabilidad cognitiva y por tanto, de la posibilidad de que las habilidades del pensamiento sean aprendidas y controladas por parte del sujeto. Su objetivo es que el alumno llegue a ser capaz de aprender a aprender y a tener un control interno de sus pensamientos y de las estrategias que empleó para ello.

- **Enseñar a ser Persona**

Plantea el desarrollo armónico de la identidad personal del alumno, el logro de una imagen positiva de sí mismo y de un nivel favorable de autoestima, autoeficacia y autoconfianza. La identidad personal se construye partiendo de las propias experiencias y de la interiorización que hacemos de las valoraciones de personas significativas, siendo el medio escolar un ámbito que influye extraordinariamente en la imagen de sí que los alumnos van construyendo progresivamente.

- **Enseñar a Convivir**

El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, sino del modo en que en ella se convive y se pretende preparar al alumno para una positiva integración social. En todo caso, se trata de procurar al estudiante

espacios y experiencias que le ayuden a mantener con los demás relaciones armoniosas.

Como medio para el desarrollo y el crecimiento de la capacidad de relación y convivencia, son objeto de atención de habilidades sociales que permiten al alumno establecer relaciones interpersonales eficaces y satisfactorias con los demás. Asimismo, son importantes las dinámicas grupales que faciliten desarrollar capacidades de comunicación, y actitudes de respeto, que le favorezcan la integración en los grupos de iguales y con los adultos.

- **Enseñar a Decidirse**

La capacidad para tomar decisiones es de gran interés por su incidencia en las situaciones ordinarias de la vida. De modo que facilita al alumno un método, un camino, que le permita tomar decisiones sobre los propios estudios, ya que esto se convierte en decisión necesaria.

#### **2.2.5.5 Programas de Tutoría**

Un programa es una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que satisfacer unas necesidades (Chávez, 2002).

Todo programa de orientación debe efectuarse en función a la prevención y al desarrollo, el orientador no debe esperar a que se produzca la demanda para intervenir, sino que se adelanta incluso a la aparición del problema. Este enfoque no supone negar la importancia de la relación individualizada, ni los programas de orientación centrados exclusivamente en la atención a los problemas individuales. En tal sentido, se sugiere la implantación de programas equilibrados, que incluyan prevención, desarrollo de capacidades y actitudes, y de manera complementaria, tratamiento del déficit.

Para la elaboración de un programa de orientación es indispensable tener en cuenta algunos principios fundamentales, tales como:

- Considerar que la orientación es un proceso continuo que se desarrolla a través de los servicios específicos y altamente profesionalizados.
- El programa de orientación bien planificado ha de ser relevante y congruente con las necesidades y características del alumnado al que va dirigido; ha de estar coordinado, supervisado y dirigido por orientadores bien preparados.
- Debe ser lo suficientemente ágil como para permitir flexibilidad y adaptación a los cambios del medio.
- Debe admitir la posibilidad de una evaluación continua del sistema, así como de la formación permanente de sus profesionales.
- La orientación deberá considerarse como una parte más del conjunto de proyectos educativos dirigidos a todos los alumnos.
- Es importante que al seleccionar los programas de orientación, se tenga en cuenta que estos deben de referirse a un contexto específico y a necesidades concretas. No se puede recomendar la implantación de unos u otros programas de carácter general.

#### **2.2.5.6 Niveles de la Tutoría**

Es posible distinguir varios niveles de la tutoría:

- a) La tutoría de asignatura, la cual adiciona las horas de aula, con horas de consultoría en el cubículo para apoyar el aprendizaje de la disciplina; en este caso, los tutores tienden a privilegiar la consultoría de problemas de comprensión en el campo o bien discuten las razones de la inasistencia o fallas de los alumnos. (Lobato, Arvizu y Del Castillo, 2004).

- b)** La tutoría enfocada a la orientación pedagógica, la cual pretende apoyar el desarrollo de estrategias de aprendizaje y favorece que el alumno domine su propio proceso para obtener conocimiento (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004).
  
- c)** La tutoría de acompañamiento, dirigida a apoyar al alumno durante todo su itinerario escolar, el cual suele presentar una pluralidad de opciones académicas y profesionales, que generan disyuntivas en las que el educando requiere del apoyo de un profesor para orientarlo en sus decisiones, en este rubro se incluyen también los aspectos motivacionales y de apoyo personal ANUIES ( 2000).
  
- d)** La tutoría dirigida a la formación para la sociedad del conocimiento, orientada a formar individuos auto regulados, capaces de actuar en situaciones auténticas, vinculados a la innovación y el desarrollo del saber en la era de la super complejidad.

Estos cuatro niveles no son antagónicos, sino de complejidad creciente, pues de hecho pueden incluirse mutuamente.

Ante tal escenario, resulta claro que la tutoría para la sociedad del conocimiento debe ir más allá de los ambientes académicos y debe incorporar al estudiante a los ambientes reales y complejos en los cuales se realiza el desempeño profesional con innovación, abriendo espacios crecientes para la creatividad y la libertad, en los cuales el ser humano no sólo es un instrumento, sino también un creador de sí mismo. Para ello, se debe empoderar al estudiante mediante la transferencia de conocimiento y capacidades y su integración a las praxis profesionales sustentadas en la reflexión continua y la innovación.

El presente trabajo aporta el abordaje de la gestión del conocimiento Nonaka y Konno, (1998), para plantear la necesidad de reestructurar el proceso de tutoría buscando su congruencia con la sociedad del conocimiento. El enfoque de la gestión del conocimiento permite realizar aportaciones conceptuales relevantes para el diseño, organización y operación de los sistemas tutoriales, que implican nuevas demandas y roles para los actores de la educación superior.

En este contexto, conceptualizamos a la tutoría como un proceso formativo complejo, de carácter socio–cognoscitivo, personalizado, dirigido a convertir a novatos en individuos competentes, capaces de resolver problemas en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se crea y recrea el saber y se realiza la acción profesional, facilitando la incorporación de los alumnos a procesos de innovación y generación de conocimientos avanzados.

Se aspira que con el proceso de tutoría, los alumnos aprenden a: identificar retos en el campo profesional; localizar el conocimiento disponible; recuperar información relevante; desarrollar modelos conceptuales para visualizar posibles abordajes a los problemas; buscar conexiones con otros campos disciplinarios y tener un enfoque interdisciplinario; verificar con una metodología sistemática los resultados de las intervenciones profesionales; reflexionar en y sobre la acción. Asimismo, los estudiantes aprenden, construyen y reconstruyen el conocimiento cada vez que se confrontan con la compleja realidad.

En el proceso de incorporación de los alumnos al quehacer profesional, el análisis y solución de problemas es más accesible cuando se realiza mediante el trabajo en equipo multidisciplinario y lo que se denomina cognición distribuida Winsor (2001). Los equipos de trabajo permiten visualizar diversos ángulos a los problemas, establecen significados adecuándolos al contexto y finalmente, los reconstruyen y dominan. En consecuencia, no se pueden resolver problemas profesionales sin adquirir los roles, esquemas de

participación y cooperación, compromisos, valores, normas, actitudes, significados, tareas, criterios de validez y legitimación de los conocimientos, correspondientes a los grupos profesionales a los que se pretende incorporarse. De este modo, el objetivo primario de la tutoría es coadyuvar a la formación de egresados, competentes para confrontarse con los retos profesionales, dotados de altas capacidades científicas y técnicas, motivados y comprometidos con los valores y ética profesional.

#### **2.2.4.7 Hacia dónde va la tutoría en educación superior**

Frente a la sociedad del conocimiento basada en la innovación continua, requerimos de individuos auto-dirigidos capaces de trabajar en equipo para asimilar, generar, contextualizar y transferir el conocimiento a nuevas condiciones, creando y recreando el conocimiento individual y colectivo. Se comprende entonces que la tutoría en educación superior debe ir más allá de mitigar la deserción, el rezago educativo y abogar por el éxito en ambientes escolares, para transferir a los alumnos habilidades para resolver problemas, no sólo en el contexto de la escuela, sino también en los ambientes profesionales en los cuales habrán de desempeñarse.

El conocimiento es el resultado de la articulación de varios tipos de capacidades Herriot y Pemberton (1995): la capacidad de conocer la información o los datos de lo que sucede en el presente (*knowthat*); el entendimiento de los procesos y la capacidad de explicarlos (*knowwhy*), la capacidad para resolver problemas presentes a partir de la experiencia pasada (*knowhow*), la capacidad de conocer a otros colegas y sus habilidades, incluso fuera de nuestro entorno inmediato (*knowwho*) y la capacidad de ir más allá del presente para imaginar lo que pudiera ser el futuro (*knowbeyond*). Es la articulación de estas capacidades y su realización, lo que nos permite estar a la altura de las demandas de la sociedad moderna.

El conocimiento se mueve en la actual sociedad a través de redes humanas, que lo interpretan, desarrollan o modifican, por lo que el individuo aislado tiene pocas posibilidades de realizar contribuciones relevantes. De lo expuesto, se resalta la importancia de trascender los falsos dilemas de la tutoría, los cuales han impedido entender su relevancia para las universidades en el marco de la sociedad del conocimiento. En consecuencia:

- a)** En la tutoría debe ponderarse tanto el conocimiento explícito (codificado) como el conocimiento tácito, el cual se transmite a través de la interacción y el contacto personal con expertos.
- b)** La tutoría no sólo debe desarrollarse en ambientes de aprendizaje cerrados donde la incertidumbre y la complejidad no tienen cabida, sino debe propiciar la construcción de ambientes de aprendizaje abiertos, en los cuales tutores y alumnos aprenden a comprender, resolver y visualizar problemas complejos mediante el trabajo multidisciplinario.
- c)** La tutoría puede ser un puente entre los conocimientos meramente académicos y la formación profesional en los escenarios reales o, mejor aún, la incorporación a macro-proyectos que abordan la frontera de lo muy complejo. Lo cual implica colocar a los alumnos en situaciones equivalentes o idénticas a las de la acción profesional misma o en ambientes de alta innovación, para que articulen el saber académico y lo entretujan con las condiciones de los sistemas dinámicos y no lineales del mundo actual, lo cual demanda de creatividad y capacidad de innovación.
- d)** La tutoría debe propiciar el traspaso progresivo del control, autorregulación y responsabilidad hacia los alumnos, verificando que estos son capaces de actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales se desarrolla la sociedad del conocimiento.

### **2.3 Programa de Tutoría “Huellas”**

La orientación es una actividad permanente en la vida de cada persona humana. Todos de una manera u otra necesitan sentirse orientados y guiados, esto es algo que se da, porque el hombre es un ser, eminentemente, en desarrollo, un ser histórico que va madurando en el tiempo, siguiendo un proceso genéticamente establecido pero estimulado por el contexto social inmediato. Al ser al mismo tiempo social, el hombre tiene una capacidad innata de relacionarse con los demás. Nadie es totalmente autosuficiente por el mismo hecho de ser diferentes, somos seres inter actuantes unos de otros. Es así, que la orientación se ha venido dando siempre, de una manera u otra, sea de manera formal o informal, sistemática o asistemática, por el mismo hecho de ser seres contingentes y necesitados siempre de los demás, para desarrollarnos armoniosamente.

La orientación como necesidad cultural. El desarrollo de las sociedades implicó en un momento histórico determinado, que el cúmulo de conocimientos científicos genere un bagaje cultural que hizo surgir personas especializadas para transmitir esos conocimientos. Estas personas cuya labor social era mostrar y explicar los conocimientos a las nuevas generaciones, se convirtieron en los primeros orientadores, después de la familia. Se inició así todo un proceso cultural donde era necesario educar, orientando; u orientar, educando.

La orientación dentro del proceso formativo del ser humano. En los últimos años y con fuerte influjo del tecnicismo y del cientificismo educativo, sobre la base de un neo-positivismo a ultranza; la educación se vio sesgada, dejándose de lado una educación integral del ser humano, en donde el aspecto formativo y moral pasó en un segundo lugar o se dejó neutra. Frente a esta tendencia post moderna se exige ahora con mayor fuerza, educar en todos los niveles, en dimensiones olvidadas -al menos curricularmente- como la conciencia moral, el universo axiológico perenne, a las relaciones y habilidades sociales, al meta-aprendizaje, y al proyecto de vida, entre otras.

Dimensiones que deben acompañar siempre toda educación que se pretende llamar integral y holística.

Frente a estas disquisiciones se podrá deducir que la orientación forma parte inherente a una auténtica educación, que ayude a crecer al joven en el desarrollo armonioso de su personalidad y dirigido siempre hacia una opción libre que lo lleve a su propia autorrealización.

### **2.3.1 Principios de la Tutoría del Programa “Huellas”**

El concepto de la orientación y tutoría de este programa, viene iluminado por principios fundamentales que guían su acción. Es así que se reconoce algunos principios, a saber:

- a) Principio de Prevención:** Orienta a que las acciones de orientación y tutoría deben ser proactivas, entendidas como el modo de adelantarse a situaciones por darse en el proceso de formación del adolescente. La prevención puede ser de tipo primario, secundario y terciario; esto de acuerdo a cómo se han dado las situaciones. El primario se da cuando al suscitarse ya los hechos en el estudiante se trata de remediarlos a fin que se salga del problema. La prevención secundaria se da cuando se previene para que no se den nuevamente; y la prevención terciaria se aplica cuando se previene anticipadamente a fin que no se den situaciones de riesgo en el adolescente. La prevención es un principio unido sustancialmente a una educación que pretende ser significativa en los destinatarios.
  
- b) Principio de Racionalidad:** Ayuda a comprender que las acciones de tutoría deben estar enmarcadas por la luz de la razón. Esto es siguiendo las directrices de la ley natural y el uso del sentido común -sindéresis-. No hay acción orientadora que no encuentre razones suficientes para que el joven no acepte, siguiendo los dictados de la razón y la experiencia, una propuesta educativa que lo conlleve a crecer humanamente.

- c) **Principio de afectividad:** Como afirma Maturana: “el amor es la única finalidad de la vida del ser humano”. Es este sentido, los procesos afectivos como los procesos cognitivos son importantísimos para el logro de aprendizajes en los estudiantes. La sana tradición occidental afirmaba la importancia del amor en concordancia con la razón en vista de conocer profundamente una realidad: “Si quieres conocer a una persona, no le preguntes lo que piensa, pregúntale lo que ama” (Agustín de Hipona, s.V). En la Italia del siglo XIX se afirmaban la importancia del amor en la educación de los jóvenes, así Don Bosco decía que “La educación es cuestión del corazón”. El amor en el aprendizaje como en la formación de la persona, se convierte en un factor determinante para el aprendizaje. Lejos de parecer expresiones sentimentalistas o melodramáticas, lo afectivo está presente en el flujo de las relaciones interpersonales satisfaciendo las necesidades básicas como son: de seguridad, de reconocimiento, del sentido de pertenencia, llegando a satisfacer la necesidad de autorrealización personal.
- d) **Principio de Autonomía:** Reconoce en el ser humano su capacidad de afrontar situaciones cotidianas resolviéndolos por su propia iniciativa. Este principio se fundamenta en el sentido, que toda persona en condiciones normales de su desarrollo psicológico puede resolver situaciones de conflictos por sus propios medios. Y las situaciones a las que tiene que afrontar, las puede asumir y solucionar en las decisiones responsables que pueda tomar. Si bien es verdad, que el educador puede influir positivamente en la solución de problemas diarios que debe afrontar el estudiante, el primero debe estar convencido que solo las decisiones que asuma el estudiante por sus propios medios, puede hacerlo crecer hacia un adecuado desarrollo de su personalidad y de su madurez, haciéndolo capaz de llevarlo a tener las suficientes habilidades sociales que lo posibilite interactuar con sus coetáneos con mayor soltura e independencia.

- e) **Principio de Inclusión:** Parte del postulado que no todos somos iguales, sino bajo la convicción que todos somos diferentes y por lo mismo, debemos respetarnos. El respeto a las diferencias nos permite ser tolerantes con los demás y hace crecer en el respeto no “a pesar de las diferencias del otro” sino “con” las diferencias de la otra persona. Una educación inclusiva se basa fundamentalmente en la aceptación de la persona en su misma condición personal, social y cultural en donde se encuentra. Es por ello que la orientación y la acción tutorial deben estar impregnadas de este principio para hacerse operativas.
  
- f) **Principio sistémico-ecológico:** La aplicación de este principio genera una de las tendencias modernas en cuanto a la orientación y tutoría. Un enfoque moderno está en que la acción tutorial debe superar enfoques exclusivamente de tipo clínico y verse en forma integrada. La acción tutorial se da dentro del proceso de aprendizaje y no se trabaja al estudiante fuera de su contexto, sino más por el contrario dentro del sistema en el cual está inmerso y en interacción con los diferentes escenarios y otros subsistemas externos que interactúan con el ambiente educativo en el que los estudiantes se encuentran. Lo ecológico entendido como un enfoque en el cual, el ser humano se desarrolla en un ecosistema que influye en él al que debe proteger con responsabilidad social.

### **2.3.2 Descripción del Programa de Tutoría “Huellas”**

El Programa de Tutoría “Huellas” plantea a los jóvenes, la necesidad de avanzar en el camino de búsqueda hacia el logro de su propia identidad. Esta propuesta se inserta a través de una diversidad de alternativas educativas y comunicativas que promueve la asimilación de los contenidos formativos a través de una serie de canales de comunicación. Este programa implica que sus propuestas se van

actualizando mediante recursos virtuales que harán que la tutoría responda a temas coyunturales de la sociedad actual.

Se ha determinado que el programa se denomine “Huellas”, debido a que uno de las tareas del joven es alcanzar la madurez, encontrarse a sí mismo, en la búsqueda de su propia identidad. En esta etapa de su vida, una de los cuestionamientos más importantes que tiene que hacerse y responderse es lograr una imagen real de sí, que le permitirá evaluarse en sus cualidades y límites, a fin que pueda clarificar su propio proyecto de vida y en la elección de la carrera.

“Huellas” es una palabra que puede significar muchas acciones como situaciones de vida, así como: autoría, presencia, camino hecho, obrar, testimonio, etc.

### 2.3.3 Objetivos del programa tutorial “Huellas”

Objetivos Generales	Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a conocerse a sí mismo, a potencializar sus cualidades, así como valorar sus esfuerzos por cambiar aquellos aspectos que no le satisfacen de su personalidad, para construir y consolidar su identidad y autonomía personal, con el fin de asumir un rol activo en la sociedad.</li> <li>• Tomar conciencia sobre su pertenencia a distintas comunidades, que lo motiven a organizar y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar un clima de tolerancia y respeto a las diferencias, coincidiendo en valores que respeten la dignidad humana.</li> <li>• Reconocer sus habilidades y potencializarlas a favor de la construcción de su proyecto de vida personal.</li> <li>• Promover el fortalecimiento de la autoestima y la adquisición de habilidades sociales, a través de actividades que</li> </ul>

participar en actividades solidarias, con el propósito de mejorar sus relaciones de convivencia, desarrollando una actitud reflexiva, sobre el contexto social.	promuevan relaciones significativas con sus coetáneos.
---	--

### 2.3.4 Metodología

En la sesión programada para Tutoría, se busca colaborar con los estudiantes en su proceso madurativo de encontrarse a sí mismo, en la búsqueda de su propia identidad. Considerando el desarrollo evolutivo y los intereses de los alumnos, se programarán diversos temas con títulos problematizadores, para motivar al alumno las posibilidades de solución. Todos los temas se desarrollarán con fichas que están organizadas en cuatro grandes dimensiones:

- a) **Conociéndome**, ve temas de autoestima; sexualidad, desde la persona misma; drogas, desde el conocimiento de las mismas y el desarrollo de la conciencia moral autónoma.
- b) **Relacionándome**, aborda temas de habilidades sociales; sexualidad, desde la relación con las personas; y drogas desde la influencia de los grupos y medios.
- c) **Aprendiendo a aprender**, ve temas relacionados con las estrategias de aprendizaje; el uso del tiempo libre y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación social.
- d) **Proyectándome**, aborda temas de salud y orientación vocacional.

Las fichas de trabajo para los alumnos, han sido elaboradas tipo revista, para que los tutores las usen de acuerdo a la realidad y la

necesidad de sus alumnos. Se recomienda que cada tutor las organice de acuerdo a las características y necesidades del grupo. El desarrollo del Programa se apoya en una guía del orientador. Así mismo, se cuenta con un espacio virtual para interactuar y hacer uso de las estrategias planteadas en las fichas de trabajo.

Temas de Orientación y Tutoría			
Conociéndome	Relacionándome	Aprendiendo a aprender	Proyectándome
¿Soy Libre?	¿Podemos vivir sin normas?	¿Cómo aprender a pensar?	¿Cómo elaborar mi proyecto de vida?
¿Me importa lo que piensan de mí?	¿Cómo solucionar los conflictos?	¿Cómo organizar mi tiempo de estudios?	¿Y mis metas personales?
¿Qué modelos influyen en la formación de mi identidad?	¿Soy líder?	¿Cómo puedo mejorar mi memoria?	¿Vocación y profesión?
¿Qué imagen tengo de mí mismo?	¿Qué es una adicción?	¿Cómo organizar la información?	¿Es importante ser honesto?
¿Soy consciente de mis actos?	¿Las drogas llevan a la muerte?	¿Se trabajar en equipo?	
¿Se tomar decisiones?	¿Diversión sin alcohol?		
¿Cómo manejar mis emociones?	Ellas y Ellos...¿diferentes?		
¿Y qué si soy impulsivo?	¿Planificar la familia?		
	¿Matrimonio o convivencia?		
	¿SIDA o vida?		
	¿Relaciones peligrosas por internet?		

### 2.3.5 Evaluación

Uno de los principales problemas que se presenta al momento de evaluar valores y actitudes, es el alto grado de subjetividad, lo que generalmente lleva a clasificar los valores y actitudes en positivos y negativos, sin considerar los contextos donde ocurren, o en otros casos, relevando demasiado el contexto por sobre el valor o actitud mismo/a.

Para evaluar valores en la escuela se requiere de principios consensuados, consistentes procedimientos y espacios específicos de desarrollo, entendiendo que la formación de valores forma parte intrínseca del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que no pueden disociarse de los contenidos conceptuales.

Otro elemento perturbador para la evaluación de valores es el escaso número de instrumentos que para ello existe, lo que reduce las posibilidades de hacer de este proceso algo más sistemático y significativo.

En este contexto, el profesor debe desarrollar competencias para recoger y analizar datos, mediante métodos e instrumentos específicos, lo cual lo ayudarán a establecer criterios objetivos. Junto a ello, resulta elemental que este tipo de evaluación sea permanentemente compartido con otros profesores y directivos, lo cual permitirá tener criterios más objetivos, pero sobretodo, facilitará la revisión de los valores y las prácticas que se realiza en el colegio.

Este tipo de Evaluación se complica aún más cuando tenemos que “medir” estos valores y actitudes de forma cuantitativa. No obstante se tendrá en cuenta las siguientes técnicas que el profesor puede utilizar para llevar a cabo este tipo de evaluación: Observación sistemática, Entrevistas personales o grupales, Listas de control y Registro de hechos significativos/ Incidentes Críticos.

- a) **Observación sistemática:** Será la técnica por antonomasia para evaluar comportamientos y actitudes. Todas las técnicas e instrumentos que se utilizan para evaluar los comportamientos y/o actitudes de los alumnos necesitan de la observación para su utilización.
  
- b) **Entrevistas personales o grupales con los/as alumnos/as:** En ellas el formador puede apreciar comportamientos, actitudes, intereses, motivaciones, etc. del alumnado que le servirán para evaluar las características personales de sus alumnos/as y que inciden también en las competencias profesionales. Es recomendable que el formador defina de antemano los criterios de evaluación que quiere alcanzar con dicha entrevista.
  
- c) **Lista de control:** Es un documento diseñado por el tutor en el cual explicita aquellos aspectos que desea someter a evaluación y que guardan relación con las características actitudinales de los alumnos.
  
- d) **Registro de hechos significativos o incidentes críticos:** Lo podemos definir como una especie de diario en el cual el tutor anotaría aquellos sucesos o hechos significativos en relación con el comportamiento de alguno de sus alumnos y que incidiese de alguna forma en la evaluación del mismo.

### 2.3.6 Utilidad y pertinencia del Programa Huellas

Consideramos que el Programa “Huellas” es útil y pertinente debido a:

- a) **Conveniencia académica:** Permite articular los espacios de Orientación y Tutoría como parte del currículo, respondiendo al enfoque más actual de la didáctica, en donde se sistematiza la

tutoría dentro de las otras propuestas educativas, dentro de un enfoque holístico integrado.

- b) Conveniencia psicopedagógica:** “Huellas” se enmarca dentro de un enfoque ecológico, en donde la problemática del joven viene afrontada en el contexto vivencial en que ocurren, y son resueltos en este mismo escenario, alejándose de enfoques exclusivamente clínicos.
  
- c) Conveniencia Axiológica:** El proyecto responde a un universo de valores fundamentales que orientan la conciencia moral de los alumnos. Evitando subjetivismo que pone en opinión o en un evidente relativismo opciones fundamentales de la moral personal y social.
  
- d) Conveniencia moral – ética:** Huellas permite el desarrollo de la conciencia moral hacia su autonomía, favoreciendo la asunción de un estilo de vida acorde a las virtudes “de siempre”.
  
- e) Conveniencia comunicativa:** El proyecto toma en cuenta todos los canales de la comunicación actual, en forma audio-visual-kinestésica, que permite que el conocimiento sea interiorizado y experimentado con el uso interactivo de las Tics, permitiendo que las actitudes se traduzcan en comportamientos específicos.

## **2.4 Definición conceptual de términos**

### **2.4.1 Programa Tutorial “Huellas”**

El proyecto de tutoría “Huellas” plantea a los jóvenes universitarios unos temas de desarrollo humano que les permita avanzar en el camino de búsqueda de su propia identidad. Este programa ofrece una diversidad de alternativas educativas y comunicativas que

promueven la asimilación de contenidos formativos. Este programa ofrece que sus propuestas vayan actualizándose mediante recursos virtuales que harán que la tutoría responda a temas coyunturales de la sociedad actual.

Este programa se denomina “Huellas” porque busca que el joven pueda alcanzar la madurez y encontrarse a sí mismo. En esta etapa de su vida, los jóvenes deben cuestionarse sobre la imagen real de sí mismos, que le permita evaluarse en sus cualidades y límites, a fin que pueda clarificar su propio proyecto de vida y organizarse en la elección de su carrera profesional.

#### **2.4.2 Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional es la capacidad de comprender emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados.

Incluye las habilidades de: percibir, juzgar y expresar la emoción con precisión; contactar con los sentimientos o generarlos para facilitar la comprensión de uno mismo o de otra persona; entender las emociones y el conocimiento que de ellas se deriva y regular las mismas para promover el propio crecimiento emocional e intelectual.

#### **2.4.3 Rendimiento Académico**

Rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en cualquier nivel del ámbito educativo. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquél que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de una cursada.

En otras palabras, el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.

Existen distintos factores que inciden en el rendimiento académico. Desde la dificultad propia de algunas asignaturas, hasta la gran cantidad de exámenes que pueden coincidir en una fecha, pasando por la amplia extensión de ciertos programas educativos, son muchos los motivos que pueden llevar a un alumno a mostrar un pobre rendimiento académico.

Otras cuestiones están directamente relacionadas al factor psicológico, como la poca motivación, el desinterés o las distracciones en clase, que dificultan la comprensión de los conocimientos impartidos por el docente y termina afectando al rendimiento académico a la hora de las evaluaciones.

# CAPÍTULO III

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1 Operacionalización de Variables

#### Variable Independiente: Programa de Tutoría “Huellas”

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSION	INDICADORES
<b>Variable Independiente:</b>  Programa de Tutoría Huellas.	<p>En los documentos que publica la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del MINEDU (2001), afirma que la tutoría integra la orientación, es decir, acompañar al estudiante con espacios de comunicación y afecto que le permitan desarrollar integralmente su personalidad.</p> <p>La aplicación del Programa Huellas plantea a los jóvenes, la necesidad de avanzar en el camino de búsqueda hacia el logro de su propia identidad; es lograr una imagen real de sí, que le permitirá evaluarse en sus cualidades y límites, a fin que pueda clarificar su propio proyecto de vida y en la elección de la carrera.</p> <p>Todos los temas se desarrollarán con fichas, tipo revista. Considerando el desarrollo evolutivo y los intereses de los jóvenes, se programarán diversos temas con títulos problematizadores, que motiven a los estudiantes, a encontrar las posibilidades de solución.</p>	<b>Conociéndome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Riesgo de Adicciones</li> <li>• Desarrollo de la Conciencia moral autónoma.</li> </ul>
		<b>Relacionándome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Educación sexual</li> <li>• Influencia de los grupos y los medios de comunicación social.</li> </ul>
		<b>Aprendiendo a aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de Aprendizaje</li> <li>• Uso del tiempo libre.</li> <li>• Nuevas tecnologías</li> </ul>
		<b>Proyectándome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud y Nutrición</li> <li>• Orientación vocacional</li> </ul>

## Variable Dependiente 1: Inteligencia Emocional

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	COMPONENTE	INDICADORES
<b>Variable Dependiente 1:</b>  Inteligencia Emocional	<p>La Inteligencia Emocional es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales.</p> <p>Goleman (1995)</p> <p>Se refiere a la inteligencia emocional como un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales.</p>	<b>Intrapersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto comprensión de sí mismo.</li> <li>• Habilidad asertiva</li> <li>• Habilidad para verse a sí mismo de manera positiva.</li> </ul>
		<b>Interpersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Responsabilidad Social</li> </ul>
		<b>Adaptabilidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Prueba de la realidad.</li> <li>• Flexible a los cambios</li> <li>• Eficacia para enfrentar problemas</li> </ul>
		<b>Manejo del estrés</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia al estrés</li> <li>• Control de impulsos</li> <li>• Trabajo bajo presión</li> <li>• Orientación vocacional</li> </ul>
		<b>Ánimo General</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciación positiva sobre personas y eventos.</li> <li>• Facilitador de la Inteligencia Emocional.</li> </ul>



Donde:

- "Y" es la intervención del proyecto "Huellas"
- "T1" es la pre-prueba sin la intervención de la variable independiente.
- "T2" es la post prueba después de la intervención de la variable independiente.

### **3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis**

Los resultados que han obtenido en el presente estudio, contemplarán datos correspondientes a las variables: Rendimiento Académico e Inteligencia emocional, antes y después de la aplicación del programa de tutoría.

Esta investigación tomará en consideración para el proceso de prueba de Hipótesis dos etapas:

#### **A. Variable dependiente 1: Inteligencia emocional**

**A.1** Antes de la Aplicación del Programa Huellas: Aplicación, corrección y tabulación de resultados en una matriz contemplando los datos percentiles obtenidos por el grupo evaluado con el Test de Baron.

**A.2** Aplicación del Programa Huellas durante el primer semestre académico.

**A.3** Después de la Aplicación del Programa Huellas: Aplicación, corrección y tabulación de resultados en una matriz contemplando los datos percentiles obtenidos por el grupo evaluado en el test de Baron.

**A.4** Análisis de la normalización de resultados. En primer término, se analizará la normalidad de los datos obtenidos, para ello se aplicará la prueba estadística kolmogorov-smirnov.

**A.5** Si los datos corresponden a una curva normal, se empleará la prueba T-Student para datos apareados. Si los datos no fueran normales, se aplicará la prueba estadística no paramétrica T de Wilconxon. Cabe mencionar, que para el análisis estadístico se utilizará el sistema SSPS

**A.6** Se contrastarán y verificarán las hipótesis en base a los resultados obtenidos, de acuerdo a la información estadística.

**A.7** Se procederá a la discusión de resultados

**B. Variable dependiente 2: Rendimiento Académico**

**B.1** Antes de la aplicación del programa Huellas, se contará con la base de datos correspondiente al promedio ponderado del ciclo cero, obtenido por los alumnos de la muestra estudiada.

**B.2** Aplicación del Programa Huellas durante el primer semestre académico.

**B.3** Después de la aplicación del programa, se considerará la base correspondiente al promedio ponderado del primer ciclo, obtenido por los estudiantes evaluados.

**B.4** Se analizarán los datos a fin de determinar la normalidad de su distribución con el propósito de seleccionar la prueba estadística más adecuada, para ello se aplicará la prueba estadística Kolmogorov-Smirnov.

**B.5** Se contrastarán y verificarán las hipótesis en función de los resultados de las pruebas estadísticas seleccionadas.

**B.6** Se procederá a la discusión de resultados.

### 3.4 Población y muestra

La unidad de análisis del presente estudio está constituida por los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de la USIL, cuyas edades fluctúan entre los 17 y 19 años de edad, quienes recibirán como parte de su formación académica el programa de Tutoría “Huellas” que busca desarrollar la inteligencia emocional.

La población del estudio está comprendida por 82 estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Humanidades de una universidad Particular de Lima, cuyas edades fluctúan entre los 17 y 19 años de edad, quienes recibirán como parte de su formación académica el programa de Tutoría “Huellas” que busca desarrollar la inteligencia emocional e influir en el rendimiento académico de los mismos.

Dado al tamaño de la población, no se ha creído conveniente utilizar alguna técnica para obtener el tamaño de muestra, decidiendo por el trabajo con el cien por ciento de los alumnos del primer ciclo de una universidad particular de Lima.

### 3.5 Instrumentos para la recolección de datos

#### 3.5.1 Para la variable dependiente 1: Inteligencia Emocional

Considerando la variable dependiente uno, referida a la Inteligencia emocional y planteada en la presente investigación se utilizará el siguiente instrumento (Ugarriza, 2005):

<b>FICHA TÉCNICA</b>	
<i>Nombre original:</i>	EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
<i>Autor:</i>	Reuven BarOn
<i>Procedencia</i>	Toronto, Canadá
<i>Adaptación peruana</i>	Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila

<i>Administración</i>	Individual o colectiva
<i>Duración</i>	Sin límite de tiempo
<i>Aplicación</i>	Niños y adolescentes entre 7 y 18 años
<i>Puntuación</i>	Calificación computarizada
<i>Significación</i>	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
<i>Tipificación</i>	Baremos peruanos.
<i>Usos</i>	Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación.

El BarOn ICE: Es un inventario que integra conocimientos teóricos, fundamentos empíricos y una fina sofisticación de las técnicas psicométricas. El instrumento es confiable, válido y ofrece al usuario un número importante de características que incluyen:

- Una muestra normativa amplia (N = 3.374).
- Normas específicas de sexo y edad (cuatro diferentes grupos de edades entre los 7 y 18 años).
- Escalas multidimensionales que evalúan las características centrales de la inteligencia emocional.
- Una escala de impresión positiva para identificar a los que intentan crear una imagen exageradamente favorable de sí misma.
- Un factor de corrección que permite al usuario un ajuste de las respuestas positivas que tienden a dar los niños muy pequeños.
- Un índice de inconsistencia diseñado para detectar el estilo de respuesta discrepante.
- Pautas para la administración, calificación y obtención de un perfil de resultados computarizado.
- Alta confiabilidad y validez.
- El BarOn ICE: contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes.

El ICE BarOn: usa una escala de tipo Likert de cuatro puntos, en la cual los evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: “muy rara vez”, “rara vez”, “a menudo” y “muy a menudo”. Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social.

### **3.5.1.1 Desarrollo del inventario de BarOn ICE en la muestra peruana**

En la adaptación y estandarización peruana que tuvo lugar en Lima en el año 2002, se procedió en primer término a la traducción del inventario del inglés al castellano; participaron seis psicólogos peruanos con dominio del inglés y se examinó la concordancia entre las diferentes versiones, seleccionándose aquellos reactivos que por su contenido expresaban las definiciones operacionales del constructo. Luego, esta versión fue examinada por una traductora norteamericana con dominio del castellano confirmándose la equivalencia lingüística y el significado de los diferentes ítems.

#### **➤ Propiedades Psicométricas Del Baron Ice**

- ***Confiabilidad***

El propósito de estudiar la confiabilidad es examinar en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidas a las diferencias “verdaderas” de las características consideradas. En el extranjero BarOn y Parker (2000) realizaron un estudio sobre cuatro tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las correlaciones inter-ítem, confiabilidad test-retest, y además establecieron el error estándar de medición/predicción, que se presentan de modo detallado en el Manual técnico de la prueba original.

- **Consistencia interna**

Se refiere al grado en que todos los ítems de una escala particular miden consistentemente el mismo constructo. La consistencia interna fue medida con el Alfa de Cronbach, que es la sumatoria general de los coeficientes que varían entre 0.00 (confiabilidad muy baja) y 1.00 (confiabilidad perfecta). La consistencia interna de una escala particular es función tanto de la calidad de los ítems como de la validez de las respuestas del evaluado.

➤ **Validez De Constructo**

La evaluación de la estructura factorial de un instrumento permite a los usuarios potenciales determinar si los factores tienen sentido conceptualmente. De allí que este tipo de análisis (análisis factorial) es particularmente relevante para la validación del constructo. El primer enfoque resume el trabajo analítico factorial que involucra la aplicación de procedimientos estadísticos para examinar la estructura del inventario. Un segundo enfoque examina las inter-correlaciones entre las escalas para ver si reúnen las expectativas teóricas.

La estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa peruana de niños y adolescentes de Lima metropolitana (N =3374).Se utilizó un análisis de los componentes principales con una rotación Varimax.

➤ **Validez de Contenido**

Los diversos estudios de validez del I-CE básicamente están destinados a demostrar cuán exitoso y eficiente es este instrumento en la evaluación de lo que se propone, por ejemplo inteligencia no cognitiva y sus componentes. La prueba chi cuadrado para verificar el

ajuste del modelo resultó significativa. De esta manera se verifica la estructura factorial 5 a 1 propuesta por BarOn (1997)

### **3.5.2 Para la variable dependiente 2: Rendimiento Académico**

Se considerarán los registros de calificaciones correspondientes a los semestres académicos 2014-0 y 2014-1. Para fines de la presente investigación, se tendrá en cuenta solamente los promedios ponderados alcanzados por los estudiantes durante dichos semestres.

Para la base de datos se confeccionará una plantilla en el programa Excel.

# **CAPÍTULO IV**

## **TRABAJO DE CAMPO Y PROCESO DE CONTRASTE**

### **DE LAS HIPÓTESIS**

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

En la presente investigación se han obtenido los resultados considerando el siguiente proceso:

Se consideró la base de datos obtenida antes y después de la intervención del Programa de Tutoría Huellas, teniendo en cuenta en primer término los resultados obtenidos a partir de la administración del Test de Baron, antes y después de llevar a cabo el Programa de Tutoría Huellas. En segundo lugar, se contempla la aplicación, corrección y tabulación de los resultados obtenidos a partir del rendimiento académico de los estudiantes, expresados en sus promedios ponderados al finalizar el ciclo cero y el primer ciclo.

Como tercer paso se procedió a establecer el proceso de calificación de resultados a partir de los datos obtenidos mediante la Prueba de Baron, para a partir de ellos elaborar una base de datos en el programa Excel.

El cuarto paso realizado consideró la tabulación de los promedios ponderados de los estudiantes.

Para realizar la comprobación de hipótesis en relación con las variables estudiadas: inteligencia y rendimiento académico, se utilizó el programa estadístico SSPS, en su versión N°. 21. Como parte de los procedimientos estadísticos a aplicar, se procedió a analizar la normalización de resultados. Finalmente se analizaron las hipótesis,

se verificaron y discutieron los resultados para elaborar el informe final.

Los resultados que se presentan en los siguientes párrafos se inician a partir de la determinación de la normalidad estadística de los datos obtenidos, para desarrollar luego analíticamente las contrastaciones entre los grupos estudiados.

Con el propósito de verificar si los datos obtenidos corresponden a la normalidad estadística, se ha calculado para cada componente medido bajo la modalidad antes y después el coeficiente Z-K de Smirnov- Kolmogorov.

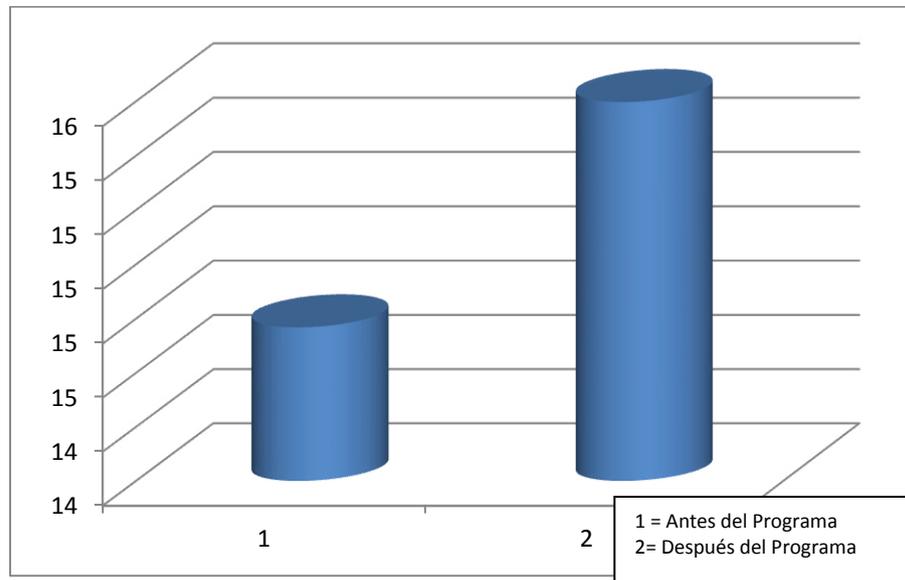
Los siguientes resultados permitirán contrastar la hipótesis general y las hipótesis específicas del estudio, las cuales hacen referencia al problema de investigación que originó esta tesis y que pretende encontrar si el Programa de Tutoría Huellas afecta el desarrollo de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes universitarios del primer ciclo de Lima.

#### 4.1.1 Presentación de Resultados Descriptivos

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos correspondientes en primer término a los componentes analizados de la Prueba de Baron antes y después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

**Tabla 1.**  
**Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Intrapersonal de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Intrapersonal 1	82	,00	24,00	14,7683	4,22017	17,810
Intrapersonal 2	82	6,00	24,00	15,5976	4,26834	18,219
N válido (según lista)	82					



**Gráfico 1.**

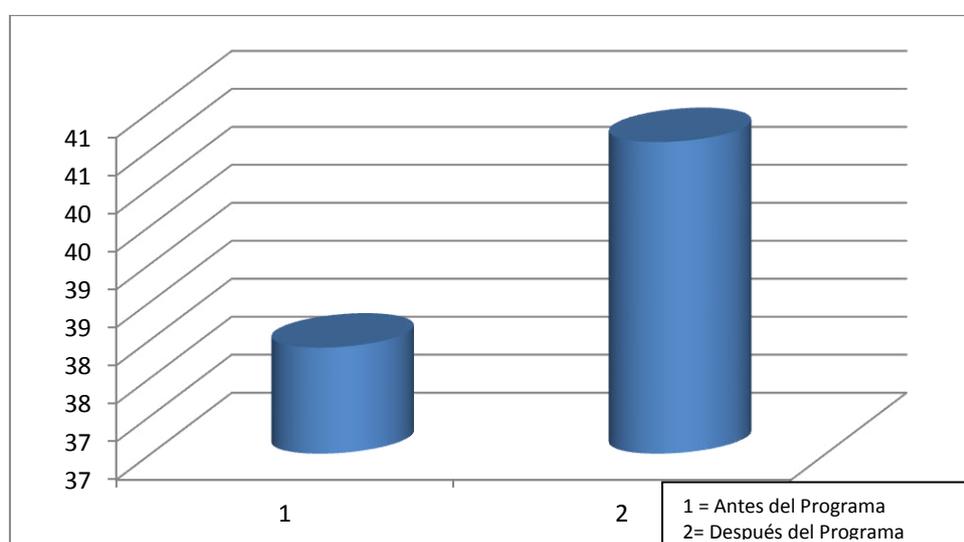
**Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente intrapersonal de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas**

En la Tabla 1 y el Gráfico 1, hacen referencia a los datos estadísticos descriptivos en el grupo evaluado tanto antes como después de la aplicación del Programa Huellas para el componente Intrapersonal de la Escala Baron. En ellos, se puede apreciar que antes de la aplicación del programa la media equivalía a 14,77, mientras que al concluir el programa se eleva a 15,59 condiciones que serán evaluadas en base a la estadística inferencial para determinar diferencias significativas. Por otra parte, la varianza antes de la aplicación del programa era de 17,81, llegando al puntaje de 18,22 después de su aplicación. La desviación estándar para esta condición evaluada es de 4,22 y 4,27 antes y después de la aplicación del programa respectivamente.

**Tabla 2**

**Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Interpersonal de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Interpersonal 1	82	,00	47,00	37,8902	7,92559	62,815
Interpersonal 2	82	29,00	48,00	40,5976	4,25676	18,120
N válido (según lista)	82					



**Gráfico 2.**

**Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente interpersonal de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

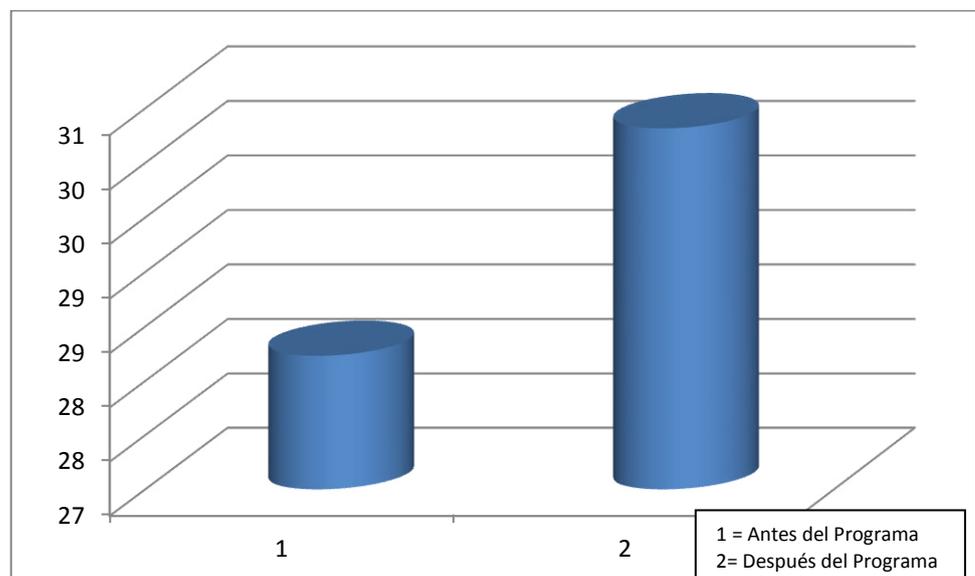
En la Tabla 2 y el Gráfico 2, se exponen los datos estadísticos descriptivos en el grupo evaluado tanto antes como después de la aplicación del Programa Huellas para el componente Interpersonal de la Escala Baron. A partir de estos datos ellos, se observa que antes de la aplicación del programa la media equivalía a 37,89, mientras que al concluir el programa alcanza una puntuación de 40,59 resultados que serán evaluados en base a la estadística inferencial

para determinar diferencias significativas. En relación a la varianza, antes de la aplicación del programa era de 62,81, alcanzando el puntaje de 18,12 después de su aplicación. La desviación estándar para esta condición evaluada es de 7,92 y 4,25 antes y después de la aplicación del programa respectivamente.

**Tabla 3**

**Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Adaptabilidad de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Adaptabilidad 1	82	,00	40,00	28,2317	6,56835	43,143
Adaptabilidad 2	82	18,00	40,00	30,3171	4,93383	24,343
N válido (según lista)	82					



### Gráfico 3.

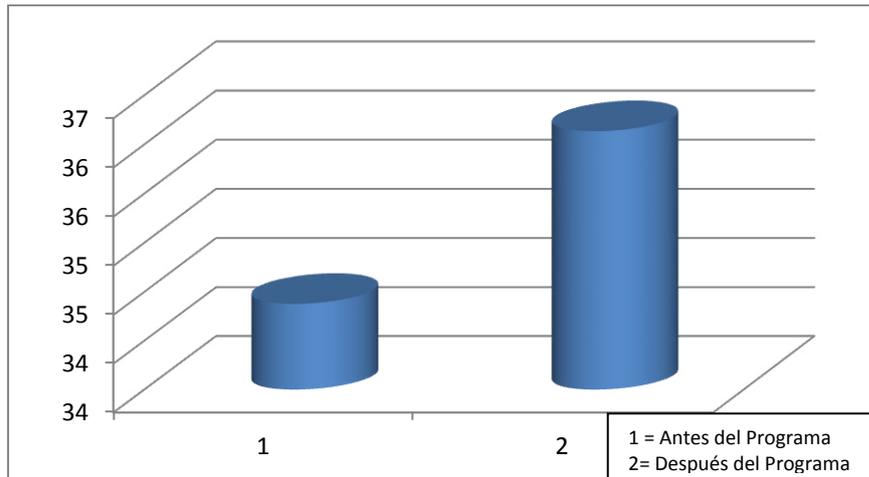
#### Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente Adaptabilidad de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.

Al observar la Tabla 3 y el Gráfico 3, se aprecian los datos estadísticos descriptivos en el grupo evaluado tanto antes como después de la aplicación del Programa Huellas para el componente Adaptabilidad de la Escala Baron. Así, antes de la aplicación del programa la media alcanzada por el grupo era 28,23. Posteriormente, al finalizar el programa alcanza una puntuación de 30,31. Dichos resultados serán evaluados en base a la estadística inferencial para determinar diferencias significativas. En relación a la varianza, antes de la aplicación del programa era de 43,14, modificándose a 24,34 al término del mismo. La desviación estándar para esta condición evaluada es de 6,57 y 4,93 antes y después de la aplicación del programa respectivamente.

### Tabla 4.

#### Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Manejo del Estrés de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Stress 1	82	,00	45,00	34,3780	7,05471	49,769
Stress 2	82	24,00	46,00	36,1341	5,17058	26,735
N válido (según lista)	82					



**Gráfico 4.**

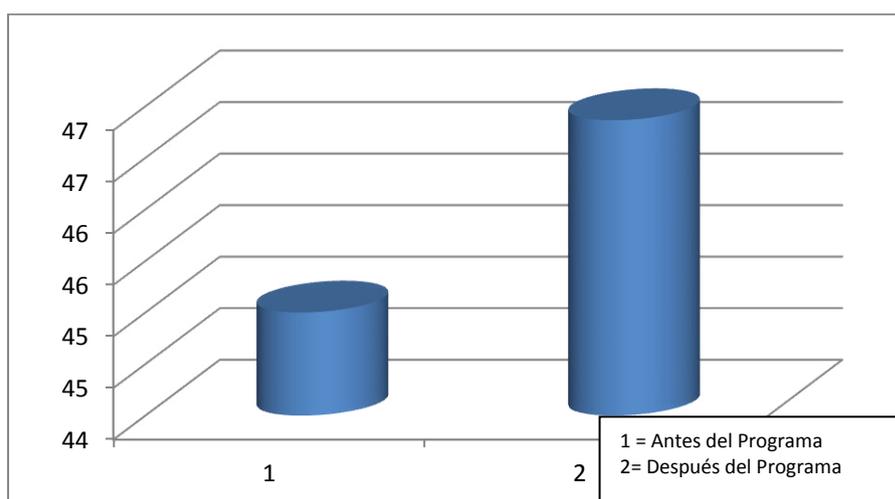
**Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente Manejo del Estrés de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

En relación a la Tabla 4 y al Gráfico 4, se exponen los datos estadísticos descriptivos en el grupo evaluado tanto antes como después de la aplicación del Programa Huellas para el componente Manejo del Estrés de la Escala Baron. En ellos se aprecia que antes de la aplicación del programa la media alcanzada por el grupo era 34,38 y al concluir el programa llega a 36,13. Estas puntuaciones serán evaluadas en base a la estadística inferencial para determinar diferencias significativas. En relación a la varianza, antes de la aplicación del programa era de 49,77, modificándose a 26,73 al término de éste. La desviación estándar para esta condición evaluada es de 7,05 y 5,17 antes y después de la aplicación del programa respectivamente.

**Tabla 5.**

**Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al componente Estado del Ánimo de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Varianza
Animo 1	82	,00	55,00	45,0000	9,77399	95,531
Animo 2	82	25,00	56,00	46,8659	6,13382	37,624
N válido (según lista)	82					



**Gráfico 5.**

**Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente Estado del Animo de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

En la Tabla 5 y el Gráfico 5, se observan los datos estadísticos descriptivos en el grupo evaluado tanto antes como después de la aplicación del Programa Huellas para el componente Estado del Ánimo, de la Escala Baron. En ellos, se puede distinguir que antes de

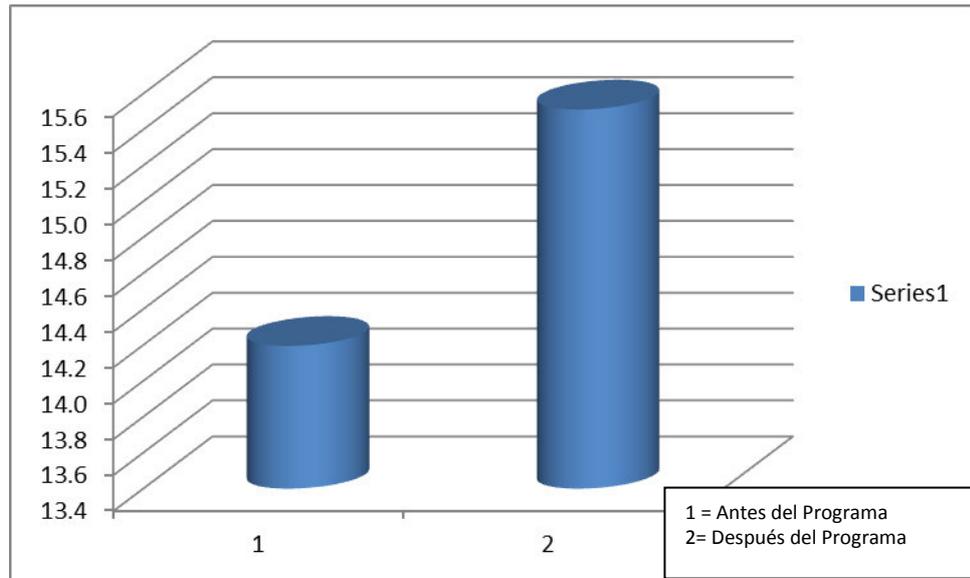
la aplicación del programa la media alcanzada por el grupo alcanzaba el puntaje de 45, para llegar a 46,86 después de su aplicación. Estos resultados serán analizados en base a la estadística inferencial para determinar diferencias significativas. En relación a la varianza, antes de la aplicación del programa era de 95,53 y después del mismo fue de 37,62. La desviación estándar para esta condición evaluada es de 9,77 y 6,13 antes y después de la aplicación del programa respectivamente.

En segundo lugar, se presentan los resultados descriptivos en relación a la variable rendimiento académico la cual considera el promedio ponderado obtenido por los estudiantes antes y después del desarrollo del Programa Tutorial Huellas.

**Tabla 6.**

**Resultados de los estadísticos descriptivos en relación al rendimiento académico obtenido por los alumnos antes y después de la aplicación del Programa Huellas.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
antes	82	11,00	18,00	14,1951	1,29041
después	82	11,00	18,00	15,5122	1,61966
N válido (según lista)	82				



**Gráfico 6.**

**Resultados descriptivos de las medias obtenidas en relación al componente rendimiento académico de la Escala de Baron antes y después de la aplicación del Programa Huellas**

Tal como se puede apreciar en la tabla 6 y el gráfico 6, las medias obtenidas en relación al rendimiento académico de los estudiantes muestran un incremento después de la aplicación del Programa Huellas. Siendo el puntaje promedio antes de su aplicación de 14,19, mientras que la puntuación alcanzada después de dicho programa fue igual a 15,51.

#### **4.1.2 Proceso de prueba de hipótesis**

Los resultados que se presentan en los siguientes párrafos se iniciarán a partir de la determinación de la normalidad estadística de los datos obtenidos, para desarrollar luego analíticamente las contrastaciones entre los grupos estudiados.

Con el propósito de verificar si los datos obtenidos corresponden a la normal estadística se ha calculado para cada componente medido bajo la modalidad antes y después el coeficiente Z-K de Smirnov- Kolmogorov. Los siguientes resultados permitirán contrastar la hipótesis general y las

hipótesis específicas del estudio, las cuales hacen referencia al problema de investigación que originó esta tesis y que pretende encontrar si el Programa de Tutoría Huellas afecta el desarrollo de la Inteligencia Emocional y el Rendimiento académico.

**Tabla 7.**

**Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de Normalidad Smirnov-Kolmogorov en relación a los componentes evaluados de la Prueba de Baron.**

C o m p o n e n t e	Antes		Después	
	Z	P	Z	P
Intrapersonal	0,992	0,278	0,725	0,669
Interpersonal	1,466	0,027	0,727	0,665
Adaptabilidad	1,468	0,027	0,762	0,607
Manejo del Estrés	1,345	0,054	0,690	0,728
Estado de Ánimo	1, 584	0,013	0,885	0,414
Puntuación Global	1,879	0,002	0,650	0,792

Tal como se aprecia en los resultados presentados en la Tabla 6, se distingue que todas las puntuaciones cuentan con el criterio de normalidad, por lo que se opta considerar en este estudio la aplicación de pruebas paramétricas, en este caso se utilizará la **Prueba T-Student** para dos muestras relacionadas.

**Tabla 8.**

**Resultados obtenidos al aplicar la Prueba de Normalidad Smirnov-Kolmogorov en relación al rendimiento académico.**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Antes	82	11,00	18,00	14,1951	1,29041
Después	82	11,00	18,00	15,5122	1,61966
N válido (según lista)	82				

De acuerdo a los resultados de normalidad estadística para la variable rendimiento académico, se aprecia que los puntajes obtenidos tanto antes de la aplicación del programa como después cumplen con el criterio de normalidad  $I 0,05$ .

Se concluye aplicar el estadístico paramétrico T de Student para dos muestras relacionadas.

#### 4.1.2.1 Componente Intrapersonal

Se refiere al desarrollo de habilidades que tienen que ver con la comprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad de visualizarse a sí mismo de manera positiva.

**Tabla 9.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para dos muestras relacionadas para el componente Intrapersonal del test de Baron**

COMPONENTE	Media		T	P	P> 0,05
	antes	después			
<b>Intrapersonal</b>	14,4683	15,5976	- 1,627	0,108	

En relación a los resultados que examina el componente Intrapersonal, se planteó la hipótesis específica uno que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, respecto al componente mencionado, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.. Al analizar la tabla número seis se puede apreciar que esta hipótesis específica

es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T-Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es equivalente a  $P= 0,108$  considerando un nivel de significatividad de 0,05

#### 4.1.2.2 Componente Interpersonal

Se refiere a considerar destrezas como la empatía, la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

**Tabla 10.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para dos muestras relacionadas para el componente Interpersonal del test de Baron.**

COMPONENTE	Media		T	P	P < 0,05
	antes	después			
<b>Interpersonal</b>	37,8902	40,5976	- 3,685	0,000	

Considerando los resultados que examina el componente Interpersonal, se planteó la hipótesis específica dos que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, respecto al componente mencionado, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.. Al analizar la tabla número ocho se puede apreciar que esta hipótesis específica no es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo puntaje en este caso es equivalente a  $P= 0,000$  considerando un nivel de significatividad de

0,05. Además, teniendo en cuenta los valores de la media aritmética del grupo evaluado se concluye que los efectos del programa han sido positivos dado que, comparativamente, los resultados son superiores después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

#### 4.1.2.3 Componente Adaptabilidad

Este componente se refiere al desarrollo de las habilidades para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y demostrar eficacia para superar los problemas cotidianos.

**Tabla 11**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para dos muestras relacionadas para el componente Adaptabilidad del test de Baron.**

COMPONENTE	Media		T	P	P < 0,05
	antes	después			
<b>Adaptabilidad</b>	28,2317	30,3171	- 3,457	0,001	

Considerando los resultados que examina el componente Adaptabilidad, se planteó la hipótesis específica tres que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, respecto al componente mencionado, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.. Al analizar la tabla número nueve se puede apreciar que esta hipótesis específica no es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es equivalente a P= 0,001 considerando un nivel de significatividad de 0,05.

Además, teniendo en cuenta los valores de la media aritmética del grupo evaluado se concluye que los efectos del programa han sido positivos dado que, comparativamente, los resultados son superiores después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

#### 4.1.2.4 Componente Manejo del estrés

Se refiere específicamente a la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, demostrar calma cuando se trabaja bajo presión. También tiene que ver con la represión de los impulsos y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.

**Tabla 12.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para dos muestras relacionadas para el componente Manejo del estrés del test Baron.**

COMPONENTE	Media		T	P	P < 0,05
	antes	después			
<b>Manejo del estrés</b>	34,3780	36,1341	- 2,469	0,16	

Considerando los resultados que examina el componente Manejo del estrés, se planteó la hipótesis específica cuatro que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, respecto al componente mencionado, de los estudiantes del primer ciclo humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.. Al analizar la tabla número diez se puede apreciar que esta hipótesis específica no es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es

equivalente a  $P= 0,16$  considerando un nivel de significatividad de 0,05.

Además, teniendo en cuenta los valores de la media aritmética del grupo evaluado se concluye que los efectos del programa han sido positivos dado que, comparativamente, los resultados son superiores después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

#### 4.1.2.5 Componente Ánimo General

Este componente se refiere a la felicidad y el optimismo, tiene una apreciación positiva sobre las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellos. Una versión más actualizada del inventario indica que el estado de ánimo general opera como un facilitador de la Inteligencia Emocional.

**Tabla 13.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para dos muestras relacionadas para el componente Estado de ánimo del test de Baron**

COMPONENTE	Media		T	P	P < 0,05
	Antes	después			
<b>Estado de ánimo</b>	45,0000	46,8659	- 2,469	0,16	

Considerando los resultados que examina el componente Estado de ánimo, se planteó la hipótesis específica cinco que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, respecto al componente mencionado, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la

Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana. Al analizar la tabla número once se puede apreciar que esta hipótesis específica no es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es equivalente a  $P= 0,16$  considerando un nivel de significatividad de 0,05.

Además, teniendo en cuenta los valores de la media aritmética del grupo evaluado se concluye que los efectos del programa han sido positivos dado que, comparativamente, los resultados son superiores después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

#### 4.1.3 Valoración de los puntajes de la Escala global de Inteligencia Emocional.

Para fines de esta investigación, este indicador destaca las puntuaciones obtenidas por los sujetos evaluados en los cinco componentes referidos anteriormente. En relación a su manejo estadístico se ha seguido el mismo procedimiento que para las variables anteriores, tal como se presenta a continuación.

**Tabla 14.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para la Escala global del Test de Baron.**

Escala Global	Media		T	P	P < 0,05
	antes	después			
<b>Cociente Global Total</b>	160,2651	169,5181	- 3,222	0,002	

Considerando los resultados obtenidos de la aplicación para la Escala Global, se planteó la hipótesis general que sustenta que la aplicación

del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo de la Inteligencia emocional, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana. Al analizar la tabla número doce se puede apreciar que esta hipótesis general no es rechazada tal como lo señala el valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es equivalente a  $P= 0,002$  considerando un nivel de significatividad de 0,05.

Además, teniendo en cuenta los valores de la media aritmética del grupo evaluado se concluye que los efectos del programa han sido positivos dado que, comparativamente, los resultados son superiores después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas.

#### 4.2. Valoración del rendimiento académico.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del estadístico T de student para dos muestras relacionadas proporciona la siguiente información.

**Tabla 15.**

**Resultados obtenidos de la aplicación de la prueba paramétrica T- Student para el rendimiento académico.**

Rendimiento Académico	Media		T	P	P < 0,05
	antes	después			
<b>Rendimiento Académico</b>	14,19	15,51	-6,68	0,000	

Ante esta variable se planteó la Hipótesis General que sustenta que la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, afecta positivamente en el desarrollo del rendimiento académico, de los estudiantes del primer

ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana. Al analizar la tabla número trece se puede concluir que la Hipótesis General es aceptada de acuerdo al valor P obtenido en la prueba T- Student para muestras relacionadas, cuyo valor en este caso es equivalente 0,000 a un nivel de significatividad de 0,05.

### **4.3 Discusión de los resultados**

Una de las principales preocupaciones de los currículos universitarios se relaciona directamente con la calidad de los programas tutoriales. Más aún si se hace evidente el descuido de la educación en el Perú, en el campo del desarrollo humano, lo cual es corroborado por el informe de la Oficina de Tutoría y Prevención Integral del Ministerio de Educación (2006). Este documento describe que en el Perú el 31.3% de alumnos que terminan su secundaria presentan serias deficiencias en sus habilidades sociales.

Las exigencias de nuestra sociedad actual evidencian que los adolescentes y jóvenes necesitan desarrollar diversas habilidades que, trascendiendo las destrezas cognitivas busquen principalmente la adquisición de habilidades sociales. Para atender este propósito educativo es necesario complementar la formación de los estudiantes, asegurando su adecuada inserción en la sociedad y propiciar su progreso satisfactorio en los estudios. Este proceso de formación es importante para que los estudiantes desarrollen los valores, hábitos y las actitudes que la sociedad demanda de ellos como ciudadanos y profesionales. (Solórré, 2007)

En el mismo sentido, Cobos Cedillo (2010), explica que en la acción tutorial el estudiante tiene la oportunidad de reflexionar junto a un equipo capacitado de docentes y mejorar sus hábitos de convivencia

con el fin de facilitar la toma de decisiones respecto a su futuro personal y profesional.

Se comprende la tutoría como una acción inherente a la docencia. Es el espacio ideal para que el profesor no sólo conozca las necesidades académicas de sus alumnos sino también sus necesidades personales y de la misma manera, interesarse por sus inquietudes y aspiraciones profesionales (Núñez, 2010). Por lo tanto, este proceso educativo tan importante, no debe terminar en la educación secundaria, sino prolongarse en la vida universitaria.

Se está hablando de un modelo de tutoría integral donde se debe atender al estudiante desde varias dimensiones como: la académica, profesional y personal del alumno de un modo global. Este modelo impulsa el desarrollo integral del alumno, en sus facetas: intelectual, afectiva y profesional (Rodríguez Espinar, 2001). Ahora bien, estos nuevos modelos de tutoría exigen especiales requerimientos como formación del profesorado en acciones de orientación, una didáctica activa, entre otros aspectos.

También es preciso recalcar que si bien la responsabilidad de la acción tutorial recae en el profesor, el alumno no tiene un papel pasivo, sino muy activo, porque es el alumno quien elige, decide, y analiza. El profesor debe ser un experto asesor y acompañante.

Frente a esta demanda educativa, la mayoría de universidades han incluido en su programa de formación general, cursos y/o espacios tutoriales. Precisamente, una de esas propuestas con resultados aceptables, a decir de testimonios de sus egresados, es el Programa de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) que ha establecido un sistema de tutoría académica acompañada de la respectiva consejería psicológica, en la primera se ofrece a los estudiante el apoyo y la orientación que se necesita en el

proceso de su desarrollo integral y en el logro de los propósitos señalados en la intencionalidad formativa de los planes de estudio. La orientación psicológica tiene como propósito contribuir a la resolución de problemas personales, a través de una relación de respeto y empatía; y es que hay coincidencias en reconocer que el desarrollo de los comportamientos interpersonales, guardan una relación dependiente con los factores de aprendizaje. (Michelson, 1983).

Otra de esas propuestas esquemáticas y con novedosos aportes psicopedagógicos es el Programa de Tutoría Huellas cuyo principal objetivo es fortalecer las habilidades sociales que permitan consolidar una sana personalidad, buscando principalmente el desarrollo de la Inteligencia emocional. Si bien no se registran investigaciones científicas sobre la eficacia de este programa, sus editores destacan valiosos aportes empíricos sobre su aplicación en adolescentes de Lima Metropolitana, los mismos que son tomados en cuenta para realizar esta investigación.

En ella, se pretende aportar una base teórica y sustento científico a la aplicación del Programa de Tutoría Huellas como parte necesaria en la formación humana de un grupo de jóvenes universitarios de Lima.

En los siguientes párrafos se analizan los resultados de la presente investigación con el fin de resolver el problema planteado que consiste en determinar los efectos del Programa de Tutoría Huellas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.

Para esta investigación se ha considerado el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos universitarios, específicamente en el componente Intrapersonal, el componente Interpersonal, el componente de Adaptabilidad, en el componente del Manejo del

estrés y en el componente del Estado de ánimo, tal como lo sustenta Barón (1988) cuando elabora su inventario de medición de la Inteligencia Emocional.

Todas estas habilidades sociales expuestas son necesarias para desenvolverse en la vida, porque a decir de Baron (1988), son capacidades no cognitivas pero importantes para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente.

El sustento de este planteamiento se basa en la Inteligencia Emocional, término trabajado por Salovey y Mayer en el año 1990, quien la definió como una inteligencia que comprende la habilidad de controlar las propias emociones, así como discriminar entre ellas y utilizar la información que esas emociones proporcionan para guiar el propio pensamiento, exteriorizándolas de manera que sean provechosas para sí mismo y para la cultura a la que se pertenece.

En relación a los resultados encontrados en esta investigación se observa que de manera global y siguiendo el planteamiento de la Hipótesis General la cual hace referencia a los efectos positivos del Programa de Tutoría Huellas en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, se llega a la conclusión que los resultados comprueban esta hipótesis de manera parcial. Se puede establecer que, después de aplicar el Programa de Tutoría Huellas en un grupo de jóvenes universitarios, éstos incrementan sus capacidades para analizar la información emocional en algunos aspectos tales como la empatía, la adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, dándole un uso creativo y manejándose exitosamente para ajustarse adecuadamente al ambiente (Sternberg, 1999), al mismo tiempo se evidencia que elevan su desempeño académico. Este dato coincide con el estudio propuesto por Sedeño (2006) quien describe la aplicación de un Plan Experimental de Acción Tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid donde se realizan

sesiones para compartir experiencias de los estudiantes, dando como resultado la eficiencia en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales de los mismos, invitando incluso a extender esta experiencia a los ciclos superiores de la educación universitaria.

Sin embargo, cuando se comienza a valorizar específicamente cada área, se puede notar que el componente intrapersonal (Hipótesis Específica 1) que considera la comprensión de sus propios sentimientos y emociones, además de aceptarse a sí mismo conociendo sus cualidades y defectos con el fin de alcanzar la independencia emocional, tan necesaria cuando se tenga que tomar decisiones. (Gómez, 2000), no alcanza los efectos positivos que se esperaban, tal vez porque entre todas las habilidades que el alumno necesita adquirir, las más difíciles para desarrollar sean aquellas que tienen que ver con el crecimiento interno, intrapersonal.

Este resultado genera la necesidad de enfocar específicamente la acción tutorial de los alumnos, especialmente las que puedan desarrollar la adquisición de su propia identidad, la habilidad para tomar decisiones con la seguridad que están manejando sus emociones de manera racional. Este resultado no esperado revela la importancia de trabajar el proceso de autorregulación con mayor detenimiento, considerando espacios y contextos más amplios, donde también resulta imprescindible la predisposición que se necesita en los estudiantes para tomar consciencia de sus propias limitaciones.

El planteamiento descrito en el párrafo anterior, destaca la necesidad de promover en los estudiantes la capacidad de autorregulación emocional, la cual se refiere a la capacidad de dirigir y manejar las emociones en forma eficaz, dando lugar a la homeostasis emocional y evitando respuestas poco adecuadas en situaciones de ira, provocación o miedo. Se supone también percibir el propio estado afectivo sin dejarse arrollar por él, de manera que no obstaculice el

razonamiento y permita tomar decisiones acordes a los valores, normas sociales y culturales (Gómez Dupertuis y Moreno, 1999).

Esta investigación demuestra la falencia de autocontrol emocional, que se inicia con un proceso de atención y de reconocimiento de las propias emociones entre los jóvenes a quienes se les aplicó el Programa Tutorial Huellas. Este autocontrol no hace referencia a una represión, sino a que los sentimientos y emociones se relacionen con las circunstancias del momento. Este proceso es importante en la formación de los jóvenes universitarios porque beneficia las relaciones interpersonales, porque posibilita un mayor control de las situaciones y genera estados de ánimo más positivos (Roche Olivar, 1999).

Diferente a ese primer resultado es el que se observa respecto al componente Interpersonal, el cual es descrito en la Hipótesis Específica 2, donde se demuestra que la aplicación del programa tutorial Huellas sí muestra diferencias significativas, lo cual nos lleva a inferir que los alumnos logran desarrollar habilidades como la empatía; la cercanía emocional que les permite expresarse sin hacer daño a los demás; la construcción de relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad. También se evidencia el crecimiento en habilidades de responsabilidad social para presentarse como una persona que coopera y contribuye en su comunidad. (Gardner y Hatch, 1989). Es importante resaltar que este componente guarda relación directa con la dimensión Relacionándome del Programa de Tutoría Huellas que, precisamente aborda temas de la responsabilidad frente a la sexualidad y el peligro de las drogas considerando las presiones sociales y la influencia de los medios de comunicación.

Cuando se examina la Hipótesis Específica 3, referida al componente de adaptabilidad, dimensión tan importante para Mayer (2008) cuando explica que la meta de la inteligencia es la adaptación exitosa

al medio ambiente, alcanza en esta investigación resultados positivos cuando evidencia que el Programa de Tutoría Huellas afecta positivamente en los estudiantes universitarios permitiéndoles adquirir habilidades para evaluar la correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo, en la adquisición de la capacidad de generar soluciones efectivas a conflictos y principalmente al desarrollo de la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Este componente de Adaptabilidad guarda relación directa con la dimensión Aprendiendo a Aprender del Programa de Tutoría Huellas que considera temas relacionados con los hábitos de estudio y el uso responsable de las nuevas tecnologías.

Otra área sensible, principalmente por la multiplicidad de actividades que tienen que realizar los estudiantes en el ambiente universitario, es la que se refiere al Manejo del estrés, componente que se describe en la Hipótesis Específica 4. Pues bien, los resultados de la presente investigación demuestran que el Programa de Tutoría Huellas sí afecta positivamente en el desarrollo de la capacidad para tolerar eventos adversos y fuertes emociones sin desmoronarse, enfrentando activa y positivamente el estrés. También se nota una diferencia significativa y positiva en el control de los impulsos.

En el Programa de Tutoría Huellas, la dimensión que guarda relación con el componente de Manejo del Estrés es la que se refiere al área de Proyectándome que considera algunos temas relacionados con la orientación vocacional y la elaboración de un proyecto de vida.

En lo que se refiere al componente de Estado del ánimo, mencionado en la Hipótesis Específica 5, los resultados de esta investigación también confirman los efectos positivos en los estudiantes que trabajaron el Programa de Tutoría Huellas durante los primeros ciclos

de su formación universitaria. Se evidencia que los alumnos están satisfechos con su vida, expresando sentimientos y actitudes positivos a pesar de las situaciones adversas.

Este componente que se relaciona con la dimensión Conociéndome del Programa de Tutoría Huellas aborda temas que tiene que ver con habilidades como el control de impulsos y el manejo de emociones básicas.

Como variable complementaria al estudio, se consideró el criterio rendimiento académico, el cual se analizó antes de la aplicación del programa como después de la aplicación del mismo, destacándose diferencias significativas tal como se aprecia en la tabla 15 ( $P= 0,000$ ). En tal sentido, estos resultados evidencian la aceptación de la Hipótesis Específica 6, la cual destaca que el Programa de Tutoría Huellas, genera efectos positivos en el desempeño académico de los estudiantes evaluados.

Se enfatiza que esta investigación no pretende agotar, con la presentación de este Programa de Tutoría Huellas, la enorme demanda en la formación personal y el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios. Lo que sí pretende es aportar al currículo universitario un Programa tutorial que demuestre resultados positivos en el desarrollo integral de los estudiantes. Obviamente, junto a la presentación de este programa se reconoce que también existen eficientes programas en diversas universidades que responden a la exigencia en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes universitarios.

Una excelente experiencia al respecto lo encontramos en algunas universidades anglosajonas que aplican desde hace muchos años el Modelo *Peer-Tutoring*, que traducido al español podría decirse que se trata de tutoría entre iguales (Lobato y otros, 2005)

Este programa ha sido implementado, con algunas variantes, en las últimas décadas en las universidades francesas como tutoría de acompañamiento metodológico contra el fracaso académico así como más recientemente en algunas instituciones universitarias italianas (Pedicchio e Fontana, 2003) y españolas con eficaces y comprensivas propuestas de asesoramiento en el contexto universitario. Este modelo de tutoría pretende ofrecer una ayuda de asesoramiento y apoyo a la integración y éxito en la formación universitaria de los alumnos del Primer Ciclo de Universidad.

#### **4.4 Adopción de las decisiones**

Considerando que los currículos universitarios potencializan el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es necesario aportar a esta formación intelectual, programas tutoriales que también desarrollen eficazmente la inteligencia emocional.

La presente investigación demuestra que un Programa de Tutoría presentado con una atractiva didáctica y que utiliza los avances que la tecnología actual ofrece, garantiza efectos significativos en el desarrollo de habilidades sociales que los estudiantes necesitan para adaptarse en una sociedad tan demandante como la actual.

La presente investigación sigue demostrando la dificultad que tienen los estudiantes en la comprensión emocional de sí mismos, en la expresión de sus sentimientos, en la aceptación de sus defectos y virtudes, así como en la habilidad para auto-dirigirse y sentirse seguro de las decisiones que toman. Por esta razón, es necesario abordar esta temática del componente intrapersonal de manera sistemática a partir de los primeros años de la formación educativa, destacando sobre todo el papel relevante de la familia en la adquisición y desarrollo de estas habilidades. Además, se considera pertinente que

a nivel superior se implementen, ya sea a partir de las sesiones de tutoría o de otras actividades formativas, el fortalecimiento de procesos de autorregulación emocional a través de programas de formación integral.

Cabe mencionar que la implementación del Programa de Tutoría Huellas se ha realizado en una universidad particular donde los estudiantes proceden de un nivel social medio alto, y han demostrado predisposición a la adquisición de estas habilidades sociales, por lo tanto no se puede inferir que los resultados se repitan en otra institución de educación superior que no cuenten con estas características mencionadas.

No obstante, con las debidas correcciones expuestas, el Programa de Tutoría Huellas, que se ha utilizado como variable de la presente investigación, podrá ser incluido en cualquier universidad que busque prolongar en esta etapa educativa un acompañamiento a sus estudiantes para que fortalezcan y consoliden el desarrollo de su personalidad junto con la necesaria experticia profesional.

## CONCLUSIONES

1. La investigación aporta al sistema universitario un programa eficaz para el trabajo de tutoría, que desarrolle en los estudiantes diversas habilidades sociales para asegurar su adecuada socialización, además de un progreso satisfactorio en sus estudios.
2. Desde el análisis de la problemática el presente estudio comprueba la necesidad de implementar programas tutoriales que acompañe a los estudiantes en la atención de sus necesidades desde un punto de vista multidimensional como la personal, académica y profesional.
3. El estudio corrobora la Hipótesis General que hace referencia a la eficacia del Programa de Tutoría Huellas, en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los estudiantes del primer ciclo de una universidad particular de Lima. En tal sentido, los resultados globales de la investigación destacan la existencia de efectos positivos en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos que trabajaron el Programa de Tutoría Huellas. Así se encuentra un aumento en la capacidad de analizar la información emocional, dándole un uso creativo para adecuarse al ambiente.
4. Cuando se examinan específicamente las áreas evaluadas, se puede detectar que en lo referente al componente Intrapersonal que exige en los estudiantes comprender sus propios sentimientos y emociones, aceptándose a sí mismo, además de conocer sus cualidades y defectos para alcanzar la independencia emocional, dicho en otras palabras: alcanzar la autorregulación, no se evidencia los efectos positivos que el Programa de tutoría pretendía. Por lo que se rechaza la hipótesis específica 1.

5. En el componente Interpersonal que desarrolla habilidades como la empatía, la cercanía emocional a los demás y el crecimiento de habilidades de responsabilidad social, el Programa de Tutoría Huellas sí muestra diferencias significativas positivas en los estudiantes, lo que nos lleva a aceptar como válida la hipótesis 2.
6. Los resultados también evidencian efectos positivos en el componente de Adaptabilidad que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para evaluar la correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo, junto a la capacidad de generar soluciones efectivas a conflictos. También se acepta como válida la hipótesis 3.
7. Analizando el componente de Manejo del Estrés que desarrolla el control de situaciones adversas y de fuertes emociones sin desmoronarse, la presente investigación también demuestra una diferencia significativa y positiva en el desarrollo de esta área. Por lo tanto se acepta como válida la hipótesis 4.
8. Cuando se realiza un análisis sobre el componente Estado de Ánimo, los resultados evidencian los efectos positivos del Programa de Tutoría Huellas en los estudiantes que expresan satisfacción con su vida y la capacidad de expresar sentimientos y actitudes positivas a pesar de las situaciones adversas que les toca vivir. Se acepta como válida la hipótesis 5.
9. Al considerar la variable rendimiento académico, los resultados demuestran efectivamente diferencias lo cual deja en evidencia que, después de la aplicación del Programa de Tutoría Huellas, los estudiantes del primer ciclo universitario se beneficiaron no sólo en términos de desarrollo personal, sino que también este desarrollo generó efectos positivos en su desempeño académico.

## RECOMENDACIONES

1. Es importante la implementación de programas de tutoría que vayan más allá de mitigar la deserción y el rezago educativo en los estudiantes universitarios. El espacio de tutoría debe buscar principalmente el desarrollo de habilidades que permitan la resolución de problemas no sólo en el contexto universitario sino sobre todo en los ambientes profesionales en donde el estudiante tendrá que desempeñarse.
2. Se recomienda abordar los temas intrapersonales de los estudiantes como la comprensión emocional de sí mismo y la capacidad de la autorregulación, de una manera sistemática y específica desde los primeros años de la formación educativa, prevaleciendo el rol de los padres en la adquisición de esas capacidades, además de profesionales idóneos en el desarrollo humano.
3. Se sugiere profundizar las investigaciones científicas sobre la eficacia del Programa de Tutoría Huellas, que acompañen las valiosas experiencias registradas por sus editores. La presente investigación pretende colaborar con esa necesidad.
4. Considerando que el Programa de Tutoría Huellas se ha realizado en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana, donde los estudiantes proceden de un nivel socioeconómico medio-alto, que además, han demostrado interés y predisposición para la adquisición de habilidades que desarrollen su Inteligencia Emocional, no se puede garantizar el éxito de los resultados en otra institución superior que no tengan los prerrequisitos mencionados.

5. Cabe hacer mención, después de haber trabajado con el Programa de Tutoría Huellas, que los resultados obtenidos conllevan a reflexionar en la necesidad de trabajar las sesiones de tutoría con grupos reducidos de estudiantes, esto es de aproximadamente 15 personas por tutor, condición que no es compatible con la realidad del sistema universitario actual, pero que resulta valiosa de acuerdo a los resultados formativos que se podrían alcanzar después de su implementación.
  
6. Además se sugiere profundizar con investigaciones adicionales la correlación entre los factores evaluados de inteligencia emocional y las áreas propias del Programa de Tutoría Huellas.
  
7. Tal como se ha evidenciado en esta investigación, el Programa de Tutoría Huellas, ofrece resultados positivos en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los jóvenes estudiantes. Sin embargo, es necesario que antes de ser implementado en otra institución universitaria, se consideren las correcciones explicadas en la discusión de resultados y también que se proceda a una adecuada adaptación, teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada institución superior.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, S. (2002). Estudio comparativo de los valores interpersonales en los alumnos con alta y baja autoestima de los tres primeros ciclos de la escuela de Psicología de la Universidad Señor de Sipán en la ciudad de Chiclayo. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Alali, M. y Fatema, B. (2009). *Intuition in relation to creative motivation, emotional intelligence, and achievement motivation among secondary school adolescents, Indian Journal of social science researches*, 6 (2), 118-127
- Alberti y Emmos (1978). Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Valencia: Promolibro.
- Alberto, R. (2006). El desempeño docente y el rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes de matemática y física de las facultades de educación de las universidades de la sierra central del Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Alcalde, C.; Marchena, E. y García M. (2009). Los valores interpersonales. Análisis de una muestra de alumnos de formación profesional de un centro de recuperación de minusválidos físicos. Universidad de Cádiz.
- Alonso, M.; Pereira, M. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Fundación Santa María y Universidad de Vigo. Ourense. Edita Aurea, pp. 135-202.
- Altez, I. (1997). El juicio moral en estudiantes de una universidad en Lima Metropolitana. Tesis de Magíster.
- Alvaro Page, M. et al. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid
- Amezcuca, J. y Fernández (1998). "Autoconcepto y rendimiento académico". Revista Iberpsicología. 2000, 5.1.6.

- Andrade, M., Miranda, C., y Freixas, G. (2001). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 17.
- Arévalo, C., y Escalante, M. (2004). Relación entre inteligencia emocional rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de E.B.R. en colegios estatales del distrito de Barranco. Tesis no publicada, Universidad Femenina, Lima, Perú
- Barba, B. y Romo, J. (2005). Desarrollo del juicio moral en la educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (10), 67-92.
- Bar-On, R. (1997a). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotion al intelligence. Toronto: Multi-Health Systems.*
- Bar-On, R. (1997b). Desarrollo de la Inteligencia Emocional: una medida de la inteligencia emocional y social. 105ª Convención Anual de la Asociación Psicológica Americana en Chicago.
- Bonastre R. (2004). La Inteligencia general, la eficiencia neural: una aproximación empírica. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Caballo, V. (1993) Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid. Siglo XXI.
- Canay, J. (2008): El uso de entornos virtuales de aprendizaje en las universidades presenciales: un análisis empírico sobre la experiencia del campus virtual de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Candela, C.; Barberá, E, Ramos, A. y Sarrio, M. Inteligencia emocional y la variable.
- Carmona, B. y León, M. (2005). Análisis correlacional entre las inteligencias múltiples interpersonales e intrapersonales y valores interpersonales,

en estudiantes de I ciclo de la carrera de Psicología de la Universidad César Vallejo de la ciudad de Trujillo. Tesis de licenciatura.

Castanyer, O. (1996). La asertividad: expresión de una sana autoestima. Bilbao: Desclèe de Bouwer.

Castillo, G., y cols. (1977). Estudio y tipificación del Cuestionario de Valores Interpersonales, en estudiantes de Cajamarca, Huancayo y Cuzco. Tesis Inédita, Lima: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de San Marcos.

Ciarrochi, J., Deane., F. y Anderson, S. (2002). *Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. Personality and Individual Differences, 32 (2),197-209.*

Congregación Salesiana del Perú.(2011) Decídete. Programa de Tutoría "Huellas". Lima

Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization. Nueva York: Grosset Putnam.*

Cortes, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. Universidad de Murcia: Anales de Psicología, Vol. 18 (1), 111-134.

Cruz, A. (2004). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico. Universidad Francisco Marroquín, Guatemala.

Davalos, L. (1998). Valores interpersonales (según test de Leonard V. Gordon, Ph. D.) de los alumnos de sexto semestre de preparatoria de escuelas maristas. Centro de Evaluación y Diagnóstico Marista.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (en prensa). La influencia de la inteligencia emocional en la calidad de las relaciones interpersonales y la empatía de los estudiantes universitarios malagueños. Proyecto de innovación en la Universidad. Innovación Educativa, Universidad de Málaga.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N.(2003a). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1 (5), 251-254.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- García Correa, A. (1990). Rendimiento académico no universitario en la Región de Murcia. Murcia.
- García, O., y Palacios, R. (1991). Factores condicionantes de aprendizaje en lógica matemática. Tesis para optar el grado de magíster. Universidad San Martín de Porres, Lima, Perú.
- Gardner, H. (2003). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura.
- Goleman, D. (1995). *Emotion al intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez Dacal, G. (1992). Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar. Madrid: La Muralla.
- GomezDupertuis, D. y Moreno, J. E. (1999). El Inventario de cociente Emocional EQ-i. Universidad de la Plata. N° 37 *Psicología, Docencia e Investigación II*. pp. 25-43.

- Gómez, L (1985). Dimensiones de personalidad y valores interpersonales en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 17 (2), pp. 199-203. Bogotá: Fundación Universitaria Honrad Lorenz.
- González Fernández, D. (1975). Procesos escolares inexplicables. *Revista Aula Abierta*,11.
- Gordon, L. (1991). Cuestionario de valores interpersonales (S.I.V.). Madrid: TEA.
- Guerrero, M. (2005). Relación entre los acontecimientos vitales críticos y los valores interpersonales en los alumnos del 5to. de secundaria del centro educativo nacional El Indoamericano, de Río Seco. Tesis de licenciatura.
- Holgado, J. (2000). Las escuelas normales de Sevilla durante el siglo XX (1900 1970): Tradición y renovación en la formación del magisterio primario. Universidad de Sevilla.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología.
- León, C. (2001). La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de administración de empresas. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
- Lobato, C., Arbizu, F. y Del Castillo, L. (2004). Claves de la tutoría entre pares en las universidades anglosajonas. *Revista Enfoques Educativos* 6, 1
- López, E., Villatoro J., Medina Mora, Ma., y Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes. *Revista Mexicana de Psicología*,13
- López, O. (2008). La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento en estudiantes universitarios. Tesis no publicada, UNMSM, Lima, Perú.

- Machargo, J. (1989). El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Madrid: Escuela Española.
- Marías, J. (1974). Historia de la filosofía. Madrid: Manuales de la Revista Moderna.
- Martínez, A (2010). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario. Cuadernos de Educación y Desarrollo N° 2.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence*, 267-298.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds),
- Michelson, L (1983) *Social skills assesment and training with children: An empirically bases handbook*. Nueva York: Plenum Presa.
- Ministerio de Educación (2006). Evaluación de políticas en educación durante el quinquenio 2001-2005. Lima.
- Ministerio de Educación del Perú (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Lima: El autor.
- Mori (2003). Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado. Tesis doctoral UNMSM.
- Murakami, M. (2005). Valores interpersonales en alumnos de 5to año de educación secundaria en colegios estatales mixtos de Lima y Piura. Tesis de Licenciado en Psicología. Lima: UNIFE.
- Muratta, R. (2004). Rasgos de personalidad y su relación con la inteligencia emocional en alumnos de quinto de secundaria. Tesis de Maestría psicología UNMSM.
- Núñez, R. (1973). Valores en las relaciones interpersonales de estudiantes de diferente nivel socioeconómico. Tesis inédita, Lima: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de San Marcos.

- Otero, C., Martín, E., León, B. & Vicente, F (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación N° 17.
- Pareja, A. (2004). La inteligencia emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes de quinto año de secundaria. Tesis de Maestría psicología UNMSM.
- Pareja, C. (2004). La inteligencia emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes del 5to. año de educación secundaria. Lima: Tesis Maestría de la UNMSM.
- Pérez, N., y Castejón J. (2006). Relación entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Revista de Motivación y Emoción, 9
- Pérez, N & Castejón, J (2007) La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Ansiedad y Estrés N° 1. Alicante. España.
- Plata Gutiérrez, J. (1969). La comprobación objetiva del rendimiento escolar. Madrid: Magisterio Español.
- Redero Bellido, A. (1994). Rendimiento educativo: ¿Cuál? ¿Cómo?. En Lanosa, F. (ed.), El Rendimiento educativo, pp. 33-40. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil Albert.
- Rich y Schoeder (1976). Habilidades Sociales y autocontrol en la adolescencia de Arnold P. Goldstein . Madrid (1996)
- Robinson, D. L. (1999). *The "IQ" factor: implications for intelligence theory and measurement. Personality and Individual differences. Vol. 27.*
- Roche Olivar, R. (1999). Desarrollo de la inteligencia emocional y social desde los valores y actitudes pro-sociales en la escuela Bs. As. Edit. Ciudad Nueva.

- Rodriguez Espinar, S (Coord.) (2001) Tutoría universitaria una guía práctica. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Rodriguez, J., y Gallego S. (1992). Lenguaje y rendimiento académico en educación secundaria. Universidad de Salamanca. España.
- Rodríguez, R. (1986). Los valores interpersonales en los universitarios asturianos. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Rojas, J. (1995). Juicio moral en adolescentes. Tesis de Licenciatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Romero, J. y Villegas, C. (2006). Análisis Comparativo de los Valores Interpersonales entre los estudiantes de primer ciclo respecto a los de undécimo ciclo de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Privada César Vallejo de la ciudad de Trujillo. Tesis de Licenciatura en Psicología.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez. P (2012). “La inteligencia emocional en el periodismo”. Tesis de Maestría de la Universidad Católica San Antonio de Murcia. España.
- Sánchez Carlessi, H. y Reyes, C. (1986). Metodología y diseños en la investigación científica aplicados a la psicología, educación y ciencias sociales. Ed. Universo. Lima.
- Sánchez M<sup>a</sup>. y Hume M. (2004.). Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo. Revista Mexicana de Psicología, 19
- Sánchez, M., Rodríguez, M. & Padilla, V. (2007). ¿La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico? IP y E: Psicología y Educación N° 1. México.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. et al. (1998). *Development and validation of a measure*

*of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25*  
167-177.

Sedeño, A. Reflexiones sobre la función tutorial en la universidad: un caso práctico en asignaturas de comunicación. Universidad Politécnica de Madrid. 2006

Serrano, E. (1975). Relación entre los rasgos de personalidad extroversión-introversión y la elección de los valores en los adolescentes escolares de diferente nivel socioeconómico. Tesis inédita, Lima: Departamento de Psicología, Universidad Nacional de San Marcos.

Shapiro, L. E. (1997). How to raise a child with a higher EQ. Nueva York: Harper Collins.

Tonconi, J. (2009). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la facultad de ingeniería económica de la UNA-Puno. Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú.

Tourón, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 169/170.

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 evolución de la Inteligencia emocional a través del Inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana. Lima (S/Ed.)

Ugarriza. N., y Pajares, L. (2001). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA, en niños adolescentes (2da. ed.).Lima: Amigo

Velásquez, C. (2003). "Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos". *Revista de investigación en psicología del Instituto de*

Investigaciones Psicológicas. Diciembre, Vol. 6 (Nº 2), pp. 153-164.  
24.

Vicuña, L. (2004). "La motivación de logro y el auto concepto en estudiantes de la Universidad nacional Mayor de San Marcos". Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas. Diciembre 2004, Vol. 7 (Nº 2), pp. 136- 149.

Vicuña, Luis y colab (2008). Elaboración del Test de Habilidades para la Gestión en la Negociación de Conflictos. (2010). Revista IIPSI. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Vildoso, V. (2003). Influencia de los hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela profesional de agronomía de la Universidad Jorge Basadre Grohmann. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zabalza, M. (1994): El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la LOGSE, en Alicante.

Zambrano, G. (2001) Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del callao. Tesis para optar el grado de Magister en Educación. Escuela de Post grado de la Universidad San Ignacio de Loyola. Lima. Perú.

**TEST DE BARON**

Apellidos y nombres: .....

Fecha: ..... Sexo:  F  M Edad:.....

**Instrucciones:** Lee la característica en cada ítem y marca tu respuesta con una X de la siguiente manera:

- En la columna de puntaje 1, si tu respuesta es MUY RARA VEZ
- En la columna de puntaje 2, si tu respuesta es RARA VEZ
- En la columna de puntaje 3, si tu respuesta es A MENUDO
- En la columna de puntaje 4, si tu respuesta es MUY A MENUDO

Ítem	MODO DE PENSAR	PUNTAJE			
		1	2	3	4
1	Me gusta divertirme.				
2	Soy muy bueno(a) para comprender cómo la gente se siente.				
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4	Soy feliz.				
5	Me importa lo que les sucede a las personas.				
6	Me es difícil controlar mi cólera.				
7	Es fácil decir a la gente cómo me siento.				
8	Me gustan todas las personas que conozco.				
9	Me siento seguro(a) de mí mismo(a).				
10	Sé cómo se sienten las personas.				
11	Sé cómo mantenerme tranquilo(a).				
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14	Soy capaz de respetar a los demás.				
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18	Pienso bien de todas las personas.				
19	Espero lo mejor.				
20	Tener amigos es importante.				
21	Peleo con la gente.				

22	Puedo comprender preguntas difíciles.				
23	Me agrada sonreír.				
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26	Tengo mal genio.				
27	Nada me molesta.				
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29	Sé que las cosas saldrán bien.				
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32	Sé cómo divertirme.				
33	Debo decir siempre la verdad.				
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35	Me molesto fácilmente.				
36	Me agrada hacer cosas para los demás.				
37	No me siento muy feliz.				
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
39	Demoro en molestarme.				
40	Me siento bien conmigo mismo(a).				
41	Hago amigos fácilmente.				
42	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
43	Para mí es fácil decir a las personas cómo me siento.				
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
46	Cuando estoy molesto(a) con alguien, me siento molesto(a) por mucho tiempo.				
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
48	Soy bueno(a) resolviendo problemas.				
49	Para mí es difícil esperar mi turno.				
50	Me divierten las cosas que hago.				
51	Me agradan mis amigos.				
52	No tengo días malos.				
53	Me es difícil decir a los demás mis sentimientos.				
54	Me fastidio fácilmente.				
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				

56	Me gusta mi cuerpo.				
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.				
59	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				
60	Me gusta la forma como me veo.				
<b>PUNTAJES PARCIALES</b>					

<b>PUNTAJE TOTAL</b>	
--------------------------	--

**MATRIZ DE CONSISTENCIA**

TÍTULO: “Efectos del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.”.

AUTOR: Ricardo Casanatán Miranda

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES E INDICADORES</b>		
<b>Problema General:</b>	<b>Objetivo General:</b>	<b>Hipótesis General:</b>	<b>VARIABLE INDEPENDIENTE: (X) Programa de Tutoría “Huellas”</b>		
¿Cuáles son los efectos del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.”?	Explicar los efectos del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.	La aplicación del programa de tutoría “Huellas” afecta positivamente en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.”	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Temas</b>
			<b>I Conociéndome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Riesgo de Adicciones</li> <li>• Desarrollo de la Conciencia moral autónoma.</li> </ul>	9 temas en fichas
<b>Problemas específicos:</b>	<b>Objetivos Específicos:</b>	<b>Hipótesis específicas:</b>			

<p>¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente intrapersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana..”?</p>	<p>Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente intrapersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana</p>	<p>HE 1. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente intrapersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana</p>	<p><b>II</b> <b>Relacionándome</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Educación sexual</li> <li>• Influencia de los grupos y los medios de comunicación social.</li> </ul>	<p>11 temas en fichas</p>
			<p><b>III</b> <b>Aprendiendo a aprender</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de Aprendizaje</li> <li>• Uso del tiempo libre.</li> <li>• Nuevas tecnologías</li> </ul>	<p>5 temas en fichas</p>

<p>¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente interpersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana ”?</p>	<p>Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente interpersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>	<p>HE 2. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente interpersonal, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>	<p><b>IV Proyectándo me</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud y Nutrición</li> <li>• Orientación Vocacional</li> </ul>	<p>4 temas en fichas</p>
<p>¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente de</p>	<p>Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente de adaptabilidad, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer</p>	<p>HE 3 La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente de adaptabilidad, según el modelo de Baron, de los</p>			
			<p><b>Dimensiones</b></p>	<p><b>Indicadores</b></p>	<p><b>Item</b></p>
			<p><b>I Componente Intrapersonal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión emocional de sí mismo.</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Autoconcepto</li> </ul>	<p>Positivos:4 Negativos 2</p>

<p>adaptabilidad, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”?</p>	<p>ciclo de de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>	<p>estudiantes del primer ciclo de de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorrealización e Independencia</li> </ul>	
<p>¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente del manejo del estrés, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”?</p>	<p>Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente del manejo del estrés, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>	<p>HE 4. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente de manejo del estrés, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana.</p>	<p><b>II</b> <b>Componente Interpersonal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Relaciones Interpersonales</li> <li>• Responsabilidad Social</li> </ul>	<p>Positivos:8 Negativos 4</p>
			<p><b>III</b> <b>Componente de Adaptabilidad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Prueba de la realidad</li> <li>• Flexibilidad</li> </ul>	<p>Positivos:1 0</p>

<p>¿De qué manera el programa de tutoría “Huellas”, influye en el rendimiento académico y el desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el componente del Estado de ánimo, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”?</p>	<p>Explicar los efectos de la aplicación del programa de tutoría “Huellas”, en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente del estado de ánimo, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana</p>	<p>HE 5. La aplicación del programa de tutoría “Huellas”, afecta positivamente en el rendimiento académico y el desarrollo de la inteligencia emocional, en el componente del estado de ánimo, según el modelo de Baron, de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana</p>	<p><b>IV</b> <b>Componente</b> <b>Manejo del</b> <b>estrés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia al estrés</li> <li>• Control de los impulsos</li> </ul>	<p>Positivos:1 3 Negativos 1</p>
			<p><b>V</b> <b>Componente</b> <b>del Estado de</b> <b>ánimo</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad</li> <li>• Optimismo</li> </ul>	<p>Positivos:4 Negativos 2</p>
			<p><b>VARIABLE DEPENDIENTE 2: (X)Rendimiento Académico</b></p>		
			<p>Procesamiento de los promedios finales, antes y después de la aplicación del Programa de tutoría “Huellas”</p>		

**OPERACIONALIZACION DE LAS VARIABLES**

**PREGUNTA DE INVESTIGACION:** “Efectos del programa de tutoría “Huellas”, en el desarrollo de la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del primer ciclo de humanidades de la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima Metropolitana”

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSION	INDICADORES	Temas
<b>Variable Independiente:</b>  Programa de Tutoría Huellas.	En los documentos que publica la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa del MINEDU (2001), afirma que la tutoría integra la orientación, es decir, acompañar al estudiante con espacios de comunicación y afecto que le permitan desarrollar integralmente su personalidad.  La aplicación del Programa Huellas plantea a los jóvenes, la necesidad de avanzar en el camino de búsqueda hacia el logro de su propia identidad; es lograr una imagen real de sí, que le permitirá evaluarse en sus cualidades y límites, a fin que pueda clarificar su propio proyecto de vida y en la elección de la carrera.	<b>Conociéndome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Riesgo de Adicciones</li> <li>• Desarrollo de la Conciencia moral autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Y qué si soy impulsivo?</li> <li>• ¿Cómo manejar mis emociones?</li> <li>• ¿Se tomar decisiones?</li> <li>• ¿Soy consciente de mis actos?</li> <li>• ¿Qué imagen tengo de mí mismo?</li> <li>• ¿Qué modelos influyen en la formación de mi identidad?</li> <li>• ¿Me importa lo que piensan de mí?</li> <li>• ¿Soy libre?</li> </ul>
		<b>Relacionándome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Educación sexual</li> <li>• Influencia de los grupos y los medios de comunicación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Podemos vivir sin normas?</li> <li>• ¿Cómo solucionar los conflictos?</li> <li>• ¿Soy líder?</li> <li>• ¿Qué es una adicción?</li> <li>• ¿Las drogas llevan a la muerte?</li> <li>• ¿Diversión sin alcohol?</li> <li>• ¿Ellas y ellos... son diferentes?</li> <li>• ¿Planificar la familia?</li> <li>• ¿Matrimonio o convivencia?</li> <li>• ¿SIDA o vida?</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Relaciones peligrosas por internet?</li> </ul>
	<p>Todos los temas se desarrollarán con fichas, tipo revista. Considerando el desarrollo evolutivo y los intereses de los jóvenes, se programarán diversos temas con títulos problematizadores, que motiven a los estudiantes, a encontrar las posibilidades de solución.</p>	<p><b>Aprendiendo a aprender</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estrategias de Aprendizaje</li> </ul> <p>Uso del tiempo libre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Nuevas tecnologías</li> </ul>	<p>¿Cómo aprender a pensar?</p> <p>¿Cómo organizar mi tiempo de estudios?</p> <p>¿Cómo puedo mejorar mi memoria?</p> <p>¿Cómo puedo organizar la información?</p> <p>¿Se trabajar en equipo?</p>
		<p><b>Proyectándome</b></p>	<p>Salud y Nutrición</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Orientación vocacional</li> </ul>	<p>¿Cómo elaborar mi proyecto de vida?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Y mis metas personales?</li> <li>¿Vocación y profesión</li> <li>¿Es importante ser honestos?</li> </ul>
<p><b>Variable Dependiente 1:</b></p> <p>Inteligencia Emocional.</p>	<p>Los psicólogos Salovey y Mayer (1990), utilizaron por primera vez el término de IE, en la Universidad de Yale, definiéndola como:</p>	<p><b>Componente Intrapersonal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprensión emocional de sí mismo.</li> <li>Asertividad</li> <li>Autoconcepto</li> <li>Autorrealización</li> <li>Independencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es fácil decir a la gente cómo me siento</li> <li>Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos</li> <li>Puedo fácilmente describir mis sentimientos</li> <li>Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos</li> </ul>

	<p>Habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.(p. 187)</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para mí es fácil decirle a las personas como me siento</li> <li>• Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos</li> </ul>
	<p>Bar-On (1997) define Inteligencia Emocional como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.</p>	<p><b>Componente Interpersonal</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Relaciones Interpersonales</li> <li>• Responsabilidad Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy muy bueno para comprender cómo la gente se siente Me importa lo que le sucede a las personas</li> <li>• Sé cómo se sienten las personas</li> <li>• Soy capaz de respetar a los demás</li> <li>• Tener amigos es importante Intento no herir los sentimientos de las personas</li> <li>• Me agrada hacer cosas para los demás</li> <li>• Hago amigos fácilmente</li> <li>• Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos</li> <li>• Me agradan mis amigos</li> <li>• Puedo darme cuenta cuando mi amigo</li> </ul>

				<p>se siente triste</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada</li> </ul>
		<p><b>Componente de Adaptabilidad.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Prueba de la realidad</li> <li>• Flexibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo mantener la calma cuando estoy molesto</li> <li>• Me es difícil controlar mi cólera</li> <li>• Sé cómo mantenerme tranquilo</li> <li>• Me molesto demasiado de cualquier cosa</li> <li>• Peleo con la gente</li> <li>• Tengo mal genio</li> <li>• Me molesto fácilmente</li> <li>• Demoro en molestarme</li> <li>• Cuando estoy molesto con alguien, me siento molesto por mucho tiempo</li> <li>• Para mi es difícil esperar mi turno</li> <li>• Me fastidio fácilmente</li> <li>• Cuando me molesto actúo sin pensar</li> </ul>

		<p><b>Componente de Manejo del estrés.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia al estrés</li> <li>Control de los impulsos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles</li> <li>• Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.</li> <li>• Puedo comprender preguntas difíciles</li> <li>• No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo</li> <li>• Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles</li> <li>• Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero</li> <li>• Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas</li> <li>• Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones</li> <li>• Soy bueno resolviendo problemas</li> <li>• Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido</li> </ul>
--	--	--	---	--

		<p><b>Componente del Estado de ánimo.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad</li> <li>• Optimismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta divertirme</li> <li>• Soy feliz Me siento seguro de mi mismo</li> <li>• Pienso que las cosas que hago salen bien</li> <li>• Espero lo mejor</li> <li>• Me agrada sonreír</li> <li>• Sé que las cosas saldrán bien</li> <li>• Sé cómo divertirme</li> <li>• No me siento muy feliz</li> <li>• Me siento bien conmigo mismo</li> <li>• Me siento feliz con la clase de persona que soy</li> <li>• Me divierten las cosas que hago</li> <li>• Me gusta mi cuerpo</li> <li>• Me gusta la forma como me veo</li> </ul>
--	--	---	--	---

<b>Variable Dependiente 2:</b>  Rendimiento académico.		<b>Promedio final antes y después de la aplicación del Programa Huellas.</b>		
--	--	--	--	--

## MATRIZ DE REACTIVOS

1. Variable Independiente: Programa de Tutoría “Huellas”			
DIMENSION	INDICADORES	TEMAS	PESO
<b>Conociéndome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoestima</li> <li>• Riesgo de Adicciones</li> <li>• Desarrollo de la Conciencia moral autónoma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Y qué si soy impulsivo?</li> <li>• ¿Cómo manejar mis emociones?</li> <li>• ¿Se tomar decisiones?</li> <li>• ¿Soy consciente de mis actos?</li> <li>• ¿Qué imagen tengo de mí mismo?</li> <li>• ¿Qué modelos influyen en la formación de mi identidad?</li> <li>• ¿Me importa lo que piensan de mí?</li> <li>• ¿Soy libre?</li> </ul>	<b>25%</b>
<b>Relacionándome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades sociales</li> <li>• Educación sexual</li> <li>• Influencia de los grupos y los medios de comunicación social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Podemos vivir sin normas?</li> <li>• ¿Cómo solucionar los conflictos?</li> <li>• ¿Soy líder?</li> <li>• ¿Qué es una adicción?</li> <li>• ¿Las drogas llevan a la muerte?</li> <li>• ¿Diversión sin alcohol?</li> <li>• ¿Ellas y ellos... son diferentes?</li> <li>• ¿Planificar la familia?</li> <li>• ¿Matrimonio o convivencia?</li> </ul>	<b>25%</b>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿SIDA o vida?</li> <li>• ¿Relaciones peligrosas por internet?</li> </ul>	
<b>Aprendiendo a aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias de Aprendizaje</li> <li>• Uso del tiempo libre.</li> <li>• Nuevas tecnologías</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo aprender a pensar?</li> <li>• ¿Cómo organizar mi tiempo de estudios?</li> <li>• ¿Cómo puedo mejorar mi memoria?</li> <li>• ¿Cómo puedo organizar la información?</li> <li>• ¿Se trabajar en equipo?</li> </ul>	<b>25%</b>
<b>Proyectándome</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Salud y Nutrición</li> <li>• Orientación</li> <li>• vocacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo elaborar mi proyecto de vida?</li> <li>• ¿Y mis metas personales?</li> <li>• ¿Vocación y profesión</li> <li>• ¿Es importante ser honestos?</li> </ul>	<b>25%</b>

<b>2. Variable Dependiente 1: Inteligencia Emocional</b>			
<b>DIMENSION</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>ITEM</b>	<b>PESO</b>
<b>Componente Intrapersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión emocional de sí mismo.</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Auto-concepto</li> <li>• Autorrealización</li> <li>• Independencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil decir a la gente cómo me siento</li> <li>• Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos</li> <li>• Puedo fácilmente describir mis sentimientos</li> <li>• Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos</li> <li>• Para mí es fácil decirle a las personas como me siento</li> <li>• Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos</li> </ul>	<b>20%</b>
<b>Componente Interpersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Relaciones Interpersonales</li> <li>• Responsabilidad Social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy muy bueno para comprender cómo la gente se siente</li> <li>• Me importa lo que le sucede a las personas</li> <li>• Sé cómo se sienten las personas</li> <li>• Soy capaz de respetar a los demás</li> <li>• Tener amigos es importante Intento no herir los sentimientos de las personas</li> <li>• Me agrada hacer cosas para los demás</li> <li>• Hago amigos fácilmente</li> <li>• Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos</li> <li>• Me agradan mis amigos</li> <li>• Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste</li> <li>• Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada</li> </ul>	<b>20%</b>

<p><b>Componente de Adaptabilidad.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solución de problemas</li> <li>• Prueba de la realidad</li> <li>• Flexibilidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puedo mantener la calma cuando estoy molesto</li> <li>• Me es difícil controlar mi cólera</li> <li>• Sé cómo mantenerme tranquilo</li> <li>• Me molesto demasiado de cualquier cosa</li> <li>• Peleo con la gente</li> <li>• Tengo mal genio</li> <li>• Me molesto fácilmente</li> <li>• Demoro en molestarme</li> <li>• Cuando estoy molesto con alguien, me siento molesto por mucho tiempo</li> <li>• Para mí es difícil esperar mi turno</li> <li>• Me fastidio fácilmente</li> <li>• Cuando me molesto actúo sin pensar</li> </ul>	<p><b>20%</b></p>
<p><b>Componente de Manejo del estrés.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolerancia al estrés</li> <li>Control de los impulsos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles</li> <li>• Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.</li> <li>• Puedo comprender preguntas difíciles</li> <li>• No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo</li> <li>• Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles</li> <li>• Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero</li> <li>• Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas</li> </ul>	<p><b>20%</b></p>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones</li> <li>• Soy bueno resolviendo problemas</li> <li>• Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido</li> </ul>	
<b>Componente del Estado de ánimo.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Felicidad</li> <li>• Optimismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Me gusta divertirme</li> <li>• Soy feliz , me siento seguro de mí mismo</li> <li>• Pienso que las cosas que hago salen bien</li> <li>• Espero lo mejor</li> <li>• Me agrada sonreír</li> <li>• Sé que las cosas saldrán bien</li> <li>• Sé cómo divertirme</li> <li>• No me siento muy feliz</li> <li>• Me siento bien conmigo mismo</li> <li>• Me siento feliz con la clase de persona que soy</li> <li>• Me divierten las cosas que hago</li> <li>• Me gusta mi cuerpo</li> <li>• Me gusta la forma como me veo</li> </ul>	<b>20%</b>

DIMENSION	INDICADORES	ITEM	PESO
<b>Componente Intrapersonal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión emocional de sí mismo.</li> <li>• Asertividad</li> <li>• Auto-concepto</li> <li>• Autorrealización</li> <li>• Independencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es fácil decir a la gente cómo me siento</li> <li>• Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos</li> <li>• Puedo fácilmente describir mis sentimientos</li> <li>• Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos</li> <li>• Para mí es fácil decirle a las personas como me siento</li> <li>• Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos</li> </ul>	<b>20%</b>
<b>3. Variable Dependiente 2: Rendimiento Académico</b>			
<b>Promedio final</b>	Promedio antes y después de la aplicación del Programa de Tutoría “Huellas”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se considerará para este estudio, los promedios finales del curso de Responsabilidad Social, antes y después de la aplicación del Programa de Tutoría “Huellas”</li> </ul>	

