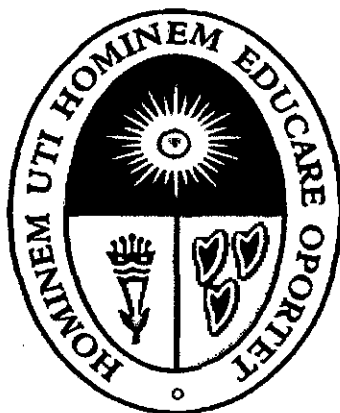


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle**

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

**ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN MAESTRIA**



T E S I S

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS ESTILOS DE
APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE LA
ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN
Y VALLE, LA MOLINA-2012**

PRESENTADA POR

GIOVANA MILAGROS BERROCAL VILLEGAS

ASESOR

Dr. VALERIANO RUBÉN FLORES ROSAS

Para optar al grado académico de Magister en Ciencias de la Educación
Mención: Docencia Universitaria

Lima, Perú
2015

A Dios, mi señor que guía mis
pasos, a mis padres y a mis hijos
que son mi mayor tesoro.

Agradecimientos

A la Universidad Enrique Guzmán y Valle que me dio la oportunidad de avanzar en mi carrera profesional y a mi asesor el Doctor Rubén Flores Rosas por sus acertadas observaciones y por tener la confianza en el desarrollo de esta ardua tarea.

Resumen

La presente investigación estudia la relación existente entre inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle. La muestra estuvo constituida por 182 estudiantes a quienes se aplicó dos cuestionarios, que permitieron recoger la información y medir las variables correspondientes. Los resultados fueron analizados a nivel descriptivo e inferencial. En el nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje; en el nivel inferencial, se ha utilizado la prueba de normalidad para conocer la distribución de los datos, producto del cual se ha empleado r de Pearson a un nivel de significancia del 0,05, dado que los datos presentan distribución normal. Los resultados indican que la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje, se expresan predominantemente en un nivel moderado. Asimismo, se demuestra que la inteligencia emocional está relacionada con los estilos de aprendizaje, donde el valor de r es igual 0,72.

Palabras clave: Inteligencia emocional, estilos de aprendizaje

Abstract

This research examines the relationship between emotional intelligence and learning styles in students Graduate School of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle. The sample consisted of 182 students whom two questionnaires, which allowed to collect information and measure the relevant variables was applied. The results were analyzed by descriptive and inferential level. At the descriptive level, frequencies and percentages were used to determine the prevailing levels of emotional intelligence and learning styles; in the inferential level, we used the normality test to determine the distribution of data, which product has been used Pearson r a significance level of 0.05, since the data are normally distributed. The results indicate that emotional intelligence and learning styles, are expressed predominantly in a moderate level. It also demonstrated that emotional intelligence is related to learning styles, where the value of r equals 0, 72.

Keywords: emotional intelligence, learning styles

Índice

Título

Resumen

Índice

Introducción

TÍTULO PRIMERO O PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1.	Antecedentes del problema	4
1.1.1.	Investigaciones nacionales	4
1.1.2.	Investigaciones internacionales	8
1.2.	Conceptos generales del marco teórico	
1.2.1.	La inteligencia	12
1.	La inteligencia emocional	14
1.1.	Habilidades propias de la inteligencia emocional	15
1.2.	Las personas emocionalmente competentes	20
1.3.	Como educar en las emociones	21
1.4.	Hacia una educación emocional	22
2.	Principales modelos de la inteligencia emocional	25
2.1.	Modelo multifactorial de Bar On	25
2.2.	Modelo de los cuatro pilares de Cooper y Sawaf	28
2.3.	Modelo de cuatro fases de Mayer y Salovey	29
2.4.	Modelo de Elías, Tobías y Friedlander	30
2.5.	Modelo de competencias emocionales	31
2.6.	Modelo de la educación emocional de Bisquerra	33
3.	Componentes de la inteligencia emocional	33
3.1.	Componente emoción	33
3.2.	Componente autoestima	34
3.3.	Componente automotivación	35
3.4.	Componente empatía	35
3.5.	Componente comunicación	36
3.6.	Componente habilidades sociales	36
3.7.	Componente liderazgo	37

1.2.2. El aprendizaje	37
1. Los estilos de aprendizaje	40
1.1. Características psicológicas	43
1.1.1. Rasgos cognitivos	43
1.1.2. Rasgos afectivos	45
1.1.3. Rasgos fisiológicos	45
1.2. Caracterización de los estilos	45
3.2.1. Característica de los alumnos activos	46
3.2.2. Característica de los alumnos reflexivos	46
3.2.3. Característica de los alumnos teóricos	47
3.2.4. Característica de los alumnos pragmáticos	47
1.3. Estilos y estrategias de aprendizaje	48
1.4. Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza	49
1.5. La escuela frente a los estilos de aprendizaje	50
1.6. Estilos de aprendizaje y el rendimiento académico	52
2. Modelos teóricos sobre los estilos de aprendizaje	53
2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Hernann	54
2.2. Estilos de aprendizaje según Rita, Kenneth Duna	55
2.3. Los estilos de aprendizaje según David Kolb	56
2.4. Los estilos de aprendizaje según Honey y Alonso	59
2.5. Estilos de aprendizaje según Peter Honey y Alan	61
1.2.3. Definición de términos básicos	63
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	66
2.1. Determinación del problema	66
2.2. Formulación del problema	68
2.3. Importancia del estudio	69
2.4. Limitaciones de la investigación	70
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	72
3.1. Propuesta de objetivos	72
3.2. Sistema de hipótesis	73
3.3. Sistema de variables	75
3.4. Operacionalización de variables	76

3.5.	Nivel de investigación	77
3.6.	Tipo de investigación	77
3.7.	Diseño de la investigación	77
3.8.	Método de la investigación	78
3.9.	Población y muestra	79

TITULO SEGUNDO O SEGUNDA PARTE: DEL TRABAJO DE CAMPO O ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO IV: DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

4.1.	Instrumentos de la investigación	85
4.1.1.	Cuestionario para medir la inteligencia emocional	85
4.1.2.	Cuestionario para medir los estilos de aprendizaje	90
4.1.3.	Validación de los instrumentos	95
4.1.4.	Confiabilidad de los instrumentos	97
4.2.	Otras técnicas de recolección de datos	99
4.3.	Tratamiento estadístico	100
4.3.1.	Nivel descriptivo	100
4.3.2.	Nivel inferencial	118
4.4.	Discusión de resultados	142

CONCLUSIONES	152
RECOMENDACIONES	154
REFERENCIAS	156

Índice de anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia	191
Anexo 2: Cuestionario para medir la inteligencia emocional	193
Anexo 3: Cuestionario para medir los estilos de aprendizaje	195

Índice de tablas

Tabla 1: Distribución poblacional	79
Tabla 2: Estratificación de la muestra	81
Tabla 3: Distribución de la muestra	82
Tabla 4: Tabla de especificaciones sobre inteligencia emocional	87
Tabla 5: Baremo sobre inteligencia emocional	89
Tabla 6: Tabla de especificaciones sobre estilos de aprendizaje	92
Tabla 7: Baremo sobre los estilos de aprendizaje	94
Tabla 8: Nivel de validez de los instrumentos aplicados	96
Tabla 9: Valores de los niveles de validez	97
Tabla 10: Nivel de confiabilidad de las encuestas	98
Tabla 11: Valores de los niveles de confiabilidad	99
Tabla 12: Nivel de percepción sobre el componente emoción	101
Tabla 13: Nivel de percepción sobre el componente autoestima	102
Tabla 14: Nivel de percepción sobre el componente automotivación	103
Tabla 15: Nivel de percepción sobre el componente empatía	104
Tabla 16: Nivel de percepción sobre el componente comunicación	105
Tabla 17: Nivel de percepción sobre el componente habilidades	106
Tabla 18: Nivel de percepción sobre el componente liderazgo	107
Tabla 19: Resumen de los resultados sobre inteligencia emocional	108
Tabla 20: Resumen por menciones	109
Tabla 21: Estructura porcentual de la inteligencia emocional	110
Tabla 22: Nivel de percepción sobre aprendizaje activo	111
Tabla 23: Nivel de percepción sobre aprendizaje reflexivo	112
Tabla 24: Nivel de percepción sobre aprendizaje teórico	113
Tabla 25: Nivel de percepción sobre aprendizaje pragmático	114
Tabla 26: Resumen sobre los estilos de aprendizaje	115
Tabla 27: Resumen estilos de aprendizaje	116
Tabla 28: Estructura porcentual estilos de aprendizaje	117
Tabla 29: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	119
Tabla 30: Matriz de correlación	121
Tabla 31: Niveles de correlación	121

Tabla 32: Correlación inteligencia emocional estilos de aprendizaje	123
Tabla 33: Correlación componente emoción estilos de aprendizaje	125
Tabla 34: Correlación componente autoestima estilos de aprendizaje	128
Tabla 35: Correlación componente automotivación estilos de aprendizaje	130
Tabla 36: Correlación componente empatía estilos de aprendizaje	133
Tabla 37: Correlación componente comunicación estilos de aprendizaje	135
Tabla 38: Correlación componente habilidades estilos de aprendizaje	138
Tabla 39: Correlación componente liderazgo estilos de aprendizaje	141

Índice de figuras

Figura 1: Nivel de percepción sobre el componente emoción	101
Figura 2 Nivel de percepción sobre el componente autoestima	102
Figura 3: Nivel de percepción sobre el componente automotivación	103
Figura 4: Nivel de percepción sobre el componente empatía	104
Figura 5: Nivel de percepción sobre el componente comunicación	105
Figura 6: Nivel de percepción sobre el componente habilidades sociales	106
Figura 7: Nivel de percepción sobre el componente liderazgo	107
Figura 8: Resumen de los resultados sobre la inteligencia emocional	108
Figura 9: Resumen por menciones	109
Figura 10: Estructura porcentual de la inteligencia emocional	110
Figura 11: Nivel de percepción sobre aprendizaje activo	111
Figura 12: Nivel de percepción sobre aprendizaje reflexivo	112
Figura 13: Nivel de percepción sobre aprendizaje teórico	113
Figura 14: Nivel de percepción sobre aprendizaje pragmático	114
Figura 15: Resumen sobre los estilos de aprendizaje	115
Figura 16: Resumen estilos de aprendizaje	118
Figura 17: Estructura porcentual estilos de aprendizaje	119
Figura 18: Correlación inteligencia emocional estilos de aprendizaje	123
Figura 19: Correlación componente emoción estilos de aprendizaje	126
Figura 20: Correlación componente autoestima estilos de aprendizaje	128
Figura 21: Correlación automotivación estilos de aprendizaje	131
Figura 22: Correlación componente empatía estilos de aprendizaje	133
Figura 23: Correlación componente comunicación estilos de aprendizaje	136
Figura 24: Correlación componente habilidades estilos de aprendizaje	138
Figura 25: Correlación componente liderazgo estilos de aprendizaje	141

Introducción

La creciente preocupación por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado a varios investigadores a explorar áreas como las de los estilos de aprendizaje. A través de los años se han dado diferentes explicaciones y definiciones de estos estilos; sin embargo, la mayoría coincide en que son características internas predominantes que influyen en las formas en las que las personas perciben, recuerdan y piensan. Por su parte Reid (2005) manifiesta que los estilos de aprendizaje son características personales con una base interna, que a veces no son percibidas o utilizadas de manera consciente por el alumno y que constituyen el fundamento para el procesamiento y comprensión de información nueva (p.34). De esta manera el presente estudio permite evidenciar la importancia de la inteligencia emocional, como factores relevantes en el desarrollo de los estilos de aprendizaje.

Desde los orígenes del ser humano las emociones llevaban la batuta: el tronco encefálico, la parte más primitiva del cerebro que controla funciones básicas, dio origen a los centros emocionales y no fue sino hasta millones de años después que se originó el neocórtex, que nos brinda la capacidad de raciocinio. En ese orden es en el que actuamos hasta el día de hoy: primero sentimos algo y luego razonamos al respecto; primero nos duele un dedo y luego nos damos cuenta de que nos lo hemos pillado con la puerta. En este contexto tenemos que lo expuesto nos permite remarcar la importancia de nuestro estudio en la búsqueda de desarrollar nuestra inteligencia emocional como una capacidad que nos permita controlar nuestras emociones y expresarlas de forma asertiva,. Es así que nuestro estudio ha sido estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I. Respecto al planteamiento del problema: En el definimos y formulamos el problema, su importancia, así como las limitaciones de la investigación.

Capítulo II. Fundamento teórico de la investigación: En el que se expresan los antecedentes del problema, haciéndose referencia al marco conceptual que

sustenta la perspectiva desde los cuales son planteados los aspectos centrales de la investigación: como es la inteligencia emocional, características e importancia. Así como los estilos de aprendizaje, componentes y teorías que la sustentan.

Capítulo III. Metodología: En él se expresan la Operacionalización de las variables, la tipificación de la investigación, la estrategia de la prueba de hipótesis, población y muestra de estudio. Así como los datos que dan validez y confiabilidad a los instrumentos de investigación.

Capítulo IV. Trabajo de campo: En él se consigna el tratamiento y análisis de la información, el cual está expresado en el nivel descriptivo e inferencial y la discusión de resultados.

Asimismo en las conclusiones se indica los niveles en que se expresan las dimensiones de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje, según la percepción de los maestristas, en las recomendaciones se plantea las sugerencias producto del estudio realizado. Finalmente luego de la bibliografía revisada, en los anexos se presenta los instrumentos utilizados en el presente estudio.

PRIMERA PARTE ASPECTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes del problema.

Después de revisar las bases de datos, tanto de la Internet como de las bibliotecas especializadas, podemos describir los trabajos más relevantes:

1.1.1. Investigaciones Nacionales:

Cárdenas (2007) en su tesis para optar el grado académico de magíster en Ciencias de la Educación, titulada *Influencia de la gestión pedagógica en los estilos de aprendizaje*, realiza una investigación descriptivo, correlacional, con la finalidad de determinar en qué medida influye la gestión pedagógica en el aprendizaje de los niños de educación primaria de menores de la Unidad de Gestión Educativa Local de Ventanilla.

Para la recolección de los datos se consideraron dos encuestas La primera para determinar la gestión pedagógica y la segunda para los estilos de aprendizaje, ambas con 20 ítems. Para los estilos de aprendizaje se considero el instrumento de Honey y Alonso, considerando en los mismos solamente 20 ítems, dado que se trabajo con estudiantes de sexto grado de primaria, la muestra de trabajo estuvo conformada por 13 directores, 150 docentes y 380 alumnos, seleccionados mediante el muestreo probabilístico. Los resultados encontrados permiten demostrar que:

- La gestión pedagógica influye en los estilos de aprendizaje.
- La gestión pedagógica de los directivos influye significativamente en el estilo de aprendizaje pragmático, mientras que la gestión pedagógica de los docentes influye regularmente en el estilo de aprendizaje activo.

- Además, se comprueba la influencia de la gestión pedagógica en los estilos de aprendizaje activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Ruiz (2004) en su investigación para optar el grado académico de Magíster en la mención de Gestión Educacional, titulada *el clima laboral y la inteligencia emocional*, realiza un estudio descriptivo-comparativo, mediante el cual trata de evaluar el clima y la inteligencia emocional en los trabajadores docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" (Lima. Perú).

La muestra de trabajo estuvo conformada por 153 sujetos (89 docentes y 64 administrativos). Seleccionados de forma probabilística. Los resultados encontrados permitieron determinar qué:

- Si existen diferencias significativas del clima laboral y de la inteligencia emocional en los docentes y Administrativos de UNE. Asimismo el 85% de los trabajadores de la UNE se muestran mayoritariamente favorables a hacer todos los esfuerzos por mantener una vida democrática en la Universidad.
- El personal administrativo a diferencia de los docentes aceptan que:
- La universidad solamente puede desarrollarse cuando se imponen las normas para su funcionamiento.
- Se ha encontrado que la muestra de trabajadores de la UNE presentan niveles adecuados de inteligencia emocional, tanto general como en los componentes y subcomponentes.
- El subcomponente con menor cociente emocional es la empatía, dado que el valor del cociente emocional está próximo a 86, que indica que es necesario mejorar este subcomponente.
- Por otro lado se puede considerar como fortaleza los subcomponentes de flexibilidad y control de impulsos.
- El componente con menor cociente emocional es el interpersonal, lo que indica que los trabajadores de la UNE presentan poca empatía, poca responsabilidad social y escasa relación interpersonal.
- Se consideran como fortalezas el componente manejo de estrés, lo que indica que se cuenta con trabajadores que tienen tolerancia al estrés y al control de impulsos.

Santiago (2007) en su tesis para optar el grado académico de magíster en educación, titulada *Relación entre la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes*, realiza una investigación descriptiva, correlacional con la finalidad de determinar el índice de relación que existe entre la inteligencia emocional del director y el desempeño de los docentes de secundaria de adultos en las instituciones educativas públicas del distrito de Bellavista, durante el año 2007.

La muestra de trabajo estuvo conformada por 100 sujetos, seleccionados de forma probabilística. Los resultados encontrados permiten demostrar la hipótesis estadística, determinándose una correlación positiva considerable.

- Asimismo, el 39% de los datos confirma la presencia de bajas manifestaciones de la inteligencia emocional del director en los indicadores intrapersonal, interpersonal, capacidad emocional.
- Del mismo modo se confirma el bajo nivel de desempeño docente en casi la mitad del profesorado de secundaria de adultos.
- Se confirma además que el 45% de los docentes encuestados presenta un nivel de desempeño regular.

Tecsi (2006) en su tesis para optar el grado académico de magíster en ciencia de la educación, titulada *Relación entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones humanas*, realizó una investigación no experimental, descriptiva en la modalidad correlacional, con la finalidad de determinar la relación existente entre la inteligencia emocional de los directores y la calidad de las relaciones humanas con los profesores de las instituciones educativas públicas del nivel primario de la red N° 4 Ugel de Ventanilla. Callao, durante el año académico 2006.

La muestra de estudio estuvo conformada por 8 directores y 112 profesores, seleccionados de forma probabilística, estratificada, para el recojo de los datos se utilizaron dos instrumentos, el primero que mide la inteligencia emocional, a través del inventario de BAR- On,

constituido por 133 ítems y que presenta una adaptación peruana por Nelly Ugarriza y el segundo que mide la calidad de las relaciones humanas constituido por 33 ítems. Los resultados permiten demostrar que los directores que conforman la muestra de estudio presentan un coeficiente de inteligencia emocional de nivel medio, es decir tienen una capacidad emocional adecuada promedio, por otro lado la calidad de las relaciones humanas, tal como es percibida por los profesores en las instituciones educativas dirigidas por estos directores, también es de nivel medio. Sin embargo se aprecia a un grupo de profesores que la percibe en un nivel bajo. Los datos permiten confirmar que

- No existe relación entre el coeficiente de inteligencia emocional general de los directores con el global de las relaciones humanas percibida por los profesores de las instituciones educativas sujetos de estudio.
- Existe una relación positiva entre el comportamiento emocional adaptabilidad de la inteligencia emocional con el global de la calidad de las relaciones humanas.

Villa (2008) en su tesis de maestría, titulada Relación entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica realizó un estudio descriptivo, correlacional con la finalidad de determinar qué relación existe entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica de los alumnos de la maestría en la mención de gestión educativa del convenio UNE- Región Callao.

La muestra de trabajo estuvo conformada por 114 estudiantes de maestría, seleccionados de forma probabilística. Los resultados encontrados permiten evidenciar que:

- La mayoría de los estudiantes de la maestría en la mención de gestión educativa tienen una capacidad emocional adecuada.
- La mayoría de los estudiantes de la maestría de gestión educativa tienen una buena gestión pedagógica.
- En la muestra de estudio se demuestra que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica.

- Existe una relación significativa entre el componente intrapersonal y la gestión pedagógica.
- Existe una relación significativa entre el componente interpersonal y la gestión pedagógica.
- Existe una relación significativa entre el componente adaptabilidad y la gestión pedagógica.
- No existe relación significativa entre el componente manejo de estrés y la gestión pedagógica.
- Existe relación significativa entre el componente estado de ánimo y la gestión pedagógica.

1.1.2. Investigaciones internacionales

Adán (2001) en sus tesis doctoral titulada *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato*, realiza un estudio cuasi experimental, ex post facto, con la finalidad de comprobar las posibles diferencias existentes en los Estilos de aprendizaje en las distintas Modalidades de Bachillerato de 4º de ESO de la UNED, España.

La muestra objeto de la presente investigación estuvo conformada por 600 sujetos distribuidos en grupos no asignados aleatoriamente a los mismos, ya que forman parte de clases constituidas en función de la modalidad y optativas cursadas. Los resultados obtenidos permiten evidenciar:

- La idoneidad del C.H.A.E.A como instrumento de evaluación de los Estilos de aprendizaje avalado por un riguroso respaldo empírico que asegura su validez y fiabilidad.
- Los resultados obtenidos en el C.H.A.E.A, por los bachilleres de La Rioja, no difieren substancialmente de los universitarios madrileños de la muestra de Alonso (1992).
- El alumnado que cursa la Modalidad de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza ofrece un Perfil significativamente superior en Estilo Activo y ligeramente superior en Estilo Teórico. Esto indica que, por un lado, poseen el gusto por la novedad y el riesgo que se les supone propio

de la edad y, por otro, empieza a crecer, en él, el gusto por la observación y el análisis, iniciándose en el empleo del método y la estructuración necesaria que se supone son propios de un investigador en ciernes.

- En la Modalidad de Bachillerato Tecnológico, constatamos el hecho de que el Perfil del alumnado de Bachillerato Tecnológico se define por una tendencia hacia los Estilos Pragmático y Reflexivo y se podría caracterizar por la búsqueda de soluciones prácticas a problemas comunes, guiados por un criterio de rapidez y eficacia, aunque les falle el método y la capacidad de abstracción para su resolución, algo lógico en esta Etapa.
- El Perfil de la Modalidad de Humanidades y C.C. Sociales, parece estar capacitado para el tratamiento de la información oral y escrita, aunque necesita todavía profundizar en la organización y estructuración de la información y la búsqueda del sentido de la eficacia y la aplicabilidad práctica de sus ideas.
- El Perfil de la Modalidad de Artes se caracteriza por obtener la máxima puntuación en Estilo Activo y las mínimas en Pragmático y Teórico. Todo ello configura un Perfil cuyos atributos parecen propios de aprendices de artistas y que, como pensábamos, se caracteriza por la iniciativa, el gusto por el riesgo, la huida de los caminos trillados y donde la libertad y el subjetivismo no van parejo, en este caso con aspectos más deficitarios como la objetividad, la estructuración lógica y la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

García (2006) en su tesis para optar el grado de Doctor, titulada *Uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje*, realiza una investigación de tipo cuasi experimental con la finalidad de Identificar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) basadas en las preferencias de los Estilos de Aprendizaje de profesores y alumnos del Colegio de Posgraduados de México.

La muestra objeto de la presente investigación estuvo conformada por 107 profesores de los cuales 39 eran de Género Femenino y 68 de Género Masculino con un promedio de edad de 39 años, con 9 años de experiencia. El número de alumnos encuestados fueron 142 de los cuales 57 eran de Género Femenino y 85 de Género Masculino con un promedio de edad de 31 años. Los resultados obtenidos permiten evidenciar que:

- Las preferencias en cuanto a los Estilos de Aprendizaje de profesores y alumnos del CP en el Análisis de la Varianza ($\alpha=0,05$) evidencia que no se encontraron diferencias significativas en lo obtenido por los profesores y por los alumnos en cada uno de los Estilos de Aprendizaje.
- El Análisis de la Varianza ($\alpha=0,05$) permite distinguir que los profesores con mayor puntuación en el Estilo de Aprendizaje Activo consideran tener mayor acceso a Internet.
- Los alumnos con mayor puntuación en el Estilo de Aprendizaje Teórico consideran que hacen mayor uso de las conexiones a Internet.
- Los alumnos con mayor puntuación en el Estilo de Aprendizaje Activo consideran que hacen mayor uso de la cámara de televisión.
- El Análisis de la Varianza ($\alpha=0,05$) permite distinguir que los profesores con mayor puntuación en el Estilo Reflexivo usan Internet para buscar información. Los docentes con mayor puntuación en el Estilo Pragmático no construyen Páginas Web ni toman cursos en línea. Los catedráticos que tienen mayor puntuación en el Estilo Activo utilizan los grupos de discusión; los que tienen menor puntuación en el Estilo Activo conectan con estaciones de radio y televisión.
- Los alumnos de Estilo de Aprendizaje Reflexivo emplean Internet para construir páginas Web.
- Los alumnos con menor puntuación en el Estilo de Aprendizaje Pragmático y que son además de diferente género escuchan música. Los discentes de menor puntuación en el Estilo de Aprendizaje Activo leen periódicos.

Martínez (2004) en su tesis para optar el grado de Doctor, titulada *Investigación y análisis de los estilos de aprendizaje*, realiza una investigación ex post facto, con la finalidad de conocer los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) en el ámbito del C. P. R. de Laredo. Cantabria. España.

La muestra objeto del presente estudio estuvo conformada por 79 profesores y 400 alumnos. Los resultados obtenidos después del procesamiento de los datos permiten evidenciar que:

- Referente a las diferencias encontradas en las hipótesis, la única que podemos comparar es la referida al sexo. En cuanto que por parte de los profesores no existen diferencias significativas en ninguno de los estilos debidas al sexo, en los alumnos universitarios, según Alonso (1994) existe significatividad en los estilos Activo y Teórico.
- Como se observa a medida de que los alumnos pasan por el Sistema Educativo en sus diferentes etapas, su preferencia por el Estilo Activo va disminuyendo y quizá, uno de los factores que inciden en ello es la baja preferencia que tiene el profesorado por este Estilo de Aprendizaje. Esto hace que puedan existir desajustes en el proceso de enseñanza, e incluso en el clima de clase, entre alumnos y profesores ya que sus niveles de preferencia en el Estilo Activo se encuentran bastantes distanciados.

1.2. BASES TEÓRICAS

1.2.1. La inteligencia

Por mucho tiempo, el término de inteligencia se utilizaba para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas.

La palabra inteligencia deriva del latín *intus eligere* (escoger dentro) y significa la capacidad de entender, comprender y resolver problemas. En general al hablar de inteligencia se piensa en la capacidad del cerebro humano para procesar la información que recibe de los estímulos externos y utilizarla para la elaboración de conceptos abstractos y generar conocimiento intelectual. Inteligencia puede definirse entonces como la capacidad de establecer relaciones causales.

Salas (2010, p. 227) manifiesta que la inteligencia ha sido estudiada durante largo tiempo y desde diversos enfoques. Ésta se ha conceptualizado como una capacidad global de la persona para actuar racionalmente. Sin embargo, esta conceptualización ha cambiado a lo largo de los años, el énfasis ya no se hace solo en el Cociente Intelectual (CI), sino que también se dirige hacia el estudio de la Inteligencia Emocional (IE), considerada por algunos autores (Goleman, 1996, Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001) como un mejor predictor del éxito que el CI.

El concepto de inteligencia, como todos los conceptos materia de la Psicología, presenta un doble significado que es necesario distinguir: por una parte existe el concepto o acepción popular y, por otro, el concepto científico. Asimismo, es un concepto abstracto, que puede ser definido como la capacidad de aprender de la experiencia, resolver problemas y adaptarse a situaciones nuevas.

En la interpretación popular se tiende a identificar la inteligencia con determinados procesos psíquicos tales como las habilidades, los talentos, el bagaje cultural acumulado y, muy corrientemente, con la memoria. La razón de esta interpretación obedece en gran parte a la importancia atribuida en nuestra cultura a esos contenidos.

En la interpretación científica se considera a la inteligencia como una capacidad que subyace o hace posible un tipo de conducta "superior" que se distingue de otras más "primitivas" o inferiores como los instintos

y hábitos. Se acepta que tiene como base o sustrato a los centros superiores del sistema nervioso central, particularmente la corteza cerebral, y en sus manifestaciones más evolucionadas se muestra como forma de conducta exclusiva del hombre. Se la ha considerado siempre como un factor de rendimiento, en el cual entran en juego y se combinan funciones complejas como la imaginación, juicio o razonamiento, abstracción, generalización, memoria, síntesis, etc.

Otro aspecto que frecuentemente se destaca, es que la conducta inteligente es una conducta adaptativa, en el sentido que habitualmente se manifiesta cuando un sujeto enfrenta un problema en su relación con el medio. En este caso, debe plantearse el problema, proponer y probar una solución y verificar su efectividad. Si ésta es adecuada, habrá solucionado el problema y con ello restablecido su relación armónica con el medio.

1. La inteligencia emocional

Steve (1998) define la inteligencia emocional como el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y dirige toda su conducta visible. Los intereses de la persona nos indican lo que le gusta hacer a esa persona. Las habilidades mentales y físicas nos indican lo que puede hacer la persona. Pero la inteligencia emocional de la persona determina lo que hace y lo que hará la persona (p.26).

Bar On (1997) en Ugarriza (2003) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional.

Del mismo modo explican que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones. De este modo, la inteligencia emocional incluye las habilidades de (Mehrabian, 1996):

- Percibir las emociones personales y la de otras personas.
- Tener dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas ante diversas circunstancias.
- Participar en relaciones donde las emociones se relacionen con la consideración y el respeto.
- Trabajar donde sea, en la medida de lo posible, gratificante desde el punto de vista emocional.
- Armonización entre el trabajo y el ocio.

Del mismo modo Rupérez (2003) afirma que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones de forma consciente, es decir, lograr que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar (p. 46).

De este modo, podemos concluir que la inteligencia emocional es un conjunto específico de aptitudes que se hallan implícitas dentro de las capacidades abarcadas por la inteligencia social. Las emociones aportan importantes implicaciones en las relaciones sociales, sin dejar de contribuir a otros aspectos de la vida. Cada individuo tiene la necesidad de establecer prioridades, de mirar positivamente hacia el futuro y reparar los sentimientos negativos antes de que nos hagan caer en la ansiedad y la depresión. En el ámbito de la psicología admite la consideración de inteligencia porque es cuantificable: constituye un aspecto mensurable de la capacidad individual para llevar a cabo razonamiento abstracto y adaptación al entorno; la inteligencia emocional se pone de manifiesto cuando operamos con información emocional.

1.1. Habilidades propias de la inteligencia emocional

Como hemos dicho la inteligencia emocional incluye cuatro grupos de habilidades, si excluimos las habilidades sociales: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía.

La primera, la toma de conciencia y expresión de las propias emociones es la capacidad de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece y constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Hacernos conscientes de nuestras emociones requiere estar atentos a los estados internos y a nuestras reacciones en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica, conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan. Bisquerra (2003, p. 49). La comprensión se ve facilitada o inhibida por nuestra actitud y valoración de la emoción implicada: se facilita si mantenemos una actitud neutra, sin juzgar o rechazar lo que sentimos, y se inhibe la percepción consciente de cualquier emoción si consideramos vergonzosa o negativa. La captación de las emociones está además relacionada con la salud; al tratarse de impulsos tendentes a la acción (por manifestación comportamental, cambio de la situación o la reestructuración cognitiva) su persistencia origina problemas fisiológicos, e lo que denominamos somatizaciones. Su adiestramiento es fruto de la mediación de adultos iguales, a través del aprendizaje incidental, centrando la atención en las manifestaciones internas y externas, especialmente no verbales, que acompañan a cada estado emocional y la situación que las origina. La expresión voluntaria de distintas emociones, su dramatización, es un camino eficaz de modelado y aprendizaje de las mismas.

La segunda de las habilidades es la capacidad de controlar las emociones, de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, la tristeza y la irritabilidad exageradas Bisquerra (2003, p 48). No se trata de reprimirlas sino de su equilibrio, pues como hemos dicho cada una tiene su función y utilidad. Podemos controlar el tiempo que dura una emoción no el momento en que nos veremos arrastrados por

ella. El arte de calmarse a uno mismo es una de las habilidades vitales fundamentales, que se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás, es decir, aprendemos a calmarnos tratándonos como nos han tratado, pero aprendible y mejorable en todo momento de la vida.

En relación al **enfado** hay que conocer que su detonante universal es la sensación de hallarse amenazado, bien real o simbólicamente. Consiste desde la perspectiva hormonal en una secreción de catecolaminas que producen un acceso puntual y rápido de energía y una descarga adrenocortical que produce una hipersensibilidad difusa que puede durar hora o incluso días, descendiendo progresivamente nuestro umbral de irritabilidad.

Según manifiesta Bisquerra (2005) podemos pues decir que el enfado se construye sobre el enfado; que cada pequeño incidente predispuestos a reaccionar nuevamente enfadándonos con causa menores y a que la reacción sea cada vez más violenta (p. 57). También podemos afirmar que es la emoción más persistente y difícil de controlar, aunque el peor consejero es la creencia errónea de que es ingobernable. Lo importante para su control es intervenir en la cadena de pensamientos hostiles que los alimenta (El chiste del martillo). Y entre las técnicas que han demostrado su eficacia destacan ante la reacción ya provocada: la relajación, el enfriamiento por retirada del contexto elicitante de la reacción, la comprensión (causas razonables: como los problemas de aprendizaje ante situaciones familiares difíciles) y cara a su control y prevención destacan la habilidad de captar las reacciones y cadenas de pensamiento asociadas a la primera descarga de enojo, la resolución asertiva de los conflictos y una actitud contraria al enfado "quien se enfada dos trabajos tiene: enfadarse y desenfadarse). En cuanto a la catarsis y la expresión abierta del enfado no parece surtir el efecto deseado, al contrario, según la anatomía del enfado es contraproducente.

Respecto al miedo, conviene recordar que como reacción ante un peligro real y objetivo, tiene un indudable valor adaptativo y está relacionada con la conducta de huida o lucha, para las cuales el organismo se prepara biológicamente mediante la movilización de sus recursos energéticos. Cuando esta movilización de los recursos energéticos se origina ante causas más subjetivas o difusas, y de forma más persistente, también ante las más variadas actividades que suponen un reto, la emoción resultante la podemos denominar ansiedad. La ansiedad se ha relacionado con el rendimiento o el éxito en la actividad, concretamente en la escolar, comprobando que mientras que a niveles moderados es beneficioso e imprescindible, su exceso es contraproducente. El componente fisiológico de la ansiedad es controlable a través de las técnicas de relajación. El componente cognitivo (la preocupación) responde ante estrategias de cambio del foco de la atención, la autocrítica de las creencias asociadas, inducción activa de pensamiento positivo, la utilización del sentido del humor.

El componente conductual, evitación y lucha, requiere desensibilización, prevención o autoinstrucciones. Sin olvidar que una buena prevención de la ansiedad es el aumento del ejercicio, una dieta baja en calorías, una cantidad apropiada de sueño y descanso, es decir, los hábitos de conducta asociados al incremento de la secreción de serotonina.

Respecto a la tristeza, en su manifestación extrema, desadaptativa, la depresión, volvemos a destacar el uso de estrategias de modificación de conducta y cognitivas. Y además la utilización de la tercera de las habilidades de la inteligencia emocional, el optimismo.

La habilidad de motivarnos, el optimismo, es uno de los requisitos imprescindibles cara a la consecución de metas relevantes y tareas complejas, y se relaciona con un amplio elenco de conceptos psicológicos que usamos habitualmente: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, estilo atributivo, nivel de expectativas, autoestima.

- El **control de los impulsos**, capacidad de resistencia a la frustración y aplazamiento de la gratificación, parece ser una de las habilidades psicológicas más importantes y relevantes en el devenir vital y académico (el test de las golosinas y los vendedores como paradigma de tolerancia a la frustración).
- El **control de los pensamientos negativos**, veneno del optimismo, se relaciona con el rendimiento a través de la economía de los recursos atencionales; preocuparse consume los recursos que necesitamos para afrontar con éxito los retos vitales y académicos.
- El **estilo atributivo de los éxitos y fracaso**, sus implicaciones emocionales y su relación con las expectativas de éxito es una teoría psicológica que contribuye enormemente a nuestra comprensión de los problemas de aprendizaje y a su solución.
- La **autoestima** y su concreción escolar, autoconcepto académico o expectativas de autoeficacia, son conceptos que podemos relacionar con la teoría de la atribución; además consideramos al autoconcepto como uno de los elementos esenciales no sólo del proceso de aprendizaje escolar, sino también de salud mental y desarrollo sano y global de la personalidad.

La capacidad de motivarse a uno mismo se pone especialmente a prueba cuando surgen las dificultades, el cansancio, el fracaso, es el momento en que mantener el pensamiento de que las cosas irán bien, puede significar el éxito o el abandono y el fracaso (a parte de otros factores más cognitivos, como descomponer los problemas y ser flexibles para cambiar de métodos y objetivos).

El desarrollo del optimismo, la autoestima, la expectativa de éxito... está relacionado con las pautas de crianza y educación, evitando el proteccionismo y la crítica destructiva, favoreciendo la autonomía y los

logros personales, utilizando el elogio y la pedagogía del éxito, complementado con la exigencia y a la ayuda.

A nivel escolar es muy relevante la evolución, estudiada por Martín Covington, de la comprensión que tienen los niños y niñas de la relación entre el esfuerzo, la capacidad y el logro que se produce desde la infancia hasta la adolescencia: inicialmente esfuerzo es sinónimo de capacidad; de los 6 a los 10 años el esfuerzo se complementa con el factor capacidad innata; a partir de los diez algunos toman mal que su trabajo se vuelva más duro y requiera más tiempo, por lo que comienzan a desarrollar hábitos de postergar o evitar el trabajo; y a partir de los 13 se vuelven pesimistas sobre sus posibilidades de éxito. Ante este problema la mejor intervención es la prevención y la supervisión y apoyo familiar y la enseñanza de la habilidad de administración del tiempo (recursos de salud mental, que evita el estrés y aumenta eficacia laboral), así como cultivar hobbies, pues contribuyen a crear hábitos de trabajo.

Finalizamos este recorrido por las habilidades de la inteligencia emocional, con la empatía, La capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente (por oposición a la empatía negativa). En la base de esta capacidad están la de captar los propios estado emocionales y la de percibir los elementos no verbales asociados a las emociones. Su desarrollo pasa por fases como el contagio emocional más temprano, la imitación motriz, el desarrollo de habilidades de consuelo... pero el desarrollo de la empatía está fundamentalmente ligado a las experiencias de mediación. Son fundamental las relación de apego infantil (la importancia de ser un hijo deseado y aceptad), la imitación de los modelos adultos o entre iguales de reacción ante los sentimientos ajenos, especialmente el sufrimiento (los hijos maltratados que se convierten en maltratadores. Y ¡OJO! revisemos nuestra reacción ante el fracaso escolar de nuestros alumnos); y los procesos instruccionales centrados en la toma de

conciencia del daño que con nuestra conducta podemos causar a otras persona (las técnicas de mediación en la adolescencia).

1.2. Las personas emocionalmente competentes

Según manifiesta Bisquerra (2002) la mayoría de los expertos describen el centro emocional como el resultado de cinco capacidades básicas. Conocimiento de las propias emociones, manejo de las emociones, empatía, Automotivación y habilidad social (p. 153).

- a) Conocimientos de las propias emociones: Capacidad de darse cuenta de lo que se está experimentando y sintiendo en cada momento, y conciencia de la responsabilidad que se tiene en cuanto a lo que se hace con eso (mis emociones me pertenecen y soy responsable de lo que hago con ellas).
- b) Manejo de las emociones: El miedo, la frustración, la rabia, la culpa y la pena son formas en que el cerebro nos ayuda a asimilar las dificultades de la vida. Los individuos emocionalmente inteligentes saben aceptar sus sentimientos, expresarlos en ámbitos seguros y actuar para recuperar el equilibrio.
- c) Empatía: Es la capacidad de captar la experiencia vital y los estados emocionales de las demás personas. Es también la capacidad de sintonizar con esos estados emocionales y aliviarlos, ayudando así a los demás a que recuperen su equilibrio.
- d) Automotivación: Es la capacidad de ordenar las emociones al servicio de objetivos que merecen la pena. Las personas emocionalmente inteligentes son optimistas y voluntariosas, no se amilanan ante las dificultades, tienen paciencia, saben esperar y perseveran en su trabajo hasta lograr lo que les importa.
- e) Habilidad social: Las personas emocionalmente inteligentes saben hacer amigos y conservarlos, se manejan bien en situaciones de conflicto y buscan soluciones aceptables para todos. Otra característica importante de la habilidad social es la asertividad, las personas asertivas son capaces de autoafirmarse, son poco

sensibles a la manipulación y al chantaje emocional, establecen límites saludables entre ellas y los demás, se preocupan por respetar a los otros y saben hacerse respetar por ellos.

1.3. Cómo educar en las emociones

Educar las emociones abarca cinco aspectos

- a) Ayudar a los niños, niñas y adolescentes a localizar y nombrar sus emociones, a comprender que son útiles para vivir, y a asumir que hay que expresarlas sin hacerse daño a uno mismo ni a los demás (adquirir madurez en la expresión y actuación emocional)
- b) Enseñarles modos saludables de actuación para recuperar el equilibrio emocional cuando, por diversas causas, se pierde. Esto significa ayudarles a comprender que la rabia puede expresarse adecuadamente, que la tristeza se puede canalizar y que el miedo se puede controlar. También implica enseñarles a manejarse con situaciones de estrés.
- c) Prevenir el exceso de activación emocional dotándoles de destrezas para manejarse frente a los desafíos de la existencia.
 - La educación para la canalización de la rabia requiere formación en asertividad porque las personas asertivas resuelven sus conflictos con los demás sin agredir, ni ceder pasivamente.
 - La educación para el afecto requiere formación en relaciones interpersonales, comunicación y educación afectiva sexual. Porque es necesario madurar en la amistad y en el amor, ya que las relaciones más sanas se basan en la autenticidad y la no posesividad, mientras que las más inmaduras son posesivas y manipulativas.
 - La educación para la canalización de la tristeza y el miedo requiere desarrollar serenidad y esperanza frente a las dificultades e incertidumbres de la vida. El estudio de la filosofía, la historia de las religiones y la práctica de la meditación ayudan mucho en la búsqueda del sentido de la vida y en la asimilación del dolor como parte de la existencia.

- d) Ayudarles a desarrollar respuestas empáticas frente a las emociones de los demás. La formación en técnicas de escucha, así como la educación para el razonamiento moral y la educación en valores son muy importantes en este campo.
- e) Facilitándoles el desarrollo del bienestar interior. A lo cual ayuda la formación en autoestima, la psicomotricidad, la formación psico espiritual y las diferentes ramas de la formación artística y creativa.

1.4. Hacia una educación emocional

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos priorizando los aprendizajes científicos y técnicos, dejando de lado el conocimiento de las personas; no se ha “entretenido” en reflexionar sobre los sentimientos y las emociones. Como contrapunto, las aportaciones científicas actuales destacan la vinculación entre las emociones y el pensamiento como base de toda actividad humana. Por tanto se hace necesario un replanteamiento serio sobre este tema.

El Informe Delors (UNESCO 1998) afirma que la educación emocional es un complemento indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional.

Este informe fundamenta la educación del siglo XXI en cuatro ejes básicos que denomina los cuatro pilares de la educación:

- **Aprender a conocer** y aprender a aprender para aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de toda la vida,
- **aprender a hacer** para capacitar a la persona para afrontar muchas y diversas situaciones,
- **aprender a ser**, para obrar con autonomía, juicio y responsabilidad personal, y
- **aprender a convivir**, a trabajar en proyectos comunes y a gestionar los conflictos.

Bisquerra (200, p. 243) define la educación emocional como un proceso educativo continuo, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad el bienestar personal y social.

De esta definición se desprende que la educación formal debe ser intencional y sistemático, sin embargo, , en la actualidad por lo genial se deja al azar la educación emocional de los ciudadanos, con consecuencias más o menos desastrosas.

Para autores como Steiner y Perry (1997, p. 279) la educación emocional debe dirigirse a desarrollar tres capacidades básicas. La capacidad para comprender la emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto a sus emociones.

La educación emocional se propone el desarrollo de competencias emocionales. Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

Según Bisquerra (2005, p. 97) la educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano. Es decir, el desarrollo personal y social; o dicho de otra manera: el desarrollo de la personalidad integral del individuo. Es por tanto una educación para la vida.

La educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el

currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital, que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados que se inician en la educación infantil, siguen a través de primaria y secundaria, y se prolongan en la vida adulta.

La educación emocional es una forma de prevención primaria inespecífica. Entendemos como tal a la adquisición de competencias que se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, etc. La prevención primaria inespecífica pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones (estrés, depresión, impulsividad, agresividad, etc.) o prevenir su ocurrencia. Para ello se propone el desarrollo de competencias básicas para la vida. Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas.

2. Principales modelos de inteligencia emocional

Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de inteligencia emocional. En términos generales, los modelos desarrollados de inteligencia emocional se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia.

2.1. Modelo Multifactorial de Bar – On (1997)

Bar-On (1997), citado por Gabel (2005) presenta otra definición de inteligencia emocional tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (p. 142).

El modelo de Bar-On (1997, 2000) inteligencias no cognitivas (EQ-i) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 2000). En este sentido, el modelo "representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente" (Mayer *et al.* 2000b: 402).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

- 1) el componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros;
 - a) Autoconcepto: Esta habilidad se refiere a respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.
 - b) Autoconciencia Emocional: Conocer los propios sentimientos para conocerlos y saber qué los causó.
 - c) Asertividad: Es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
 - d) Independencia: Es la habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento uno mismo, sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria.
 - e) Autoactualización: Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.
- 2) el componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos;
 - a) Empatía: Es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.

- b) Responsabilidad social: Es la habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.
 - c) Relaciones Interpersonales: Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.
- 3) el componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista;
- a) Tolerancia al estrés: Esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar influir en la situación.
 - b) Control de impulsos: Es la habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.
- 4) el componente de estado de ánimo, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; y, por último,
- a) Optimismo: Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.
 - b) Felicidad: Es la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.
- 5) el componente de adaptabilidad o ajuste.
- a) Prueba de realidad: Esta habilidad se refiere a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre

objetivamente, es buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.

- b) Flexibilidad: Es la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.
- c) Solución de problemas: La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Esta habilidad está compuesta de 4 partes:
 - o ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado frente a él.
 - o definir y formular el problema claramente (recoger información relevante).
 - o generar tanto soluciones como sea posible
 - o tomar una solución sobre la solución a usar, sopesando pros y contras de cada solución.

Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (*core factors*), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (*facilitators factor*), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 2000). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad

2.2. Modelo de los cuatro pilares Cooper y Sawaf (1997)

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 4 aspectos fundamentales del modelo.

- a) 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.
- b) 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.
- c) Profundidad emocional. Se denomina a la armonización de la vida diaria con el trabajo.
- d) 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.

2.3. Modelo de cuatro fases de inteligencia emocional Mayer y Salovey(1997)

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) citados por Gabel (2005) definieron la inteligencia emocional como: "La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente" (p. 126). Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad concibe a la inteligencia emocional como una inteligencia relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición

psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones. En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento.

La segunda fase de habilidades no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones.

En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas.

En la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE. Mayer y Salovey (1997: 3). Expresan como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros.

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

2.4. Modelo de Elías, Tobías y Friedlander

Según Gabel (2005, p. 43) este modelo ofrece orientaciones y consejos prácticos para ser facilitadores emocionales, ayudando a padres, maestros y profesionales a educar en inteligencia emocional a niños y adolescentes. Especialmente dirigido a expertos en conducta infantil y en el desarrollo, representa un enfoque eficaz para ayudar a niños, adolescentes y jóvenes a ser adultos equilibrados, en base a cinco principios o áreas concretas que definen la educación emocionalmente inteligente. En relación a ello, es de interés poner en práctica los siguientes principios.

Estos autores señalan como componentes de la Inteligencia Emocional en 1999:

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

2.5. Modelo de competencias emocionales de Goleman

Goleman (2001) por su parte, definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1998) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la

cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

El modelo original de Goleman consistió en cinco etapas, las cuales posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1998, 2001) con veinte habilidades cada uno:

a) Autoconciencia emocional (o conciencia de uno mismo)

Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles. Nos sorprenderíamos al saber cuán poco sabemos de nosotros mismos.

b) Autocontrol emocional (o autorregulación)

El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer que es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello.

c) Automotivación:

Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

d) Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía):

Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de

la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.

e) Relaciones interpersonales (o habilidades sociales):

Cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros enemigos.

2.6. Modelo de educación emocional de Bisquerra

Según Gabel. (2005, p. 45) el modelo propuesto por Bisquerra señala un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento valioso del componente cognitivo, elementos básicos del desarrollo de la personalidad integral, a fin de afrontar adecuadamente el desarrollo de habilidades emocionales del individuo en función del contexto de intervención a través de programas educativos, con el propósito de:

- Desarrollar la capacidad de controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos.
- Tomar conciencia de los factores que inducen el bienestar subjetivo.
- Potenciar la capacidad de ser feliz.
- Desarrollar el sentido del humor.
- Desarrollar la capacidad de definir recompensas inmediatas a favor de otras de mayor nivel a largo plazo.
- Desarrollar la resistencia a la frustración y a las adversidades (resiliencia).

3. Componentes de la inteligencia emocional

3.1. Componente emoción

Las emociones tienen una gran importancia y utilidad en nuestras vidas, puesto que nos ayudan a responder a lo que nos sucede y a tomar decisiones, mejoran el recuerdo de sucesos importantes y facilitan nuestras relaciones con los demás. No obstante, también pueden hacernos daño cuando suceden en el momento inapropiado o con la intensidad inapropiada.

Las emociones son fenómenos psicofisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios de las demandas ambientales. Psicológicamente, las emociones alteran la atención, hacen subir de rango ciertas conductas en la jerarquía de respuestas del individuo y activan redes asociativas relevantes en la memoria. Fisiológicamente, las emociones organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, incluyendo expresiones faciales, músculos, voz, actividad del SNA y sistema endocrino, a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo. Conductualmente, las emociones sirven para establecer nuestra posición con respecto a nuestro entorno, impulsándonos hacia ciertas personas, objetos, acciones, ideas y alejándonos de otras. Las emociones actúan también como depósito de influencias innatas y aprendidas, poseyendo ciertas características invariables y otras que muestran cierta variación entre individuos, grupos y culturas.

Según Goleman (2001) vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervivencia de la razón, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción (p. 42).

3.2. Componente autoestima

La autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y se puede mejorar. Está relacionada con el desarrollo integral de la personalidad en los niveles: ideológico, psicológico, social y económico, es inherente a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social y canaliza la actividad del cuerpo y la mente de todas las personas. Su carácter social y desarrollador la provee de una extraordinaria significación para la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La autoestima es de naturaleza dinámica, multidimensional y multicausal, es decir, diversidad de influencias que la forman en interacción continua.

La autoestima es la confianza en la eficacia de la propia mente, en la capacidad de pensar, de tomar decisiones de vida y de búsqueda de la felicidad. Del mismo modo Branden (1995) manifiesta que la autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus exigencias (p. 45).

3.3. Componente automotivación

La automotivación es aquella que viene del interior del propio sujeto. Es aquella que repercute en la propia persona (YO) al realizar una determinada acción, se origina dentro de uno mismo y permite al trabajador desarrollar su trabajo con total independencia de premios o castigos, simplemente por el hecho de que considera que es lo más oportuno. La conducta que se pone de manifiesto en estos casos es que las personas actúan no porque les ordena un superior, ni por los estímulos o presiones provocadas por recompensas o castigos, sino debido a que están convencidos de que lo que tienen que hacer es lo más procedente. automotivacion es darse a uno mismo las razones, impulso,

entusiasmo e interés que provoca una acción específica o un determinado comportamiento.

3.4. Componente empatía

La empatía puede definirse como la capacidad para entender las emociones de los/las demás. La empatía es fundamental para comprender en profundidad el mensaje de otro/a y, este entendimiento, requiere saber “leer” lo que hay detrás de una postura, un gesto, el tono o intensidad de la voz e incluso el propio silencio, según Roger (1989) (considera la empatía como la capacidad de percibir correctamente lo que experimenta otra persona y comunicar esta percepción en un lenguaje acomodado a los sentimientos de ésta (p. 247).

3.5. Componente comunicación

La comunicación es un proceso de transmisión y recepción de ideas, información, mensajes, decisiones teorías. Es un quehacer colectivo con el otro como persona, a través de la cual ambos van construyendo su realidad, siendo gracias a una construcción como se va desarrollando el proyecto común llamado sociedad, comunidad y organización. Chiavenato (1999) manifiesta que la comunicación es una actividad administrativa que proporciona información y comprensión necesarias para que las personas puedan desempeñar sus tareas y proporcionan las actitudes necesarias que promuevan la motivación, cooperación y satisfacción en los cargos (p. 48).

3.6. Componente habilidades sociales

Las habilidades sociales son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado

ajuste y adaptación social. Caballo (1993) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.23).

3.7. Componente liderazgo

El liderazgo es un fenómeno grupal que ocurre cuando la situación demanda que un individuo influencie y coordine las actividades de un grupo hacia la consecución de un objetivo común. Los principales aspectos que se derivan de la anterior definición son:

- Sólo hay líder si hay seguidores.
- El liderazgo aparece cuando los seguidores aceptan la intención del líder de influir sobre ellos.
- Existe un objetivo común, sin éste no hay equipo y sin equipo no hay líder.

Chiavenato (1994) establece como liderazgo a la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos (p. 246).

Según Calero (1996) el liderazgo es la capacidad para guiar y dirigir con efectividad es uno de los requisitos clave para ser administrador excelente. La esencia del liderazgo es el seguidismo, el deseo de las personas por seguir a alguien; al líder, a quien perciben como medio para lograr sus propios deseos, motivos y necesidades. El liderazgo y la motivación están íntimamente interconectados. Los líderes pueden no sólo responder a esos motivadores, sino también acentuarlos o disminuirlos a través del clima organizacional que establezcan.

2.2.2. El aprendizaje

Según Mallart (2000) la palabra aprendizaje, proviene del latín, *aprehendere*, que significa adquirir, coger, apoderarse de algo. Aspecto que pone de manifiesto de por sí que el estudiante debe contar con ciertas herramientas que le permitan incorporar a su estructura cognitiva dichos conocimientos, es decir, que se trata de hacer propios los contenidos que se enseñan en el acto didáctico (p. 17).

Siguiendo esta línea de pensamiento Beltrán (1990) nos manifiesta que el aprendizaje se puede definir como un cambio más o menos permanente de la conducta que se produce como resultado de la práctica. Hecho que pone de relevancia un requisito para que podamos hablar de aprendizaje, esto es, debe haber un cambio de conducta, que sea permanente y que ocurra como resultado de una experiencia educativa (p. 139).

Pla i Molins (1993, p. 95) nos indica que el concepto de aprendizaje se refiere a la acción de aprender y como situación del que está realizando un conjunto de ejercicios para aprender un oficio o arte y el tiempo que dichos ejercicios duran.

Se desprende de esta definición que el aprendizaje hace referencia a un conjunto de situaciones de donde el estudiante adquiere nuevas experiencias, que lo moldean, enriqueciéndolo de tal manera que le provee de los insumos que le permiten adaptarse con mayor eficacia, en la medida que avanza en estas experiencias de aprendizaje. El aprendizaje se considera entonces, como un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores. De esta manera se origina o se modifica un comportamiento o se adquiere un conocimiento de una forma más o menos permanente. Desde el punto de vista vulgar se podría decir que aprender es

beneficiarse de la experiencia, pero ocurre que no siempre nos perfeccionamos al aprender porque también se aprenden hábitos inútiles o incluso perjudiciales.

A su vez Lozano (2008) complementa indicando que llamamos aprendizaje a la modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad y que no puede atribuirse simplemente al proceso de crecimiento y maduración o a causas tales como enfermedad o mutaciones genéticas (p. 40).

Según esta definición el aprendizaje se puede entender como un cambio que ocurre en los sujetos como resultado de una experiencia de aprendizaje, cambio que resulta relativamente permanente, cabe expresar entonces, que las experiencias de aprendizaje moldean la conducta de los sujetos que la viven y experimentan y que no pueden ser resultado de su crecimiento o maduración, por lo cual se descarta este aspecto. Según los especialistas el concepto de aprendizaje debe diferenciar tres enfoques que describen tres aspectos que no siempre pueden ser homogéneos.

- Como producto, es decir, el resultado de una experiencia o el cambio que acompaña la práctica, aspecto que se observa en las diferentes definiciones de aquellos que la definen.
- Como proceso en el que el comportamiento se cambia, perfecciona o controla.
- Como función es el cambio que se origina cuando el sujeto interacciona con la información (materiales, actividades y experiencias).

Alonso, Gallego y Honey (1994, p. 18) a su vez manifiestan que un concepto desde el punto de vista didáctico sobre el aprendizaje debe incluir que:

- Adquirir informaciones y conocimientos, es aumentar el propio patrimonio cultural (dimensión cognitiva).
- Modificar las actitudes, las modalidades de comportamiento y de relación con los otros y con las cosas (dimensión comportamental).
- Enriquecer las propias expectativas existentes y las capacidades operativas, acumular experiencias, extraer informaciones del ambiente en el que se vive y e actúa, asimilar y hacer propias determinadas formas de influencia, etc.

Desde otra posición Cotton (1989) afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición de un nuevo conocimiento y habilidad, para que este proceso pueda ser calificado como aprendizaje, en lugar de una simple retención pasajera, debe implicar una retención del conocimientos o de la habilidad en cuestión que permita su manifestación en un tiempo futuro (p. 367).

Del mismo modo Alonso, Gallego y Honey (1994, p.19), complementa que para hablar de aprendizajes en el caso de los adultos, debemos de hacer referencia a cuatro niveles, puesto que las informaciones se sustentan sobre cuatro aspectos del individuo.

- Sus saberes o sus maneras de saber hacer en los campos específicos.
- Sus capacidades las cuales están relacionadas con sus métodos y técnicas de trabajo y aprendizaje
- Sus recursos estratégicos, especialmente el conocimiento de si mismo y su relación dinámica con el entorno.
- Su motivación, sus actitudes, en particular, respecto al aprendizaje (competencias dinámicas).

Después de estas breves reflexiones, en las cuales nos acompañaron reconocidos especialistas, nos atrevemos a definir el aprendizaje, como el proceso de adquisición de capacidades y actitudes, relativamente duraderas como resultado de una experiencia de aprendizaje.

1. Los estilos de aprendizaje

Antes de definir los estilos de aprendizaje, resulta importante mencionar que el estudio de estos, es una forma de abordar las diferencias individuales, de cómo aprenden los estudiantes. En todo proceso educativo no siempre se toman en cuenta estas diferencias individuales, los docentes al emprender sus acciones relativas parecieran no tomar en cuenta estas características cognitivas de los estudiantes, las personas en el proceso de aprendizaje, pareciera que se concentran más en algunas etapas de este ciclo, presentando claras preferencias por una u otra etapa.

De esta manera para tener una mayor comprensión sobre la definición que nos comporta, acudiremos a voces autorizadas para su definición.

Kolb (1976) citado por Domjam (2002) expresa los estilos de aprendizaje como algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual (p. 122).

Keefe J (1982:105). Define los estilos de aprendizaje como los rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

El estilo personal de aprendizaje describe el camino que una persona recorre habitualmente para responder a una tarea de aprendizaje, suma el estilo cognitivo que refleja el modo con que el individuo piensa y las estrategias de aprendizaje, que refleja el proceso utilizado para responder a las demandas de la actividad de aprendizaje

De esta manera queda resaltado el hecho de que cada estudiante posee características particulares, fisiológicas y psicológicas, que diferencian a unos de otros. Esto trae como consecuencia que a la hora de aprender,

lo hagan de manera distinta y organicen ese proceso de acuerdo a la forma como asimilan los contenidos que estudian. Así tenemos que cada persona aprende de manera distinta a las demás, utiliza diferentes estrategias, aprende con diferentes velocidades e incluso con mayor o menor eficacia, aunque tengan las mismas motivaciones, el mismo nivel de instrucción, la misma edad o estén estudiando el mismo tema.

Tal como lo expresa Lozano (2008, p. 114) que nos indica que es sabido que todas las personas utilizan diferentes modos de aprendizaje, pero tiene un estilo de aprendizaje preferido, el cual resulta de su particularidad a utilizar en situaciones de aprendizaje que se les propone. Además se postula que dichos rasgos se mantiene estables a lo largo del tiempo, aunque están sujetos a la influencia de los factores situacionales.

De este modo, tenemos que cada persona responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente y que implica aspectos cognitivos referentes a la personalidad; es decir, cuando se habla de la manera de aprender hay que considerar dos aspectos importantes: la percepción y el procesamiento de la información. La percepción tendrá que ver con la manera en que nos involucremos con la situación de aprendizaje, capturemos, a través de nuestros sentidos, las circunstancias que están produciendo el que se asimilen conocimientos y se reflexione acerca de ello en determinados momentos. Tal como lo expresan Bolívar, J. y Rojas, F. (2008), la orientación particular que tenemos al percibir el sentir o pensar es uno de los determinantes de nuestro estilo de aprendizaje. Si tendemos más hacia las sensaciones, nuestra orientación es hacia el conocimiento concreto, mientras que si somos más racionales tendemos más hacia lo abstracto (p. 203).

Por otra parte, el procesamiento de la información está asociado a la manera en que cada persona maneja, analiza y procesa los datos que le son suministrados, para formar sus significados. Es decir, al manipular la

información, algunos lo hacen como observadores pasivos, los cuales reflexionan acerca de las situaciones novedosas que filtran a través de su propia experiencia para hacer conexiones de significados; mientras que otros lo hacen de manera activa, trabajando sobre la nueva información inmediatamente. Reflexionan después de haber experimentado para hacer el conocimiento suyo, necesitan el hacer. Sin embargo, aun cuando la percepción y el manejo de la información son importantes, el aprendizaje sobre algún tópico o tema estará supeditado a los rasgos particulares y al tipo de conocimiento que esté aprendiendo.

En tal sentido, cada persona responde a un estilo particular y predominante de aprendizaje que le permite interrelacionarse con su ambiente: Este estilo se traduce en cómo percibimos la información, de qué manera la procesamos, cómo formamos conceptos, reaccionamos y nos comportamos en situaciones cotidianas de aprendizaje.

1.1. Características psicológicas

De donde podemos expresar que los estilos de aprendizaje hacen referencia al conjunto de características psicológicas presentes en un individuo y que suelen expresarse conjuntamente cuando una persona debe enfrentar una situación determinada de aprendizaje.

1.1.1. Rasgos cognitivos

De esta manera tenemos que los rasgos cognitivos tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), así tenemos que Alonso, Gallego y Honey, (1994, p.48), manifiestan que son cuatro aspectos fundamentales los que nos ayudan a definir los factores cognitivos.

- Dependencia-independencia de campo
- Conceptualización y categorización

- Relatividad frente a impulsividad
- Las modalidades sensoriales.

El factor dependencia – independencia de campo ha sido estudiada por muchos autores, entre los que destacan Witkin que, generalmente, a partir del test de figuras ocultas diagnostican los niveles de dependencia o independencia. En las situaciones de aprendizaje, los dependientes de campo prefieren mayor estructura externa, dirección e información de retorno (feedback), están más a gusto con la resolución de problemas en equipo, por el contrario, los independientes de campo necesitan mucho menos estructura externa e información de retorno, prefieren la resolución personal de los problemas y no se sienten tan a gusto con el aprendizaje en grupo.

Según expresa Kagan (1963) citado por Bigge (1997, p. 232) estudiosos del factor conceptualización y categorización, los sujetos demuestran consistencia en como forman y utilizan los conceptos e interpretan la información, resuelven problemas. Hay quien prefiere un enfoque relacional contextual y otros un enfoque analítico-descriptivo. Generalmente el relacional se asocia con los niños y el analítico con los adultos. La dimensión reflexividad –impulsividad parece más cercana a la noción de precaución y aceptación de riesgo, objetiva las diferencias en rapidez y adecuación de respuestas ante soluciones alternativas que exigen un pronunciamiento.

Alonso, Gallego y Honey (1994, p.48) manifiestan que las modalidades sensoriales preferidas por cada sujeto es, sin duda otro elemento que debe analizarse, los individuos se apoyan en distintos sentidos para captar y organizar la información, de forma que algunos autores la esquematizan de la siguiente manera:

- Visual o icónico lleva al pensamiento espacial
- Auditivo o simbólico lleva al pensamiento verbal.
- Cinético o inactivo lleva al pensamiento motórico.

1.1.2. Rasgos afectivos

De esta manera tenemos que los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, hemos sido testigo como educadores sobre la variación en los resultados de aprendizaje de los alumnos que quieren aprender, que lo necesitan y de aquellos que pasan sin mayor interés por los temas desarrollados, somos conscientes, que la decisión de querer aprender, de asumir su responsabilidad en este proceso está en relación directa con las motivaciones y expectativas de los estudiantes, la necesidad de aprender para lograr mayor aceptación o para lograr un puesto son aspectos que favorecen el aprendizaje. En este sentido, los rasgos afectivos condicionan notablemente los niveles de aprendizaje, sumado a ello el conocimiento sobre el tema, la experiencia, la maduración e inclusive las preferencias temáticas son aspectos que ofrecen mayores oportunidades que los estudiantes pueden saber aprovechar dado las circunstancias.

1.1.3. Rasgos fisiológicos

Por otra parte, los rasgos fisiológicos están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. Así tenemos que, todos los rasgos incluidos en los estilos de aprendizaje constituyen indicadores relevantes para identificar los distintos estilos de enfrentar la tarea de aprendizaje en los estudiantes, en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior, estas preferencias deben entonces, constituir el insumo fundamental a partir del cual los docentes deben diseñar los procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2: Caracterización de los estilos de aprendizaje

La definición de estilos de aprendizaje ha evolucionado con el tiempo, pero todas las definiciones comparten ciertas similitudes al reflejar las preferencias de los estudiantes para aprender.

1.2.1. Característica de los alumnos activos

Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser de entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos, les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. Los activos aprenden mejor:

- Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío.
- Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato.
- Cuando hay emoción, drama y crisis.

Les cuesta más trabajo aprender:

- Cuando tienen que adoptar un papel pasivo.
- Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.
- Cuando tienen que trabajar solos.

1.2.2. Característica de los alumnos reflexivos

Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que, procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. Son precavidos y analizan todas las implicaciones de cualquier acción antes de ponerse en movimiento. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar inadvertidos.

Los alumnos reflexivos aprenden mejor:

- Cuando pueden adoptar la postura del observador.
- Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación.
- Cuando pueden pensar antes de actuar.

Les cuesta más aprender:

- Cuando se les obliga a convertirse en el centro de la atención.
- Cuando se les apresura de una actividad a otra.
- Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.

1.2.3. Característica de los alumnos teóricos

Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar la información y su sistema de valores premia la lógica y la racionalidad. Se sienten incómodos ante los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades faltas de lógica clara. Los alumnos teóricos aprenden mejor:

- A partir de modelos, teorías, sistemas.
- Con ideas y conceptos que presenten un desafío.
- Cuando tienen oportunidad de preguntar e indagar.

Les cuesta más aprender:

- Con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre.
- En situaciones que enfatizan las emociones y los sentimientos.
- Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.

1.2.4 Característica de los alumnos pragmáticos

A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente, les aburre e impacienta las discusiones largas, insistiendo con la misma idea de forma interminable. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío y siempre están buscando una manera mejor de hacer las cosas. Los alumnos pragmáticos aprenden mejor:

- Con actividades que relacionen la teoría y la práctica.

- Cuando ven a los demás hacer algo.
- Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente

Lo que han aprendido. Les cuesta más aprender:

- Cuando lo que aprenden no se relacionan con sus necesidades inmediatas.
- Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.
- Cuando lo que hacen no está relacionado con la "realidad".

1.3. Estilos y estrategias de aprendizaje

Conceptualmente los estilos de aprendizaje se entienden como variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje

Desde una concepción constructivista y cíclica del aprendizaje se infiere que tienen lugar en el mismo unos procesos cognitivos u operaciones mentales organizadas y coordinadas que se infieren a partir de la conducta del sujeto ante una tarea de razonamiento o resolución de problemas, y que operativamente funcionan como las metas a alcanzar por las estrategias de aprendizaje que utiliza dicho sujeto.

Así se entienden las estrategias de aprendizaje como actividades propositivas que se reflejan en las cuatro grandes fases del procesamiento de la información (indicadores del instrumento de evaluación ACRA):

- La fase de adquisición de la información, con estrategias atencionales (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición.
- La fase de codificación de la información: estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización.

- La fase de recuperación de la información: estrategias de búsqueda en la memoria (búsqueda de codificaciones y de indicios), estrategias de generación de Respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita).
- La fase de apoyo al procesamiento, se divide en: estrategias metacognitivas (autoconocimiento y de automanejo), estrategias afectivas (autoinstrucciones, autocontrol, y contra distractoras), sociales (interacciones sociales), y motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape).

1.4. Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza

El tema de los estilos de enseñanza y de aprendizaje puede ser todavía nuevo para muchos docentes en los diferentes niveles educativos, sin embargo, este tema ha sido estudiado sistemáticamente desde los años setenta. Las investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje han impregnado de tal modo a otras áreas de las gestiones educativas que parece imposible un agotamiento sobre el tema

En un ensayo sobre "Las disciplinas y la identidad de los académicos" Becher (1993) recurre a los estudios de Kolb para ilustrar alguna de sus aseveraciones, lo que muestra la permeabilidad del tema y su trascendencia más allá de los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan en las aulas.

Otro ejemplo que muestra la persistencia del tema de estilos de aprendizaje en el campo de la investigación educativa, es la generación prácticamente a lo largo de toda la década de los ochenta, de instrumentos destinados a diagnosticar en distintos tipos de estudiantes, rasgos como la percepción, la interacción y las respuestas en ambientes de aprendizaje.

Maruny (1989, p. 72) manifiesta que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender, y para ello el docente debe tener

un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que lo animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, etc.

De esta manera un estilo de enseñanza, es un conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un individuo como un docente en particular. En un estilo se incluye, la forma de vestir, la voz, el lenguaje, los gestos, expresiones faciales, el nivel de energía, la motivación, el interés en la gente, talento, intelecto, preparación profesional y las tendencias o preferencias cognoscitivas. La idea de un estilo de enseñanza es completamente diferente al método de instrucción que es usado por el maestro. Debemos recordar entonces, que si diseñamos una enseñanza centrada en el alumno, esto deben repercutir seriamente en los estilos de enseñar, se trata entonces de que el docente tenga muy en cuenta como son los estilos de aprendizaje de los alumnos, desde el primer borrador del diseño de la programación anual, pasando por las trimestrales, hasta la sesión de aprendizaje, hasta el último momento de la impartición de la clase y de la evaluación.

1.5. La escuela frente a los estilos de aprendizaje

Llegados a la Enseñanza Secundaria, los alumnos tienen que haber alcanzado y desarrollado unos hábitos de estudio, formalizado e instaurado un estilo de aprendizaje fruto de unas estrategias, que le deben conducir al éxito académico. De hecho, algo tiene que haber conseguido en el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje, a tenor del curso o nivel en que se encuentre. En este tramo educativo, que va desde los 12 a los 18 años, deben haberse instaurado en los alumnos el uso de unas habilidades y la utilización de unos recursos técnicos para aprender mejor (de una forma más o menos sistematizada) con los que habrán de llegar hasta la Universidad

Es una realidad que tendrá que experimentar el alumno en su proceso de maduración como estudiante y que habitualmente el profesor ignora o simplemente vive de espaldas hacia ella, lo que conlleva la inexistencia de una intervención planificada y premeditada para influir y mejorar este proceso de asentamiento y consolidación del que casi nunca es consciente el propio alumno, salvo en la percepción de que posee destrezas y habilidades para resolver problemas e ir aprendiendo (casi es mejor decir, ir aprobando) de una forma intuitiva o mecánica.

Si resulta evidente que una instrucción de calidad implica enseñar a los estudiantes cómo aprender, cómo recordar, cómo pensar y cómo automotivarse es más que evidente que el profesorado de este nivel educativo tradicionalmente nunca ha estado interesado ni ha tenido la pretensión de intervenir de forma tan explícita en este campo. Sin embargo, en estos momentos existe una preocupación por rentabilizar su esfuerzo dentro del aula y afrontar nuevas realidades y objetivos a partir del conocimiento e implicación en los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Es un cambio que el docente está sufriendo y que afecta a un estilo de enseñanza en el que ha primado la transmisión de conocimientos conceptuales, estilo que se ha caracterizado por la exigencia de tener los contenidos claros mentalmente, saber comunicarlos a través de la clase magistral principalmente, tener la capacidad de responder favorablemente a la totalidad de las preguntas que les hiciesen los alumnos y algunas cosas más que afectaban sobre todo a los aspectos formales de su metodología.

La realidad es que estos alumnos nunca eran adiestrados en esos aspectos que debe tener toda instrucción eficaz el recurso técnico que conducía al logro de un aprendizaje no se abstraía de lo aprendido. Eran los buenos profesores los que les inculcaban la reflexión previa, la independencia de campo, la activación, la motivación en las tareas escolares, etc., quienes poniéndose del lado del que aprendía eran capaces de conducirlo, inducirle estrategias asequibles, salidas con

éxito a las exigencias que le planteaba el dominio de una materia o la resolución de un problema en concreto.

Teniendo en cuenta esta circunstancia y ante la complejidad que revisten los aprendizajes tal y como se pretenden en estos momentos, además de la funcionalidad de que se les quiere dotar según el planteamiento constructivista actual, existe una necesidad en el profesorado de conocer mejor la forma con que se puede incidir más eficazmente en el estilo de aprendizaje del alumno, obligado por la naturaleza de la educación que se pretende impulsar ahora y por la propia realidad en la que se encuentran las aulas, sometidas a la desmotivación y a la falta de implicación del alumnado.

Sánchez (2001, p. 83) plantea la necesidad de saber manejar y utilizar la compleja información que los jóvenes tienen a su disposición dentro y fuera de la propia aula y sobre la que se tiene una capacidad limitada de asimilación, esto, exige una mayor autonomía en el aprendizaje de los alumnos y, también, otro tipo de aprendizaje. Esta circunstancia produce cierto desconcierto en el profesorado, no sabiendo qué hacer, acabando a menudo en un simple auto cuestionamiento de su estilo de enseñanza que, a la postre, le hace afirmarse en posturas anteriores, bien porque los resultados no son los adecuados o bien porque la dificultad o variedad de los objetivos que se han de conseguir así lo requieren.

1.6. Los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico

Cuando se trata de rebasar el pensamiento teórico para aplicar los fundamentos pedagógicos a la práctica, el docente se enfrenta a varios problemas que trascienden en el proceso educativo. En este sentido, los profesores tienen dificultades para comunicar el conocimiento a sus estudiantes. Lo anterior es debido a deficiencias en la estructura de las interfaces entre el sujeto que aprende y lo que debe ser aprendido. Éstas se encuentran representadas primordialmente por el profesor, y

desde luego por cualquier otro elemento que de alguna manera distribuya el conocimiento como revistas, libros, audiovisuales, etc.

Aún cuando son numerosas las propuestas sobre los métodos y las técnicas de aprendizaje, el hecho es que generalmente no se usan en el aula. Por lo tanto, los problemas a que se enfrenta el proceso educativo no están centrados tanto en su formulación, sino más bien en hacer conciencia tanto del profesor como del alumno para aplicarlas de manera cotidiana. Según manifiesta Alonso, Gallego y Honey (1999, p. 61) el rendimiento académico está muy relacionado con los procesos de aprendizaje, en tanto, aprendizaje y rendimiento académico implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo, que se alcanza con la integración en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructuras no ligadas inicialmente entre sí.

Así, tenemos que los estilos de aprendizaje se constituyen en un amplio campo de investigación educativa dentro de las aulas escolares que ha permitido contar con diversos instrumentos que dan cuenta de esas diferencias personales (actitudinales, motivacionales, cognitivas, entre otras) que se ponen en juego cuando tienen lugar las experiencias de aprendizaje y que de alguna manera se relacionan con los resultados académicos de los estudiantes, su desenvolvimiento en el aula y su disposición para el aprender.

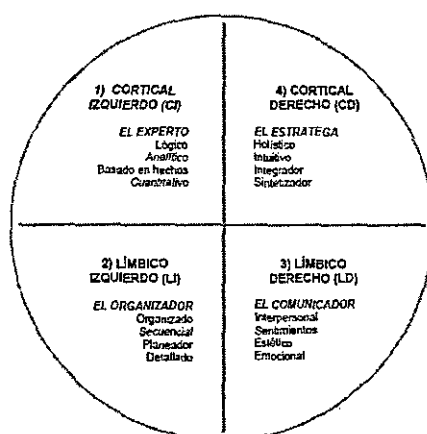
2. Modelos teóricos sobre los estilos de aprendizaje

Una revisión de la bibliografía existente, nos permite esbozar de manera sucinta un recorrido por los distintos modelos y teorías que se han desarrollado sobre estilos de aprendizaje, los cuales ofrecen un marco conceptual que permite entender los comportamientos del quehacer diario de los estudiantes dentro de las aulas de clase, cómo se relacionan con las distintas tareas de aprendizaje, como la aprenden y fundamentalmente el tipo de acción que puede resultar más eficaz en una situación determinada de aprendizaje. Aún cuando estos modelos

contienen una clasificación distinta y surgen de diferentes marcos conceptuales, todos ellos tienen puntos en común que permiten establecer estrategias para la enseñanza a partir de los estilos de aprendizaje. A continuación se describen detalladamente cada uno de los modelos referidos, con el propósito de adquirir herramientas de apoyo que nos permitan ampliar nuestro panorama de trabajo, toda vez que su claridad favorecerá la implementación de propuestas de trabajo para el desarrollo de las estrategias más convenientes para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje.

2.1. Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann

Herrmann elaboró un modelo que se inspira en los conocimientos del funcionamiento cerebral. Él lo describe como una metáfora y hace una analogía de nuestro cerebro con el globo terrestre con sus cuatro puntos cardinales. A partir de esta idea representa una esfera dividida en cuatro cuadrantes, que resultan del entrecruzamiento del hemisferio izquierdo y el derecho del modelo Sperry, y de los cerebros cortical y límbico del modelo Mc Lean. Los cuatro cuadrantes representan cuatro formas distintas de operar, de pensar, de crear, de aprender y, en suma, de convivir con el mundo. Las características de estos cuatro cuadrantes son:



- Cortical Derecho: El Estratega Orientado al futuro, Holístico, Intuitivo, Integrador, Sintetizador, Proyectos originales
- Cortical Izquierdo: El Experto Orientado al presente, Lógico, Analítico, Basado en hechos, Cuantitativo, Va a clases a aprender

- Límbico Derecho: El Comunicador Orientado a las personas, Interpersonal, Sentimientos, Estético, Emocional, No soporta críticas severas
- Límbico Izquierdo: El Organizador Orientado a los procesos, Organizado, Secuencial, Planeador, Detallado, No soporta la mala organización

2.2. Los estilos de aprendizaje según Rita y Kenneth Duna

Según la teoría propuesta por Rita y Kenneth Dunn, "la utilización adecuada de los estímulos ambientales, emocionales, sociológicos, físicos y cognitivos conduce al aprendizaje". (Alonso et al. 1997 p. 42).

Dunn y Dunn (1975) describen el estilo de aprendizaje como "la manera en la que 18 elementos diferentes, que proceden de 4 estímulos básicos, afectan la habilidad de una persona para absorber y retener información, valores, hechos y conceptos". (Guild y Garger, 1998, p. 100). Dichos elementos eran 18 en un inicio y posteriormente se agregaron 6, haciendo un total de 24. El cuadro presentado a continuación ejemplifica la forma como esos elementos se agrupan.

Para lograr una mejor comprensión de los diferentes elementos, a continuación se brindan algunas explicaciones útiles.

- Elementos ambientales (lugar de estudio): Estos elementos ayudan a crear un mayor o menor grado de confort que propicia en los estudiantes una mejor disposición para el aprendizaje.
- Elementos emocionales: Estos elementos tienen una relación muy estrecha con la edad de los individuos.
- Elementos sociológicos (se hace referencia al número de personas con las que se involucra): En diferentes situaciones hay alumnos que prefieren trabajar de manera individual o en pequeño o gran grupo. Estos elementos se relacionan con la personalidad de los individuos.
- Elementos físicos: En el aspecto de las preferencias perceptuales, vale la pena retomar el modelo VARK, ya que explica a profundidad la percepción auditiva, visual, quínésica. Cada vez más se hacen

investigaciones que involucran los aspectos fisiológicos como la alimentación, el movimiento, el sueño, etc., en su relación con el aprendizaje.

- Elementos psicológicos: En relación a estos elementos se sugiere revisar el modelo 4MAT.

2.3. Los estilos de aprendizaje según David Kolb

Este modelo se encuentra muy extendido en el diagnóstico de los Estilos de Aprendizaje en niveles adultos. Este modelo se inscribe en la rica tradición del aprendizaje por la experiencia, así tenemos que nuestra supervivencia depende de la habilidad para adaptarnos a las condiciones cambiantes de nuestro mundo. Tres autores le han influido significativamente este modelo: Dewey, Lewin y Piaget.

El aprendizaje se asume como un proceso integral y molar, por lo tanto abarca al sujeto de forma global. Destaca el rol importante que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje, este énfasis distingue esta concepción de otras teorías cognoscitivas del proceso de aprendizaje. El núcleo del modelo es una sencilla descripción del ciclo de aprendizaje, en el que se señala que la experiencia se traduce en conceptos que se emplean a su vez como guías de elección de nuevas experiencias. Kolb (1993, p. 47).

- La experiencia que es asumida como un todo, ya sea un dato, vivencia o sensación que ingresa a formar parte del aprendizaje, puede ser catalogada de la siguiente manera:
- Perceptual o sensorial, si se origina a partir de la interacción con los objetos concretos que rodean al hombre.
- Vivencial, si son producto de la percepción subjetiva del sujeto con respecto a una situación vivida o que le ha tocado vivir.
- Racional, si es producto del razonamiento del sujeto Kolb considera que el aprendizaje experiencial es un proceso a través del cual los conceptos se construyen (o derivan) y modifican a través de la experiencia.

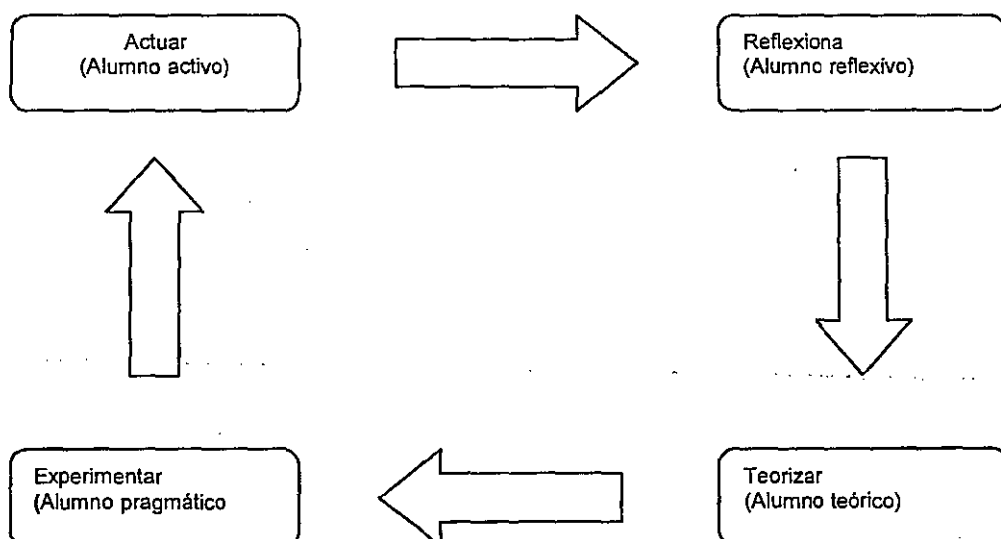
En este caso la premisa esencial que subyace a esta línea de pensamiento, es que las ideas no son fijas ni inmutables, sino que son formadas y reformuladas por medio de la experiencia.

2.3.1. Etapas del modelo de aprendizaje

Este modelo describe la adaptación al medio físico y social y consta de cuatro etapas, que constituyen un ciclo completo, tal como se muestra a continuación.

Inicio del aprendizaje a partir de la experiencia inmediata y concreta. Desarrollo de la observación y reflexión acerca de los hechos que ocurren como resultado de la experiencia concreta.

A partir de la observación y la reflexión se forman los conceptos, abstracciones y generalizaciones, las cuales pueden ser asimiladas a una teoría, de la cual es factible deducir nuevas implicaciones para poder realizar una acción eficaz. Finalmente, el establecimiento de deducciones que puedan ser puestas a prueba en nuevas situaciones, con lo cual se puede continuar con el proceso de aprendizaje. Una forma de representar el proceso de aprendizaje y que deja claro su carácter cíclico y permanente es el siguiente:



Según el modelo de Kolb un aprendizaje óptimo es el resultado de trabajar la información en cuatro fases. Fuente: (Kolb 1984, p.15)

2.3.2. Estilos de aprendizaje de Kolb

2.3.1. El estilo convergente

El estilo convergente se relaciona primariamente con la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El sujeto que posee este estilo es bueno para resolver problemas, tomar decisiones y hacer aplicaciones prácticas de las ideas; se desempeña mejor en situaciones prácticas que en los exámenes convencionales de inteligencia; es controlado en la expresión de sus emociones y prefiere trabajar con problemas técnicos que con asuntos interpersonales. Según Muñoz-Seca y Silva se le da este nombre porque trabaja mejor en situaciones donde hay una sola respuesta correcta y solución a un problema dado.

2.3.2. El estilo divergente

El sujeto con estilo divergente enfatiza la experiencia concreta y la observación reflexiva, es imaginativo y consciente de los propósitos y valores, percibe las situaciones concretas desde muchas perspectivas, se adapta por observación más que por acción, está interesado en las personas y tiende a orientarse por los sentimientos. Recibe este nombre por ser bueno en situaciones en las que necesita generar un amplio rango de ideas alternativas e implicaciones.

2.3.3. El estilo asimilador

El sujeto con estilo asimilador prefiere la conceptualización abstracta y la observación reflexiva, le gusta razonar inductivamente y crear modelos teóricos, se interesa más en las ideas y conceptos abstractos que en las

personas y piensa que lo importante de las ideas reside más en su lógica que en su nivel práctico.

2.3.4. El estilo acomodador

El sujeto con estilo acomodador enfatiza la experiencia concreta y la experimentación activa, le gusta hacer cosas, llevar planes a la práctica e involucrarse en experiencias nuevas, es bueno para adaptarse a situaciones de cambio, resuelve problemas de manera intuitiva, por ensayo y error, se siente cómodo con las personas, pero a veces se impacienta y se vuelve agresivo.

2.4. Los estilos de aprendizaje según Honey y Alonso

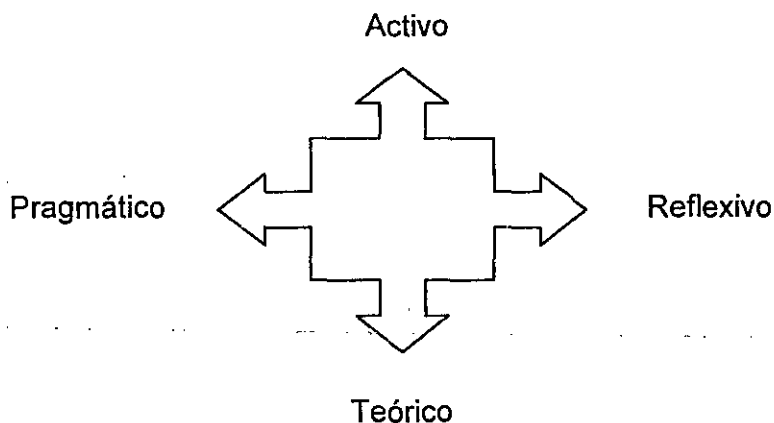
Honey y Mumford han partido de una reflexión académica y de un análisis de la teoría y cuestionarios de Kolb para llegar a una aplicación de los Estilos de Aprendizaje para directivos del Reino Unido. Es importante situarse en estas coordenadas para comprender su enfoque. Explican que el aprendizaje por la experiencia sigue un proceso cíclico y continuo en cuatro etapas similares a las del ciclo de Kolb. Así tenemos: Les preocupa averiguar por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto una aprende y otra no. La respuesta radica en la diferente reacción de los individuos explicable por sus diferentes necesidades acerca del modo por el que se ofrece el aprendizaje. Y aquí aparecen los Estilos de Aprendizaje que responden a diferentes comportamientos ante el aprendizaje.

Estos autores se sienten deudores de Kolb y asumen gran parte de su teoría: Aceptan su proceso circular del aprendizaje en cuatro etapas pero, en cambio, no les parece útil el LSI (Learning Style Inventory) ni las descripciones de los Estilos de Aprendizaje de Kolb para el grupo en concreto con el que trabajan. Tratan de aumentar la efectividad del aprendizaje y de buscar una herramienta que facilite orientación para la

mejora del aprendizaje. Su diferencia con Kolb la podemos concretar en dos puntos fundamentales:

Las descripciones de los Estilos son más detalladas y se basan en la acción de los directivos. Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Un punto de arranque, un diagnóstico seguido de un tratamiento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejora personal y también en la mejora de sus colegas y subordinados.

Lo ideal, afirma Honey, sería que todo el mundo fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicar a partes iguales. Es decir, que todas las virtualidades estuvieran repartidas equilibradamente. Pero lo cierto es que los individuos son más capaces de una cosa que de otra. Los Estilos de Aprendizaje serán algo así como la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo. Consideran que el individuo desarrolla preferencias en ciertas etapas de su vida, los individuos en situaciones similares de oportunidades de aprender, reacciona de formas diferentes. Esto se debe a las necesidades de cada uno y a de sus modos de aprender, produciendo diferentes comportamientos ante el aprendizaje, estas diferentes maneras son los estilos de aprender, así tenemos cuatro estilos diferentes de aprendizaje.



2.5 Estilos de aprendizaje según Peter Honey y Alan Mumford

2.5.1. Estilo activos.

Los alumnos activos se involucran totalmente y sin prejuicios en las experiencias nuevas. Disfrutan el momento presente y se dejan llevar por los acontecimientos. Suelen ser entusiastas ante lo nuevo y tienden a actuar primero y pensar después en las consecuencias. Llenan sus días de actividades, y tan pronto disminuye el encanto de una de ellas se lanzan a la siguiente. Les aburre ocuparse de planes a largo plazo y consolidar los proyectos; les gusta trabajar rodeados de gente, pero siendo el centro de las actividades. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Cómo?

2.5.2. Estilo reflexivo

Los alumnos reflexivos tienden a adoptar la postura de un observador que analiza sus experiencias desde muchas perspectivas distintas. Recogen datos y los analizan detalladamente antes de llegar a una conclusión. Para ellos lo más importante es esa recogida de datos y su análisis concienzudo, así que procuran posponer las conclusiones todo lo que pueden. En las reuniones observan y escuchan antes de hablar, procurando pasar desapercibidos. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Por qué?

2.5.3. Estilo teórico

Los alumnos teóricos adaptan e integran las observaciones que realizan en teorías complejas y bien fundamentadas lógicamente. Piensan de forma secuencial y paso a paso, integrando hechos dispares en teorías coherentes. Se sienten incómodos con los juicios subjetivos, las técnicas de pensamiento lateral y las actividades carentes de lógica clara. La pregunta

2.5.4. Estilo pragmático

A los alumnos pragmáticos les gusta probar ideas, teorías y técnicas nuevas, y comprobar si funcionan en la práctica. Les gusta buscar ideas y ponerlas en práctica inmediatamente; les aburren e impacientan las largas discusiones sobre una misma idea. Son básicamente gente práctica, apegada a la realidad, a la que le gusta tomar decisiones y resolver problemas. Los problemas son un desafío para ellos y siempre están buscando una mejor manera de hacer las cosas. La pregunta que quieren responder con el aprendizaje es ¿Qué pasaría si...?

Características personales de cada estilo

Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Conciencioso	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Critico	Eficaz
espontáneo	exhaustivo	Estructurado.	realista

Para Honey y Mumford, los Estilos de Aprendizaje de las personas no son inamovibles:

- Han evolucionado con la propia persona.
- Pueden ser diferentes en situaciones diferentes.
- Son susceptibles de mejora.
- Deben mejorarse.

1.3 Definición de términos básicos

Aprendizaje

Cambio relativamente permanente en el repertorio comportamental (conductual) de un sujeto producto de la experiencia y del cual podemos inferir cambios neurofisiológicos.

Asertividad

Es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.

Autoactualización

Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

Autoconcepto

Esta habilidad se refiere a respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como unos es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.

Autoconciencia Emocional

Conocer los propios sentimientos para conocerlos y saber qué los causó.

Control de impulsos

Es la habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

Emoción

Fenómenos psicofisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios de las demandas ambientales

Empatía

Es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.

Estilos

Modo característico de manifestarse en los sistemas cognitivo o afectivo en una situación específica.

Estilos de aprendizaje

Rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Independencia

Es la habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento uno mismo, sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria.

Inteligencia

Capacidad de relacionar conocimientos que poseemos para resolver una determinada situación.

Inteligencia emocional

Es la capacidad para reconocer sentimientos en si mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos al trabajar con otros.

Prueba de realidad

Esta habilidad se refiere a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente, es buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.

Relaciones Interpersonales

Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

Responsabilidad social

Es la habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.

Solución de problemas

La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

Tolerancia al estrés

Esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar influir en la situación.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Determinación del problema

Nuestra experiencia como docente nos ha llevado a observar las dificultades de aprendizaje presente en los estudiantes de todos los niveles académicos, estudiantes que recibiendo las mismas orientaciones, los mismos contenidos de aprendizaje, y al cabo de poco tiempo se encuentran con grandes diferencias en los conocimientos, y ello a pesar del hecho de que aparentemente todos han recibido las mismas explicaciones e inclusive, realizado las mismas actividades y ejercicios.

Es cierto que existe una diversidad de causales que determinan que los estudiantes presenten diferentes formas de percibir y procesar la información. Sin embargo, estas diferencias individuales aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje dan lugar a los distintos estilos de enseñar en el docente y de aprender en el discente.

Aunque no existe un acuerdo a la hora de definir el término estilo, la mayoría de los autores admiten que cada sujeto enfoca el aprendizaje de una forma peculiar fruto de la herencia, experiencias anteriores y exigencias actuales del ambiente en el que se mueve. De esta manera cada uno de nosotros participa en diferente medida de estos estilos y es necesario reconocer el propio estilo de aprendizaje y es de mayor sentido que el docente conozca los estilos de aprendizaje de sus alumnos para poder favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Si bien las universidades, son instituciones educativas, igualmente son espacios sociales de educación, no se puede pretender que todos los alumnos aprendan de la misma manera; puesto que existen diversos estilos de aprendizaje. En el material autoinstruccional de la DGB (2004:6). Se expresa que la noción de que cada persona aprende de manera distinta a las demás permite buscar las vías más adecuadas

para facilitar el aprendizaje, sin embargo hay que tener cuidado de no “etiquetar”, ya que los estilos de aprendizaje, aunque son relativamente estables, pueden cambiar; pueden ser diferentes en situaciones diferentes; son susceptibles de mejorarse; y cuando a los estudiantes se les enseña según su propio estilo de aprendizaje, aprenden con más efectividad.

La problemática encontrada sobre las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, si bien es el resultado de muchos factores, como por ejemplo la motivación, el bagaje cultural previo, la edad, se ha detectado que la influencia de la inteligencia emocional del estudiantes es muy relevante para determinar los diversos estilos de aprendizaje, Así tenemos que una de las razones de carácter institucional más importante por el cual el estudiante de posgrado presentan diferencias en su aprendizaje, está directamente relacionado con el componente motivación, el componente autoestima, automotivación, empatía, habilidades sociales y el liderazgo

De esta manera, en el siguiente estudio se pretende mostrar la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

2.1.1. Formulación del problema

2.1.1.1. Problema general

PG: ¿Cuál es la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?

2.1.1.2. Problemas específicos

- PE₁: ¿Cuál es la relación existente entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?
- PE₂: ¿Cuál es la relación existente entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle La Molina, 2012?
- PE₃: ¿Cuál es la relación existente entre el componente automotivación y los etilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?
- PE₄: ¿Cuál es la relación existente entre el componente empatía y los Estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?
- PE₅: ¿Cuál es la relación existente entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?
- PE₆: ¿Cuál es la relación existente entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012?
- PE₇: ¿Cuál es la relación existente entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de

2.2. Importancia y alcances de la investigación

La importancia de la presente investigación radica en los resultados a obtener y posibles aplicaciones que de ella se desprenderán. Así, tenemos.

Importancia teórica

La importancia teórica de la presente investigación radica en el uso de la metodología científica de manera exhaustiva, lo cual nos permitirá conocer mejor el estado de los conocimientos acerca de la temática abordada, asimismo comprender con mayor objetividad la influencia o relación que se ejerce entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra objeto de estudio. Del mismo modo valorar los aportes del presente trabajo, el cual se apoyara en las bases teóricas y la metodología de la investigación educacional, con el propósito de demostrar la importancia de la inteligencia emocional con el fin de mejorar los estilos de aprendizaje, y del mismo modo, comprobar su validez como un aporte al mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje de los estudiantes de la escuela de Posgrado.

Importancia práctica

La presente investigación busca tomar conciencia respecto a la importancia de los estilos de aprendizaje y la influencia que tiene en ella la inteligencia emocional con la que enfrentan su trabajo académico, los estudiantes de la escuela de Posgrado de la universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, razón por la cual se hace necesario el estudio de las variables involucradas en esta acción pedagógica, puesto que de ellas dependerá la eficacia de la acción educativa y, por ende, el rendimiento del futuro profesional de Posgrado en general, hecho que sin lugar a dudas redundará en el beneficio de las

instituciones formadoras y en el vínculo que ellas ejercen con nuestra labor diaria y la realización de nuestras tareas en forma óptima, para así brindar un servicio cada vez de mayor calidad, contribuyendo a su vez al mejoramiento de la calidad del servicio profesional en nuestro país.

Importancia social

El presente trabajo investigación es importante, porque busca responder a las reales necesidades sociales y culturales que la sociedad actual enfrenta, dado que, proporcionará elementos de juicio útiles, los cuales constituirán referentes importantes para un óptimo empleo de los estilos de aprendizaje, constituyendo un factor estratégico en el mejoramiento de los aprendizajes de los futuros profesionales de educación.

En cuanto a los alcances tendremos los siguientes:

- a) Alcance espacial-institucional: La Molina. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- b) Alcance temporal: Actual (años 2012 – 2014).
- c) Alcance temático: Inteligencia emocional, estilos de aprendizaje.
- d) Alcance institucional: fundamentalmente docentes y alumnos.

2.3. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones más significativas que se afrontarán durante el proceso de investigación, son las siguientes:

- a) Dificultades en cuanto al acceso a las fuentes primaria; debido fundamentalmente a que tanto docente, como autoridades de la institución limitan el acceso a las clases para el recojo de datos o reuniones pedagógicas. Esto se afrontará mediante un correspondiente trabajo previo de sensibilización del personal, según los casos que se presenten.

- b) Escaso soporte teórico específico, en cuanto a las variables de estudio, lo que dificulta la construcción del marco teórico que permita refrendar la presente investigación, hecho que retarda la realización del mismo. Esta será superado con la consulta de las fuentes disponibles y material análogo referente a la temática abordada.

- c) Complicaciones epistemológicas en cuanto a la operacionalización de las variables, tanto independiente como dependiente, dado que en ambos casos se encontraron trabajos similares, que en algunos casos aportan confusión, sin embargo solo se utilizaron como referentes para la realización del trabajo, dado que el presente fue construido de acuerdo a la muestra objeto de estudio, el cual será enriquecido con la opinión de los expertos, y los especialistas de la temática en estudio.

- d) Extrema cantidad de instrumentos para medir las variables objetos de estudio, pero que están contruidos en función de otras realidades, por lo cual aportaban al principio confusión, sin embargo fueron las consulta a los diversos autores y al marco teórico en general, lo que permitirá construir y validar la construcción de los instrumentos para la recolección de los datos, refrendada en el juicio de expertos.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Propuesta de objetivos

3.1.1. Objetivo general

OG: Determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

3.1.2. Objetivos específicos

OE₁: Establecer la relación existente entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

OE₂: Determinar la relación existente entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

OE₃: Identificar la relación existente entre el componente automotivación y los etilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

OE₄: Establecer la relación existente entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

- OE₅: Determinar la relación existente entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.
- OE₆: Analizar la relación existente entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.
- OE₇: Evaluar la relación existente entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

3.2. Sistema de hipótesis

3.2.1. Hipótesis general

HG: Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012

3.2.2. Hipótesis específicas

HE₁: Existe una relación significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₂: Existe una relación significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₃: Existe una relación significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₄: Existe una relación significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₅: Existe una relación significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₆: Existe una relación significativa entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

HE₇: Existe una relación significativa entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

3.3. Sistema de variables

VARIABLE I

Inteligencia emocional

VARIABLE II

Estilos de aprendizaje

3.4. Operacionalización de la variable

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable I INTELIGENCIA EMOCIONAL	<input type="checkbox"/> Componente emoción	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión emocional. • Asertividad, autoconcepto. • Optimismo. • Felicidad. • Autorrealización, independencia. • Solución de problemas • Tolerancia al estrés • Control de impulsos. • Prueba de la realidad, flexibilidad • Flexibilidad. • Relaciones interpersonales. • Responsabilidad social. • Confianza y resolución
	<input type="checkbox"/> Componente autoestima	
	<input type="checkbox"/> Componente automotivación	
	<input type="checkbox"/> Componente empatía	
	<input type="checkbox"/> Componente comunicación	
	<input type="checkbox"/> Componente habilidades sociales	
	<input type="checkbox"/> Componente liderazgo	
Variable II ESTILOS DE APRENDIZAJE	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje activo	<ul style="list-style-type: none"> • Animador, descubridor. • Arriesgado, improvisador. • Espontáneo. • Ponderado, concienzudo. • Analítico, exhaustivo. • Receptivo. • Metódico, lógico. • Objetivo, crítico. • Estructurado. • Experimentador, práctico. • Directo eficaz. • Realista.
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje reflexivo	
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje teórico	
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje pragmático.	

3.5. Nivel de la investigación

Es principalmente básico, porque se trata de conocer la teoría de las variables de estudio.

3.6. Tipo de investigación

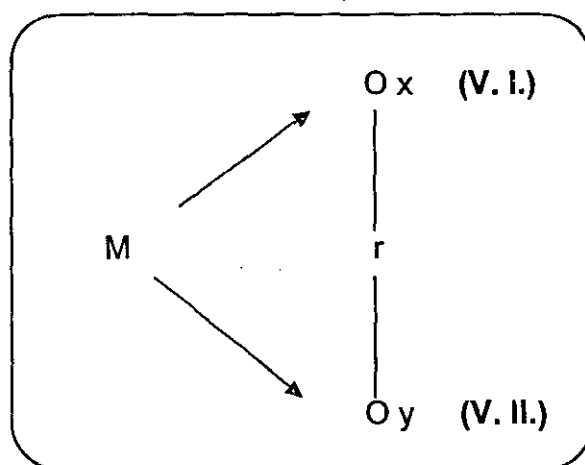
El tipo de investigación aplicado es el descriptivo, de corte transversal (transeccional):

Descriptivo: Porque buscó medir la variable de estudio, para describirlas en los términos deseados (Hernández y Baptista (2006, p.326).

De corte transversal: Porque la recolección de los datos se realizó en un solo momento, en un tiempo único.

3.7. Diseño de la investigación

El diseño aplicado ha sido el correlacional, el cual se muestra en el siguiente diagrama



Denotación:

M = Muestra de Investigación

Ox = Variable I: Inteligencia emocional

Oy = Variable II: Estilos de aprendizaje

r = Relación entre variables

3.8. Método de de la investigación

En lo referente a los métodos empleados, se priorizaron los siguientes:

Métodos empíricos: Dado que permitieron determinar las características fundamentales del objeto de estudio como resultado de un proceso de percepción directa de los sujetos de investigación y del problema. Los métodos empíricos aplicados fueron los siguientes:

- a. **Método de medición directa.-** Este método permitió obtener información cuantitativa respecto de las propiedades o indicadores de las variables planteadas.
- b. **El Método de observación científica.-** Mediante la percepción sensorial directa y programada de los entes y procesos, se pudo conocer información cualitativa de las variables.

Métodos lógicos: Son aquellos que permiten la obtención o producción del conocimiento. Se caracterizan por usar las funciones del pensamiento como la deducción, inducción, modelado, análisis y síntesis. Gómez (2003, p.27).

Entre estos métodos, fueron aplicados los siguientes:

- a. **Hipotético-deductivo.-** Se aplicó este método toda vez que se propuso una hipótesis como consecuencia de las inferencias sobre el conjunto de datos empíricos disponibles cuya relación causa-efecto se indujo de ésta.
- b. **Inductivo:** Porque, partiendo de las evaluaciones muestrales, se establecieron generalizaciones para toda la muestra.

3.9. Población y muestra

La población estuvo formada por todos los alumnos del IV ciclo de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta" – 2012.

Tabla 1: Distribución poblacional de los maestristas del IV ciclo de la Escuela de Posgrado UNE

N	MENCION	MAESTRISTAS	%
1	Problemas de aprendizaje	89	26
2	Gestión educacional	101	29
3	Medición y evaluación	97	28
4	Orientación educacional	59	17
	TOTAL	346	100

Fuente: Departamento de estadística. EPG UNE 2012

3.9.1. Muestra

El tipo de muestreo utilizado es el probabilístico, en la medida que la muestra, constituye un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 241).

El tamaño muestral fue fijado con un margen de error de 0.05 y un nivel de confianza de 0.95%. Utilizando la fórmula siguiente, donde el estimador es el porcentaje de elección de cada elemento.

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

Donde:

n =?

N = Población

Z = Nivel de confianza (95% → 1.96)

E = Error permitido (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia del evento (50%)

q = Probabilidad de no ocurrencia (50%)

Cálculo de la muestra

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) (346)}{(0,050)^2 (345) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)}$$

$$n = 182 \text{ (Valor redondeado)}$$

3.9.2. Tipo de muestreo

Después de calcular el tamaño de la muestra, se utilizó el tipo de muestreo probabilístico, estratificado. Estratificado, en la medida que la población está dividida en subgrupos de acuerdo a la mención que estudia el maestrista.

El cálculo del factor de proporción se trabajó de la siguiente manera:

$$f = \frac{n}{N}$$

Donde:

f = factor de proporción

n = tamaño de la muestra (182)

N = tamaño de la población (346)

$$f = \frac{182}{346}$$

$$f = 0,526$$

3.9.3. Estratificación de la muestra

Las características de la estratificación de la muestra se detallan en el siguiente cuadro.

Tabla 2: Estratificación de la muestra

SUJETOS	POBLACION	FACTOR	MUESTRA
Problemas de aprendizaje	89	0,526	47
Gestión educacional	101	0,526	53
Medición y evaluación	97	0,526	51
Orientación educacional	59	0,526	31
TOTAL	346	0,526	182

3.9.4. Descripción de la muestra

La muestra objeto de estudio en el presente trabajo de investigación presenta las siguientes características.

Tabla 3: Distribución de la muestra de de los alumnos de maestría de la Escuela de Posgrado UNE

N	MENCION	MAESTRISTAS	%
1	Problemas de aprendizaje	47	26
2	Gestión educacional	53	29
3	Medición y evaluación	51	28
4	Orientación educacional	31	17
	TOTAL	182	100

Fuente: Departamento de estadística EPG UNE

3.9.5. Criterios de inclusión

Para la consideración de la muestra tendremos presente los siguientes criterios:

- a. Maestristas que encuentren matriculados en la maestría en educación, de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta ", durante el año 2012.
- b. Maestristas en educación, de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta", que asisten regularmente durante el año 2012.
- c. Maestristas que están cursando el cuarto ciclo de estudios de maestría en educación, de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta ", durante el año 2012.

3.9.6. Criterios de exclusión

Serán considerados como criterio de exclusión para la selección de la muestra:

- a. Maestristas que no se encuentren matriculados en la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta ", durante el año 2012.
- d. Maestristas en educación de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta ", que no asisten regularmente durante el año 2012.
- e. Maestristas que no están cursando el cuarto ciclo de estudios de maestría en educación de la Universidad Nacional de Educación. Enrique Guzmán y Valle "La Cantuta ", durante el año 2012

TÍTULO SEGUNDO

ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO IV: DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

Las técnicas e instrumentos que se han utilizado en el presente trabajo para la recolección de la información, se han desarrollado de acuerdo con las características y necesidades de cada variable. Así tenemos:

4.1. Selección y validación de los instrumentos

Para el siguiente estudio, se adaptaron los siguientes instrumentos que nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

4.1.1. Cuestionario para medir el nivel de la inteligencia emocional

Para medir la variable I (inteligencia emocional) se adaptó el presente cuestionario de Bernaola (2010) el cual está dirigido a los maestristas de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

El presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo se encuentra desarrollado la inteligencia emocional en los estudiantes de maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la UNE.

Carácter de aplicación:

El cuestionario sobre la variable I: inteligencia emocional, es de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción

La prueba consta de 42 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi

siempre (4), Siempre (5). Asimismo el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa, si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa el cuestionario sobre la inteligencia emocional, en la escuela de Posgrado de la UNE:

- a) Emoción.
- b) Autoestima
- c) Automotivación
- d) Empatía
- e) Comunicación
- f) Habilidades sociales
- g) Liderazgo

Tabla 4: Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre inteligencia emocional

Dimensiones	Estructura del cuestionario		
	Ítems	Total	Porcentaje
Emoción	1, 2, 3, 4, 5, 6	6	14
Autoestima	7, 8, 9, 10, 11, 12	6	14
Automotivación	13, 14, 15, 16, 17, 18	6	14
Empatía	19, 20, 21, 22, 23, 24	6	14
Comunicación	25, 26, 27, 28, 29, 30	6	14
Habilidades sociales	31, 32, 33, 34, 35, 36	6	14
Liderazgo	37, 38, 39, 40, 41, 42	6	14
Total ítems		42	100

Consideraciones técnicas:

En el presente cuestionario cada reactivo presenta cinco posibilidades de respuesta; es decir, se pide al encuestado exteriorice su reacción eligiendo una de las alternativas, de esta manera su respuesta puede tener una dirección favorable, si es positiva, o desfavorable, si es

negativa. De este modo, cuanto más de acuerdo esté con la afirmación, su actitud será igualmente más favorable, asimismo, cuanto menos de acuerdo este con la afirmación, su respuesta será menos favorable. Hernández, Fernández. y Baptista. (2006, p. 344).

Instrucciones para la aplicación:

El encuestado debe responder los ítems de acuerdo a como percibe el nivel de la inteligencia emocional, según la mención de la maestría que está estudiando; es decir (problemas de aprendizaje, gestión educacional, medición y evaluación de la calidad educativa, orientación vocacional), se debe procurar que los encuestados respondan todos los ítems, si hubiera alguna duda con respecto a algún reactivo se procederá a dar la explicación respectiva, indicándoles las dimensiones a ser evaluadas para que el encuestado tenga una visión más clara acerca de la finalidad de la encuesta.

Tiempo:

El cuestionario está diseñado para ser respondida en un lapso de 15 minutos, de manera individual o colectiva, dentro del salón de clases o fuera de él. Para nuestra investigación la encuesta sobre inteligencia emocional en los estudiantes de la escuela de Postgrado se aplicó de manera colectiva, asimismo su calificación puede realizarse en 2 ó 3 minutos.

Puntuación:

A la derecha del reactivo se registra los valores que indican la frecuencia con que se percibe determinada característica, luego se suman los puntajes positivos y negativos. La suma algebraica de ambos totales da el puntaje final.

Calificación:

La calificación se realiza de acuerdo a plantillas elaboradas para cada dimensión, en las cuales se recoge los valores hallados, para luego

proceder a la sumatoria, y convertir el puntaje directo a un puntaje de trabajo, según el baremo utilizado.

Evaluación:

Para evaluar las dimensiones en el presente estudio se han establecido tres niveles: alto, medio y bajo. De este modo si consideramos el sistema de calificación, el puntaje mínimo que se podía obtener es doce puntos y el máximo es 60 puntos, para cada una las dimensiones. Así tenemos:

Tabla 5: Baremo para las dimensiones sobre el nivel de la inteligencia emocional

Dimensión	Baremo		
	Nivel	Rango	Items
Emoción	Muy alto	28- 30	6
	Alto	24 - 27	
	Moderado	20 - 23	
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
Autoestima	Muy alto	28- 30	6
	Alto	24 - 27	
	Moderado	20 - 23	
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
Automotivación	Muy alto	28- 30	6
	Alto	24 - 27	
	Moderado	20 - 23	
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
Empatía	Muy alto	28- 30	6
	Alto	24 - 27	
	Moderado	20 - 23	
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	

	Muy alto	28- 30	
	Alto	24 - 27	
Comunicación	Moderado	20 - 23	6
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
	Muy alto	28- 30	
	Alto	24 - 27	
Habilidades sociales	Moderado	20 - 23	6
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
	Muy alto	28- 30	
	Alto	24 - 27	
Liderazgo	Moderado	20 - 23	6
	Bajo	16 - 19	
	Muy bajo	00 - 15	
TOTAL			42

Diagnóstico:

Existen dos tipos de diagnóstico:

Diagnóstico cuantitativo:

Las sumatorias parciales de la encuesta por dimensión, permite conocer el nivel de percepción de los sujetos encuestados, respecto a las dimensiones evaluadas, asimismo si un sujeto obtiene un puntaje entre (45-60), indicará que tiene un alto nivel de percepción respecto a la variable evaluada, si el puntaje obtenido está entre (28- 44) su nivel de percepción se ubicará en el nivel medio, y si el puntaje obtenido está en el rango (12-27) el nivel de percepción respecto a la dimensión evaluada estará en un nivel bajo.

Diagnóstico cualitativo:

Los resultados obtenidos después de aplicados los instrumentos, serán debidamente analizados y procesados, a efectos de poner a prueba las

hipótesis planteadas, ello permitirá determinar la aceptación o rechazo de la hipótesis.

4.1.2. Cuestionario para medir los estilos de aprendizaje

Para medir la variable II: (estilos de aprendizaje) se adaptó el presente cuestionario de Martínez (2004) el cual está dirigido a los maestristas de la Escuela de Posgrado de la UNE, la cual presenta las siguientes características:

Objetivo:

El presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de cómo perciben los estilos de aprendizaje los estudiantes de la escuela de Posgrado de la UNE.

Carácter de aplicación:

El cuestionario sobre los estilos de aprendizaje es de carácter anónimo, por lo cual se pide a los encuestados responder con sinceridad.

Descripción

El cuestionario consta de 40 ítems, cada uno de los cuales tiene cinco posibilidades de respuesta. Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4), Siempre (5). Asimismo el encuestado solo puede marcar una alternativa, encerrándola en un círculo o poniendo un aspa, si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

Estructura:

Las dimensiones que evalúa el cuestionario sobre los estilos de aprendizaje son las siguientes:

- a) Aprendizaje activo.
- b) Aprendizaje reflexivo.
- c) Aprendizaje teórico.
- d) Aprendizaje pragmático

Tabla 6: Tabla de especificaciones para el cuestionario sobre estilos de aprendizaje

Dimensiones	Estructura del cuestionario		
	Ítems	Total	Porcentaje
Aprendizaje activo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	10	25
Aprendizaje reflexivo	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	10	25
Aprendizaje teórico	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30	10	25
Aprendizaje pragmático	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40	10	25
TOTAL ITEMS		40	100

Consideraciones técnicas:

En el presente cuestionario cada reactivo presenta cinco posibilidades de respuesta; es decir, se pide al encuestado exteriorice su reacción eligiendo una de las alternativas, de esta manera su respuesta puede tener una dirección favorable, si es positiva, o desfavorable, si es negativa. De este modo, cuanto más de acuerdo este con la afirmación, su actitud será igualmente más favorable, asimismo, cuanto menos de acuerdo este con la afirmación, su respuesta será menos favorable. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006, p. 344).

Instrucciones para la aplicación:

El encuestado debe responder los ítems de acuerdo a como percibe los estilos de aprendizaje, según la mención de la maestría que está estudiando; es decir (problemas de aprendizaje, gestión educacional, medición y evaluación de la calidad educativa, orientación vocacional), se debe procurar que los encuestados respondan todos los ítems, si hubiera alguna duda con respecto a algún reactivo se procederá a dar la explicación respectiva, indicándoles las dimensiones a ser evaluadas para que el encuestado tenga una visión más clara acerca de la finalidad de la encuesta.

Tiempo:

El cuestionario está diseñada para ser respondido en un lapso de 15 minutos, de manera individual o colectiva, dentro del salón de clases o fuera de él; para nuestra investigación la encuesta sobre los estilos de aprendizaje se aplicó de manera colectiva, asimismo su calificación puede realizarse en 2 ò 3 minutos.

Puntuación:

A la derecha del reactivo se registra los valores que indican la frecuencia con que se percibe determinada característica, luego se suman los puntajes positivos y negativos, la suma algebraica de ambos totales da el puntaje final.

Calificación:

La calificación se realiza de acuerdo a plantillas elaboradas para cada dimensión, en las cuales se recoge los valores hallados, para luego proceder a la sumatoria, y convertir el puntaje directo a un puntaje de trabajo, según el baremo utilizado.

Evaluación:

Para evaluar las dimensiones en el presente estudio se han establecido cinco niveles: alto, medio y bajo. De este modo si consideramos el sistema de calificación, el puntaje mínimo que se podía obtener es veinticinco puntos y el máximo es 50 puntos, para cada una las dimensiones. Así tenemos:

Tabla 7: Baremo para las dimensiones de los estilos de aprendizaje

Dimensión	Baremo		
	Nivel	Rango	Ítems
Aprendizaje activo	Muy alto	44 - 50	10
	Alto	38 - 43	
	Moderado	32 - 37	
	Bajo	26 - 31	
	Muy bajo	00 - 25	
Aprendizaje reflexivo	Muy alto	44 - 50	10
	Alto	38 - 43	
	Moderado	32 - 37	
	Bajo	26 - 31	
	Muy bajo	00 - 25	
Aprendizaje teórico	Muy alto	44 - 50	10
	Alto	38 - 43	
	Moderado	32 - 37	
	Bajo	26 - 31	
	Muy bajo	00 - 25	
Aprendizaje pragmático	Muy alto	44 - 50	10
	Alto	38 - 43	
	Moderado	32 - 37	
	Bajo	26 - 31	
	Muy bajo	00 - 25	
	TOTAL		40

Diagnóstico:

Existen dos tipos de diagnóstico:

Diagnóstico cuantitativo:

Las sumatorias parciales del cuestionario por dimensión, permite conocer el nivel de percepción de los sujetos encuestados, respecto a las dimensiones evaluadas, asimismo si un sujeto obtiene un puntaje entre (30-40), indicará que tiene un alto nivel de percepción respecto a la variable evaluada, si el puntaje obtenido está entre (19- 29) su nivel de percepción se ubicara en el nivel medio o regular, y si el puntaje

obtenido está en el rango (08-18) el nivel de percepción respecto a la dimensión evaluada estará en un nivel bajo.

Diagnóstico cualitativo:

Los resultados obtenidos después de aplicados los instrumentos, serán debidamente analizados y procesados, a efectos de poner a prueba las hipótesis planteadas, ello permitirá determinar la aceptación o rechazo de la hipótesis.

4.1.3. Validación de los instrumentos

Mejía (2005, p. 23) manifiesta que la validez es una cualidad que consiste en que las pruebas midan lo que pretenden medir. La validez se refiere a los resultados de la prueba, no a la prueba misma. Estos resultados no se expresan en términos categóricos: resultados validos o resultados no validos, sino que estos resultados se expresan en forma de una continuidad o progresión, así los resultados serán de escasa validez o de mucha validez, pasando por muchas situaciones intermedias.

Gallardo (1999, p. 51) expresa que la validez de un instrumento está dada por el grado en que éste mide la variable que pretende medir, es decir, el grado en que el instrumento mide lo que el investigador desea medir. Asimismo manifiesta que la validez es el grado hasta donde una prueba es capaz de lograr dos objetivos. El primero de ellos es el de hacer predicciones acerca de un individuo examinado, el segundo se refiere a la capacidad que tiene la prueba para describirlo.

De lo expuesto en los párrafos anteriores podemos definir la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los cuestionarios para medir las cualidades para lo cual fueron construidos.

4.1.3.1. Validez de contenidos mediante juicio de expertos

Para Sánchez (2006, p.154) un instrumento tiene validez de contenido cuando los ítems que lo integran constituyen una muestra representativa de los indicadores de la propiedad que mide. Es decir se espera que el test sea un adecuado muestreo del contenido que se examina.

Por lo cual, este procedimiento se realizó a través de la evaluación de juicio de expertos (3), para lo cual recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria en la Cátedra de Posgrado. Los cuales determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos. A ellos se les entregó la matriz de consistencia, el test para medir el nivel de la inteligencia emocional y la encuesta para medir el nivel de los estilos de aprendizaje y la ficha de validación donde se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje. Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos del test de inteligencia emocional y la encuesta de estilos de aprendizaje. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 8: Nivel de validez de los instrumentos aplicados, según el juicio de expertos

EXPERTOS	INTELIGENCIA EMOCIONAL		ESTILOS DE APRENDIZAJE	
	Puntaje	%	Puntaje	%
1. Dr. Flores Rosas, Rubén	828	92	810	90
2. Dr. Montalvo Fritas, Willner	828	92	855	95
3. Dr. Nicomedes Esteban, Nieto	846	94	846	94
PROMEDIO DE VALORACION	2498	92,66	2511	93

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, tanto a nivel del test de inteligencia emocional como de la encuesta para medir los estilos de aprendizaje para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos mediante el siguiente cuadro.

Tabla 9: Valores de los niveles de validez

VALORES	NIVELES DE VALIDEZ
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas (2004, p. 76)

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde la encuesta sobre inteligencia emocional obtuvo un valor de 92,66% y la encuesta sobre estilos de aprendizaje obtuvo el valor de 93%, podemos deducir que ambos instrumentos tienen muy buena validez.

4.1.4. Confiabilidad de los instrumentos

4.1.4.1. Confiabilidad por el método de consistencia interna

En este caso, para el cálculo de la confiabilidad por el método de consistencia interna, se partió de la premisa de que si el cuestionario tiene preguntas con varias alternativas de respuesta, como en este caso; se utiliza el coeficiente de confiabilidad de alfa de Cronbach.

Para lo cual se siguieron los siguientes pasos

- a. Para determinar el grado de confiabilidad del cuestionario sobre inteligencia emocional, como para el cuestionario para medir los estilos de aprendizaje por el método de consistencia interna. Primero

se determinó una muestra piloto de 20 personas. Posteriormente se aplicó el instrumento, para determinar el grado de confiabilidad.

- b. Luego, se estimó el coeficiente de confiabilidad para el cuestionario para medir la inteligencia emocional y el cuestionario sobre estilos de aprendizaje, por EL MÉTODO DE CONSISTENCIA INTERNA, el cual consiste en hallar la varianza de cada pregunta, en este caso se halló las varianzas de las preguntas, según el instrumento.
- c. Posteriormente se suman los valores obtenidos, se halla la varianza total y se establece el nivel de confiabilidad existente. Para lo cual se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach (α).

Así tenemos:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Donde:

K = Número de preguntas

S_i^2 = Varianza de cada pregunta

S_t^2 = Varianza total

- d. De la observación de los valores obtenidos tenemos.

Tabla 10: Nivel de confiabilidad de los cuestionarios por el método de consistencia interna

CUESTIONARIOS	CONFIABILIDAD
INTELIGENCIA EMOCIONAL	0,89
ESTILOS DE APRENDIZAJE	0,93

Los valores encontrados después de la aplicación de las encuestas a los grupos pilotos, tanto a nivel de inteligencia

emocional como de estilos de aprendizaje, para determinar el nivel de confiabilidad, pueden ser comprendidos mediante el siguiente cuadro.

Tabla 11: Valores de los niveles de confiabilidad

VALORES	NIVEL DE CONFIABILIDAD
0,53 a menos	Confiabilidad nula
0,54 a 0,59	Confiabilidad baja
0,60 a 0,65	Confiable
0,66 a 0,71	Muy confiable
0,72 a 0,99	Excelente confiabilidad
1,0	Confiabilidad perfecta

Fuente: Mejía (2005, p. 29).

Dado que en la aplicación del cuestionario sobre inteligencia emocional se obtuvo el valor de 0,89 y en la aplicación del cuestionario sobre los estilos de aprendizaje se obtuvo el valor de 0,93, podemos deducir que ambas encuestas tienen una excelente confiabilidad.

4.2. Otras técnicas de recolección de datos

En la presente investigación se utilizaron las siguientes técnicas:

- Cuestionario constituido por treinta ítems, dirigido a los estudiantes, para conocer las características de la variable (inteligencia emocional).
- Cuestionario constituido por treinta ítems, dirigido a los estudiantes para conocer las características de la variable (estilos de aprendizaje).
- Fichas bibliográficas y de investigación, para recolectar información sobre los aspectos teóricos de la investigación.
- Fórmulas estadísticas, para el procesamiento estadístico de los datos en el muestreo, la prueba de hipótesis (r de Pearson), etc.

4.3. Tratamiento estadístico

En el presente estudio, los resultados obtenidos fueron analizados en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial, según los objetivos y las hipótesis formuladas. En el nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de la inteligencia emocional (componente emoción, autoestima, automotivación, empatía, comunicación, habilidades sociales, liderazgo) y los estilos de aprendizaje (estilo de aprendizaje activo, estilo de aprendizaje reflexivo, estilo de aprendizaje teórico, estilo de aprendizaje pragmático). En la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; en el nivel inferencial, se ha hecho uso de la estadística paramétrica y como tal se ha utilizado (r de Pearson), ya que se investiga la relación entre variables cuantitativas y en un nivel escalar.

4.3.1. Nivel descriptivo

4.3.1.1. Niveles de la variable I: inteligencia emocional

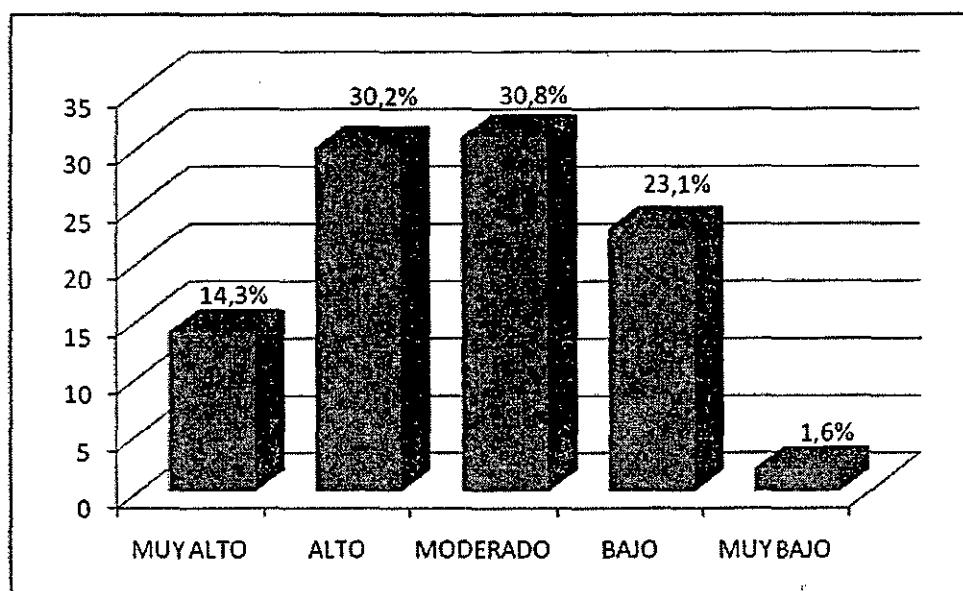
Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesado la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

De esta manera comenzaremos identificando el Nivel del componente emoción, según la percepción de los maestristas de la Escuela de Posgrado UNE - 2012.

Tabla 12: Nivel de percepción sobre el componente emoción

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	3	1,6	1,6
BAJO	42	23,1	24,7
MODERADO	56	30,8	55,5
ALTO	42	30,2	85,7
MUY ALTO	26	14,3	100
TOTAL	182	100	

Figura 1: Nivel de percepción sobre el componente emoción

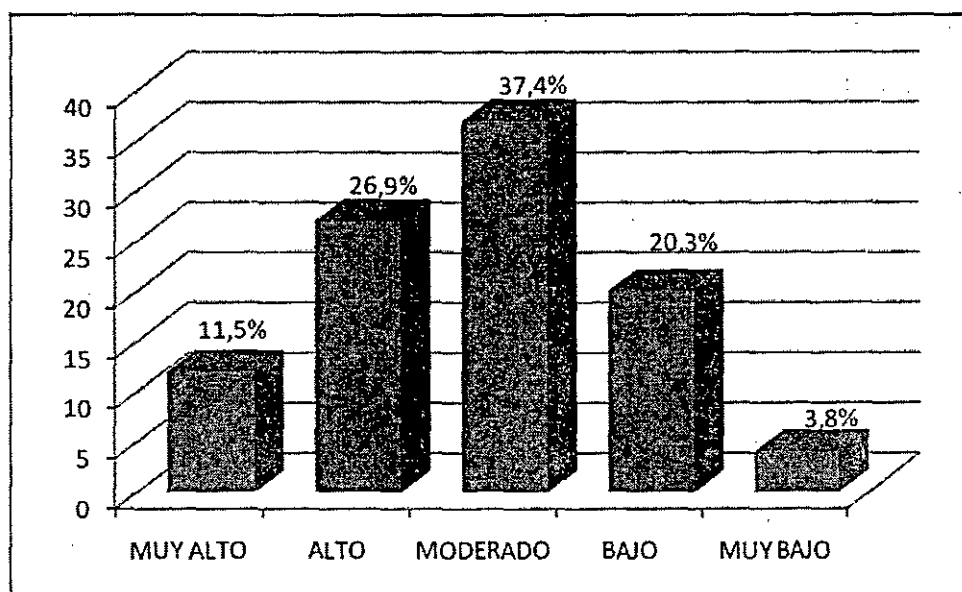


De acuerdo a los datos de la tabla 12 y la figura 1 podemos evidenciar que el 30,8% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente emoción en un nivel moderado, seguido del 30,2% que se ubica en un nivel alto, seguido del 23,1 en un nivel bajo, observándose el 14,3% en un nivel muy alto y el 1,6 que se ubica en el nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 22,83 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 13: Nivel de percepción sobre el componente autoestima

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	7	3,8	3,8
BAJO	37	20,3	24,2
MODERADO	68	37,4	51,1
ALTO	49	26,9	88,5
MUY ALTO	21	11,5	100
TOTAL	182	100	

Figura 2: Nivel de percepción sobre el componente autoestima

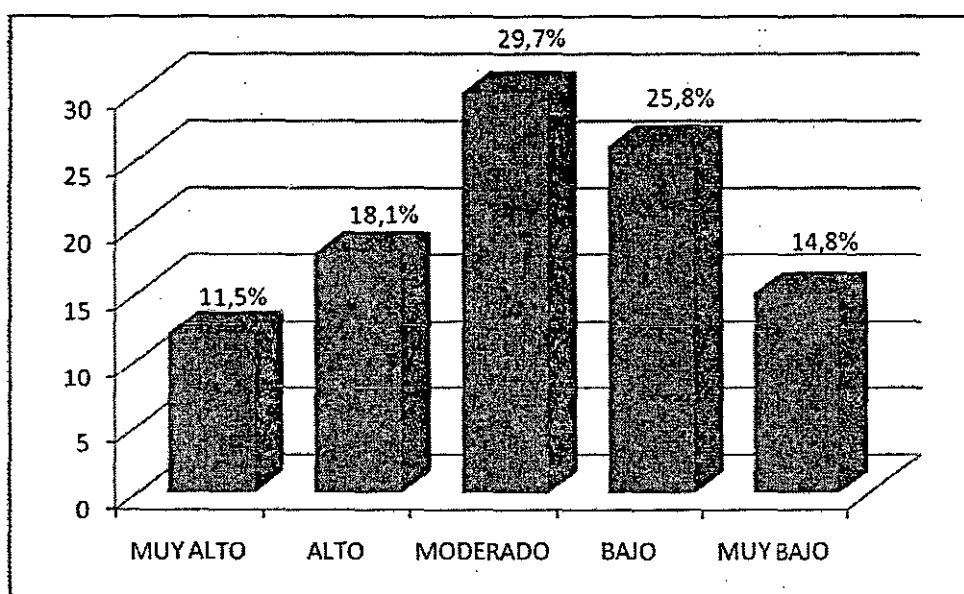


De acuerdo a los datos de la tabla 13 y la figura 2 podemos evidenciar que el 37,4% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente autoestima en un nivel moderado, seguido del 26,9% que se ubica en un nivel alto, seguido del 20,3% en un nivel bajo, observándose el 11,5% en un nivel muy alto y 3,8% en el nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 22,82 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 14: Nivel de percepción sobre el componente automotivación

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	27	14,8	14,8
BAJO	47	25,8	40,7
MODERADO	54	29,7	70,3
ALTO	33	18,1	88,5
MUY ALTO	21	11,5	100
TOTAL	182	100	

Figura 3: Nivel de percepción sobre el componente automotivación

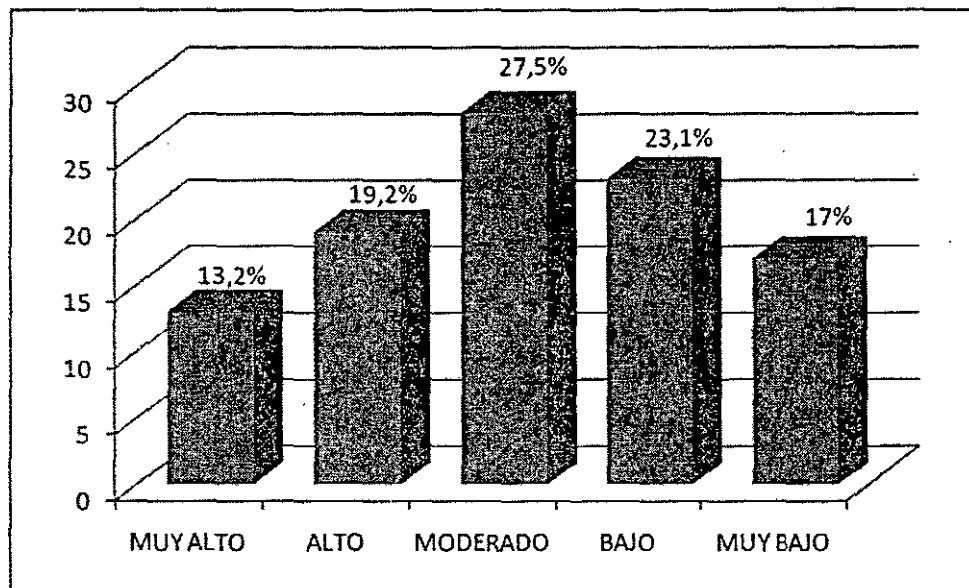


De acuerdo a los datos de la tabla 14 y la figura 3 podemos evidenciar que el 29,7% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente automotivación en un nivel moderado, seguido del 25,8% que se ubica en un nivel bajo, seguido del 18,1% en un nivel alto, observándose el 14,8% en un nivel muy bajo y el 11,5% en el nivel muy alto respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 20,98 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 15: Nivel de percepción sobre el componente empatía

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	31	17	17
BAJO	42	23,1	40,7
MODERADO	50	27,5	70,3
ALTO	35	19,2	88,5
MUY ALTO	24	13,2	100
TOTAL	182	100	

Figura 4: Nivel de percepción sobre el componente empatía

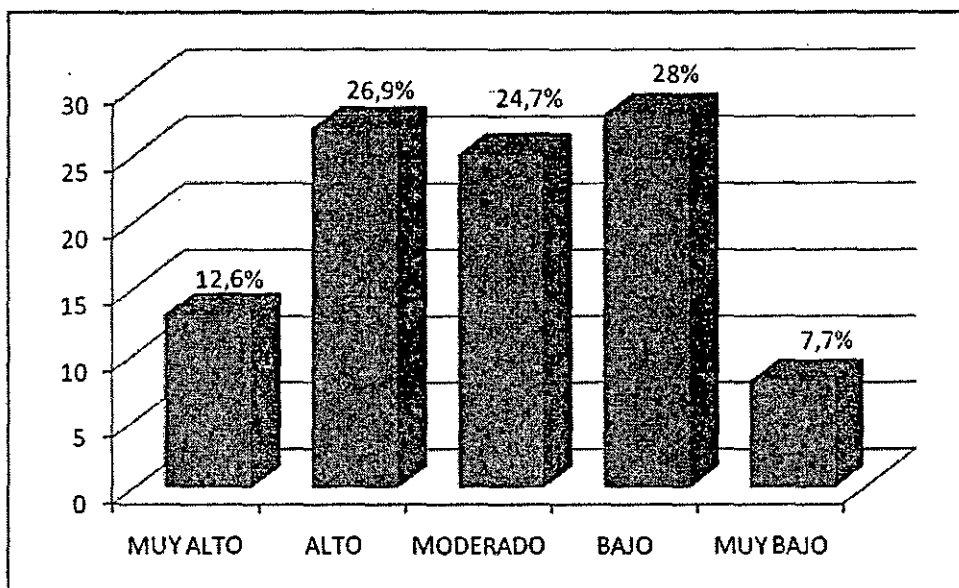


De acuerdo a los datos de la tabla 15 y la figura 4 podemos evidenciar que el 27,5% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente empatía en un nivel moderado, seguido del 23,1% que se ubica en un nivel bajo, seguido del 19,2% en un nivel alto, observándose el 17%% en un nivel muy bajo y el 13,2% muy alto respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 20,86 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 16: Nivel de percepción sobre el componente comunicación

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	14	7,7	7,7
BAJO	51	28	35,7
MODERADO	45	24,7	60,4
ALTO	49	26,9	87,4
MUY ALTO	23	12,6	100
TOTAL	182	100	

Figura 5: Nivel de percepción sobre el componente comunicación

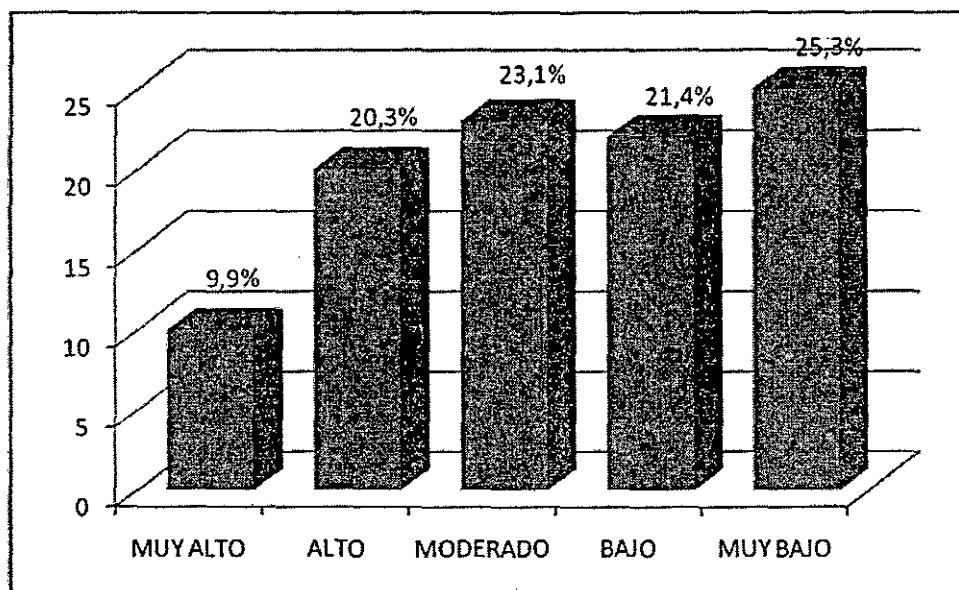


De acuerdo a los datos de la tabla 16 y la figura 5 podemos evidenciar que el 28% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente comunicación bajo, seguido del 26,9% de los sujetos que se ubican en un nivel alto, el 24,7% en un nivel moderado, el 12,6 en un nivel muy alto, observándose el 7,7% en un nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 21,95 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 17: Nivel de percepción sobre el componente habilidades sociales

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	46	25,3	25,3
BAJO	39	21,4	46,7
MODERADO	42	23,1	69,8
ALTO	37	20,3	90,1
MUY ALTO	11	6,0	100
TOTAL	182	100	

Figura 6: Nivel de percepción sobre el componente habilidades sociales

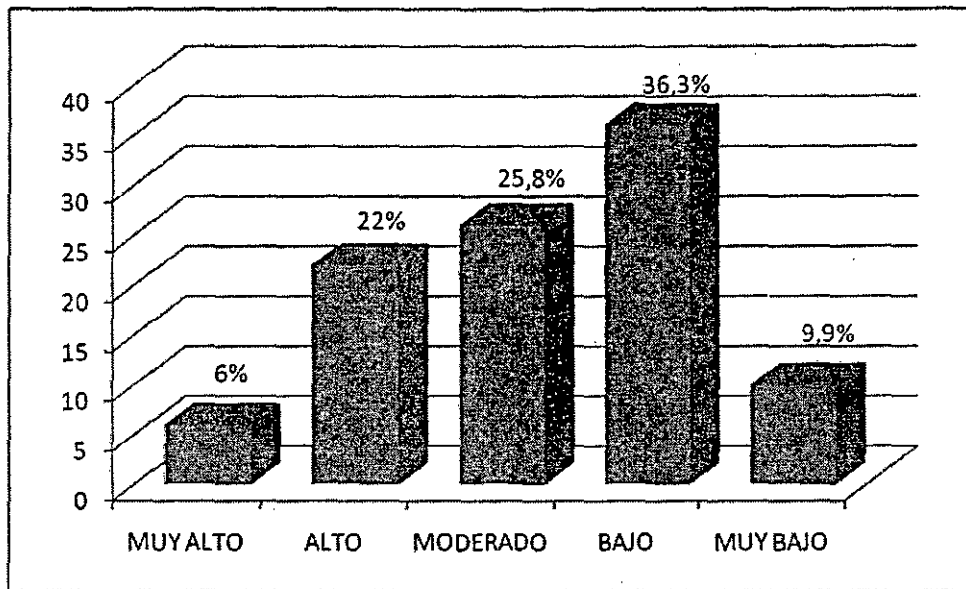


De acuerdo a los datos de la tabla 17 y la figura 6 podemos evidenciar que el 25,3% de los sujetos encuestados percibe el componente habilidades sociales en un nivel muy bajo, seguido del 23,1% que se ubica en un nivel moderado, el 21,4%, el 20,3% en un nivel alto, observándose el 9,9% en un nivel muy alto respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 19,76 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel muy bajo.

Tabla 18: Nivel de percepción sobre el componente liderazgo

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	18	9,9	9,9
BAJO	66	33,3	46,2
MODERADO	47	25,8	72,0
ALTO	40	22	94,0
MUY ALTO	11	6,0	100
TOTAL	182	100	

Figura 7: Nivel de percepción sobre el componente liderazgo

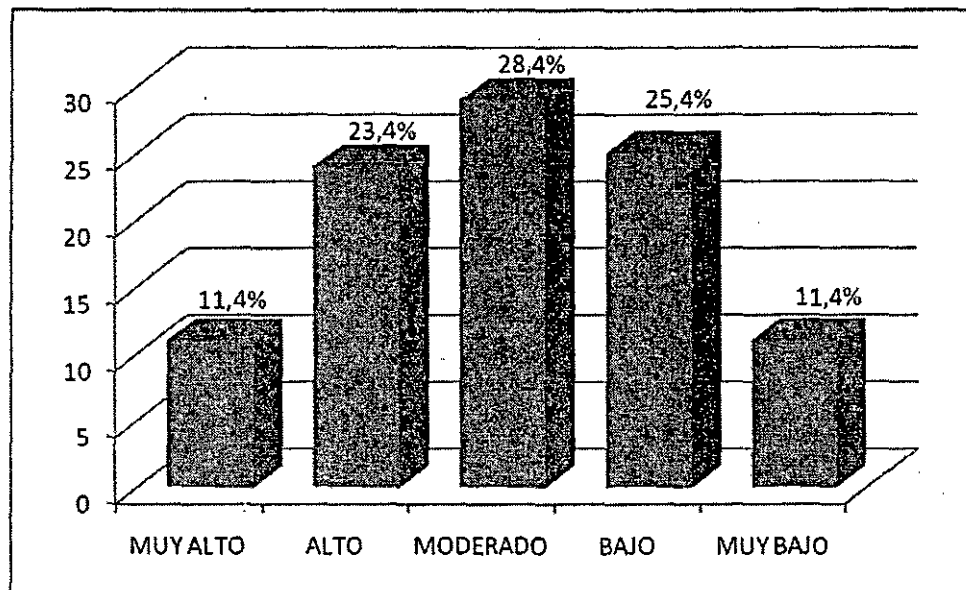


De acuerdo a los datos de la tabla 18 y la figura 7 podemos evidenciar que el 36,3% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del componente liderazgo en un nivel bajo, seguido del 25,8% que se ubica en un nivel moderado, el 22% en un nivel alto, el 9,9% en un nivel muy bajo, observándose el 6,6% en un nivel muy alto respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 20,57 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel bajo.

Tabla 19: Resumen de los resultados sobre la inteligencia emocional

DIMENSIONES O COMPONENTES	Muy alto %	Alto %	Moderado %	Bajo %	Muy bajo %
1 Emoción	14,3	30,2	30,8	23,1	1,6
2 Autoestima	11,5	26,9	37,4	20,3	3,8
3 Auto motivación	11,5	18,1	29,7	25,8	14,8
4 Empatía	13,2	19,2	27,5	23,1	17,0
5 Comunicación	12,6	26,9	24,7	28,0	7,7
6 Habilidades sociales	9,9	20,3	23,1	21,4	25,3
7 Liderazgo	6,0	22	25,8	36,3	9,9
TOTAL	11,4	23,4	28,4	25,4	11,4

Figura 8: Resumen de los resultados sobre la inteligencia emocional



De acuerdo a los datos de la tabla 19 y la figura 8 podemos evidenciar que el 28,4% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo de la inteligencia emocional en un nivel moderado, seguido del 25,4% que se ubica en un nivel bajo, seguido del 23,4 en un nivel alto, observándose el 11,4% en un nivel muy alto y muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 149,77 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

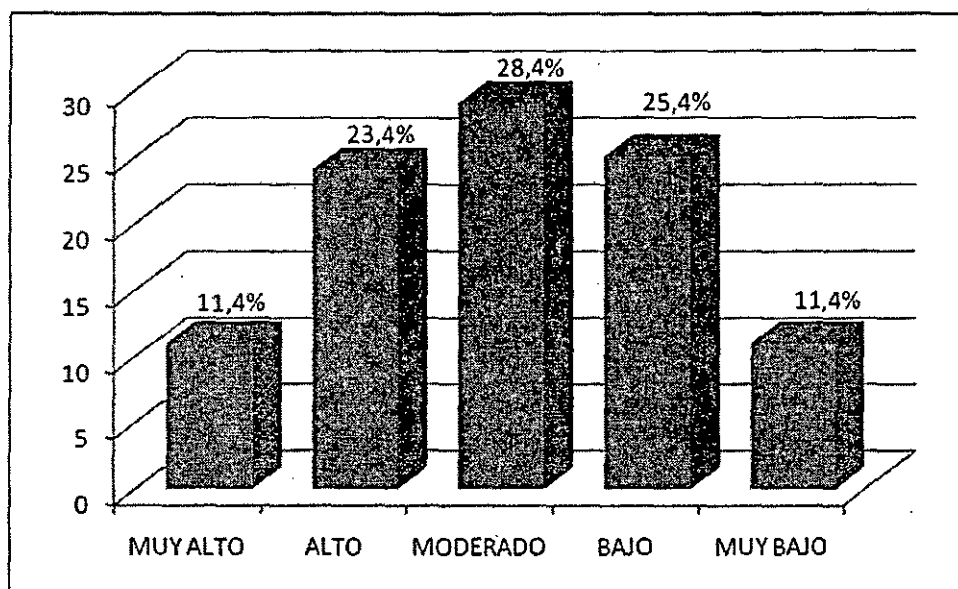
Tabla 20: Resumen de los resultados sobre la inteligencia emocional.

Por menciones

MENCIONES		Muy alto %	Alto %	Moderado %	Bajo %	Muy bajo %
1	Problemas de aprendizaje	9,7	21	28,6	28,6	12,1
2	Gestión educacional	13	24,8	30,7	21,3	10,2
3	Medición y evaluación de la calidad educativa	9,8	21,8	27,3	28,3	12,8
4	Orientación educativa	13,4	27,2	26,3	23	10,1
TOTAL		11,4	23,4	28,4	25,4	11,4

Figura 9: Resumen de los resultados sobre la inteligencia emocional.

Por menciones

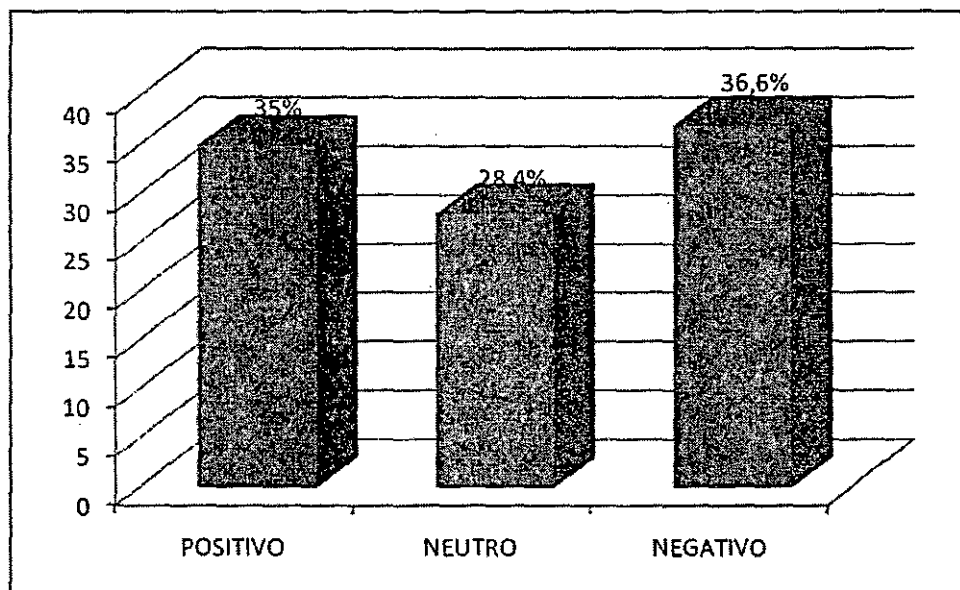


De acuerdo a los datos de la tabla 20 y la figura 9 podemos evidenciar que el 28,4% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo de la inteligencia emocional en un nivel moderado, seguido del 25,4% que se ubica en un nivel bajo, seguido del 23,4 en un nivel alto, observándose el 11,4% en un nivel muy alto y muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 149,77 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 21: Estructura porcentual de la inteligencia emocional por menciones

DIMENSIONES	Positivo	Neutro	Negativo
	%	%	%
1 Problemas de aprendizaje	30,7	28,6	40,7
2 Gestión educativa	37,8	30,7	31,5
3 Evaluación de la calidad	31,6	27,3	41,1
4 Orientación educativa	40,6	26,3	33,1
TOTAL	35	28,4	36,6

Figura 10: Estructura porcentual de la inteligencia emocional por menciones



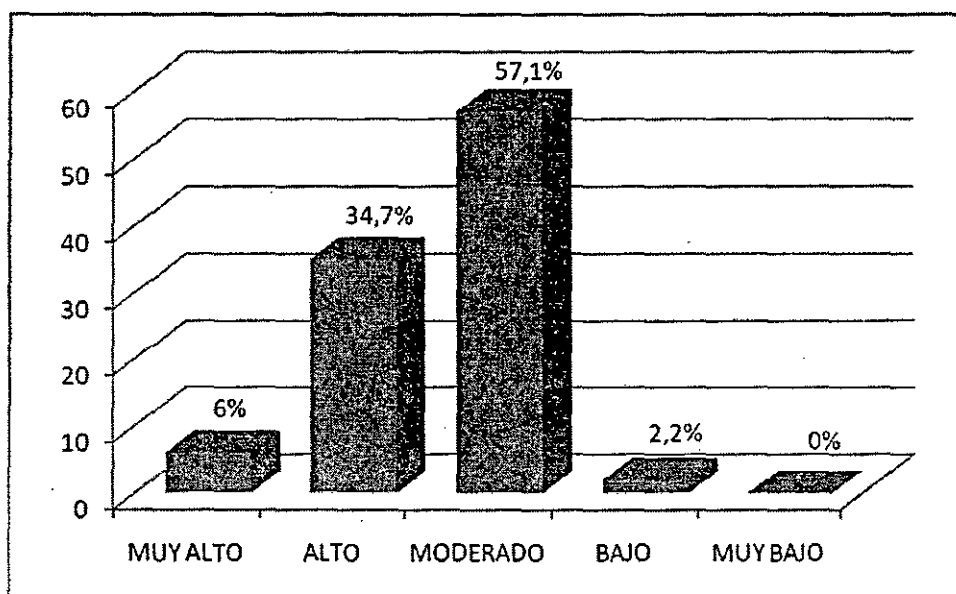
De acuerdo a los datos del cuadro 21 y la figura 10 podemos evidenciar que el 36,6% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo de la inteligencia emocional en un nivel negativo, seguido del 35% que se ubica en un nivel positivo, observándose el 28,4% en un nivel neutro.

4.1.2. Análisis descriptivo de la Variable II: estilos de aprendizaje

Tabla 22: Nivel de percepción sobre aprendizaje activo

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	0	0	0
BAJO	4	2,2	2,2
MODERADO	104	57,1	59,3
ALTO	63	34,7	94
MUY ALTO	11	6	100
TOTAL	182	100	

Figura 11: Nivel de percepción sobre el estilo de aprendizaje activo

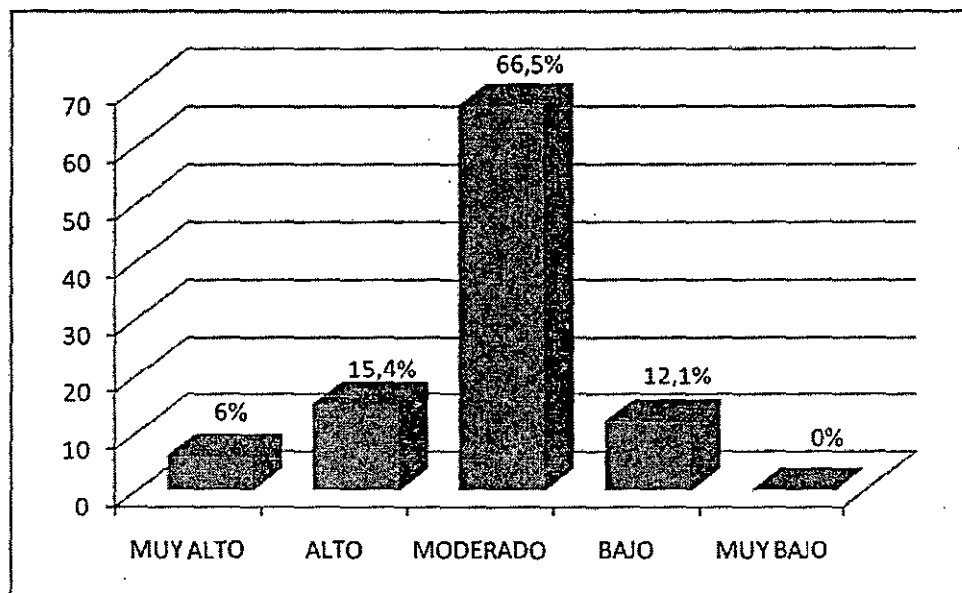


De acuerdo a los datos de la tabla 22 y la figura 11 podemos evidenciar que el 57,1% de los sujetos encuestados percibe el estilo de aprendizaje activo en un nivel moderado, seguido del 34,7% que se ubica en un nivel alto, el 6% en un nivel muy alto, el 2,2% en un nivel bajo, observándose el 0% en un nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 32,21 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 23: Nivel de percepción sobre aprendizaje reflexivo

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	0	0	0
BAJO	22	12,1	12,1
MODERADO	121	66,5	78,6
ALTO	28	15,4	94
MUY ALTO	11	6	100
TOTAL	182	100	

Figura 12: Percepción sobre aprendizaje reflexivo

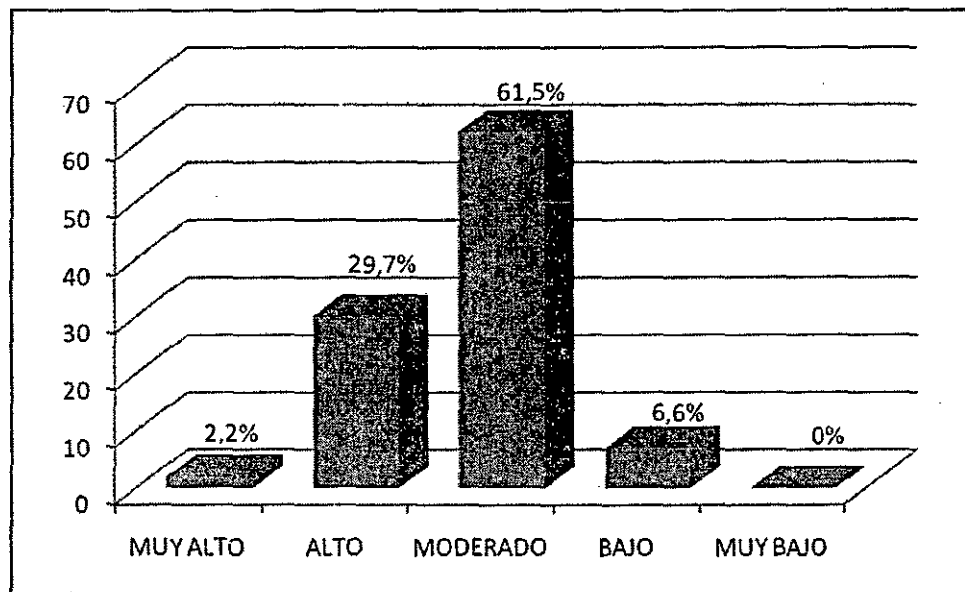


De acuerdo a los datos de la tabla 23 y la figura 12 podemos evidenciar que el 66,5% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del estilo de aprendizaje reflexivo en un nivel moderado, seguido del 15,4% que se ubica en un nivel alto, el 12,1% en un nivel bajo, el 6% en un nivel muy alto, observándose el 0% en un nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 27,12 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 24: Nivel de percepción sobre aprendizaje teórico

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	0	0	0
BAJO	12	6,6	6,6
MODERADO	112	61,5	68,1
ALTO	54	29,7	97,8
MUY ALTO	4	2,2	100
TOTAL	182	100	

Figura 13: Nivel de percepción sobre el estilo de aprendizaje teórico

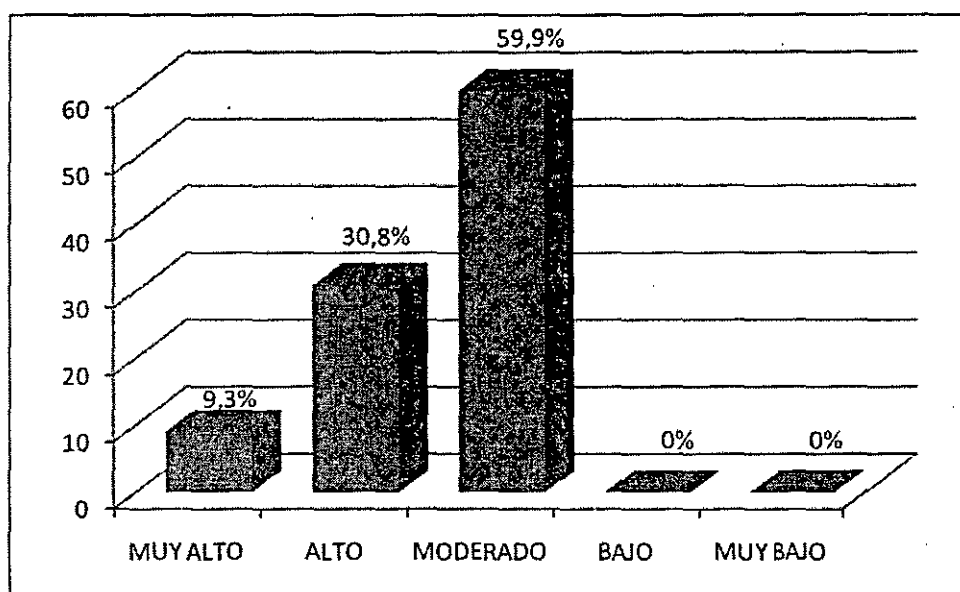


De acuerdo a los datos de la tabla 24 y la figura 13 podemos evidenciar que el 61,5% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del estilo de aprendizaje teórico en un nivel moderado, seguido del 29,7% que se ubica en un nivel alto, el 6,6% en un nivel bajo, el 2,2% en un nivel muy alto, observándose el 0% en un nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 29,26 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 25: Nivel de percepción sobre aprendizaje pragmático

RANGO	FRECUENCIA	% VALIDO	% ACUMULADO
MUY BAJO	0	0	0
BAJO	0	0	0
MODERADO	109	59,9	59,9
ALTO	56	30,8	90,7
MUY ALTO	17	9,3	100
TOTAL	182	100	

Figura 14: Nivel de percepción sobre el estilo de aprendizaje pragmático

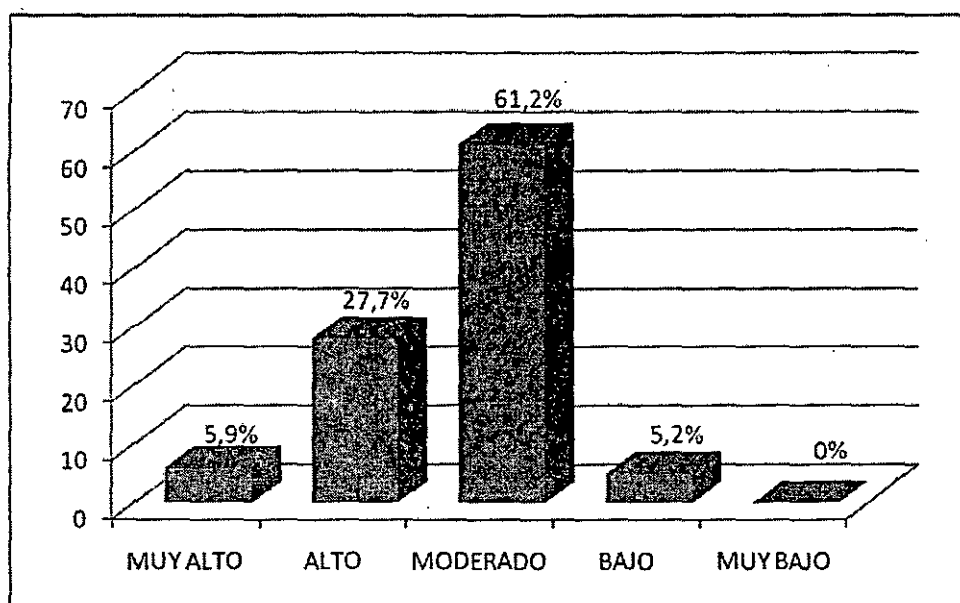


De acuerdo a los datos de la tabla 25 y la figura 14 podemos evidenciar que el 59,9% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo del estilo de aprendizaje pragmático en un nivel moderado, seguido del 30,8% que se ubica en un nivel alto, el 9,3% en un nivel muy alto, y el 0% en un nivel muy bajo y muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 34,12 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 26: Resumen sobre los estilos de aprendizaje

DIMENSIONES	Muy alto %	Alto %	Moderado %	Bajo %	Muy bajo %
1 Aprendizaje activo	6	34,7	57,1	2,2	0
2 Aprendizaje reflexivo	6	15,4	66,5	12,1	0
3 Aprendizaje teórico	2,2	29,7	61,5	6,6	0
4 Aprendizaje pragmático	9,3	30,8	59,9	0	0
TOTAL	5,9	27,7	61,2	5,2	0

Figura 15: Resumen sobre los estilos de aprendizaje

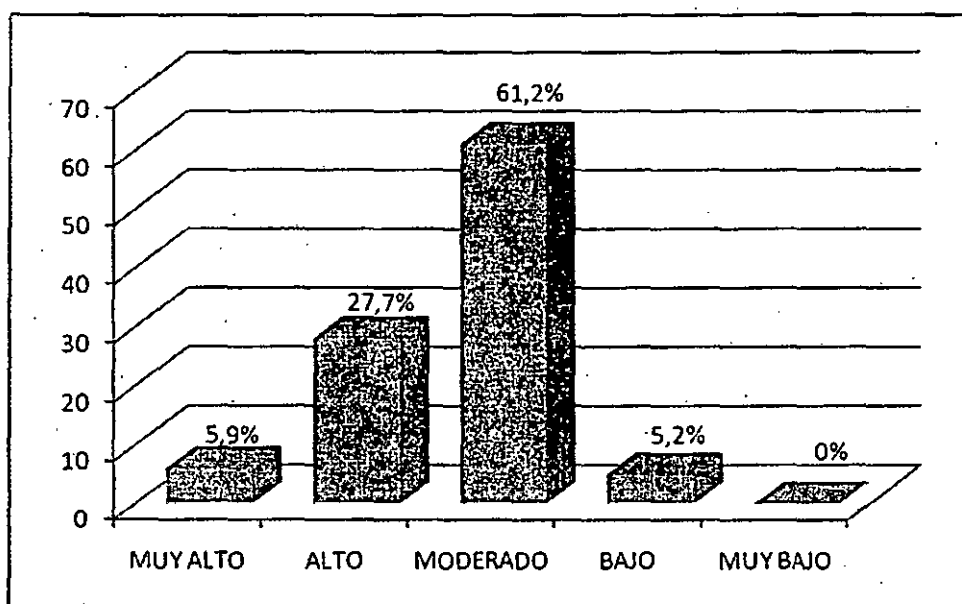


De acuerdo a los datos de la tabla 26 y la figura 15 podemos evidenciar que el 61,2% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo de los estilos de aprendizaje en un nivel moderado, seguido del 27,7% que se ubica en un nivel alto, el 5,9% en un nivel muy alto, el 5,2% en un nivel bajo, observándose el 0% en un nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 122,71 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 27: Resumen de los resultados sobre los estilos de aprendizaje por menciones

DIMENSIONES		Muy alto %	Alto %	Moderado %	Bajo %	Muy bajo %
1	Problemas de aprendizaje	8	23,4	62,8	5,8	0
2	Gestión educativa	7,6	29,7	58,5	4,3	0
3	Evaluación de la calidad	3,9	22,1	66,7	7,3	0
4	Orientación educativa	3,2	39,5	54,9	2,4	0
TOTAL		5,9	27,7	61,2	5,2	0

Figura 16: Nivel de percepción sobre el estilo por menciones

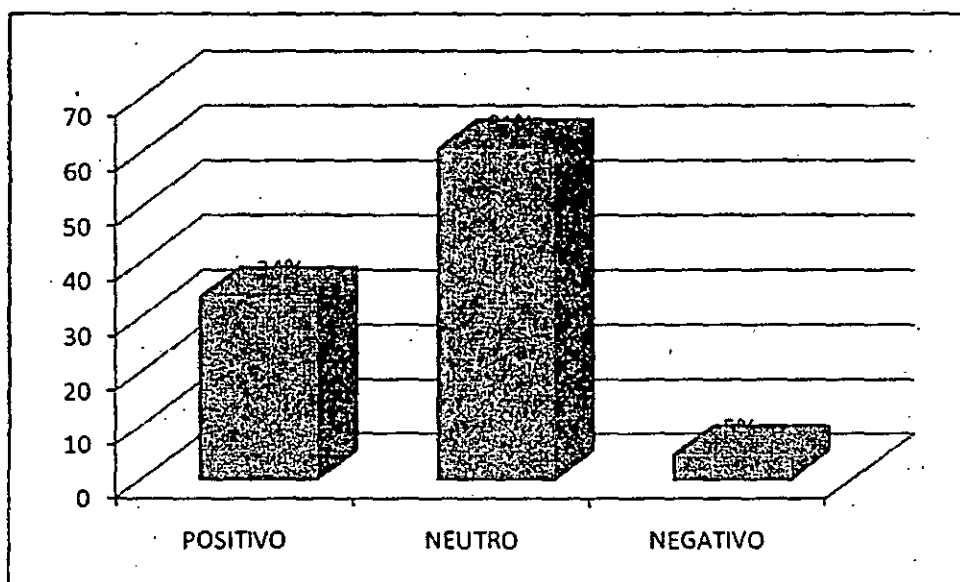


De acuerdo a los datos de la tabla 27 y la figura 16 podemos evidenciar que el 61,2% de los sujetos encuestados percibe los estilos de aprendizaje en un nivel moderado, seguido del 27,7% que se ubica en un nivel alto, seguido del 5,9% en un nivel muy alto, observándose el 5,2% en un nivel bajo y ninguno en el nivel muy bajo respectivamente. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 122,71 que de acuerdo a la tabla de categorización corresponde al nivel moderado.

Tabla 28: Estructura porcentual de los estilos de aprendizaje por menciones

DIMENSIONES	Positivo	Neutro	Negativo
	%	%	%
1 Problemas de aprendizaje	31,4	62,8	5,8
2 Gestión educativa	37,3	58,5	4,3
3 Evaluación de la calidad	26	66,7	7,3
4 Orientación educativa	42,7	54,9	2,4
TOTAL	34	61	5

Figura 17: Estructura porcentual de los estilos de aprendizaje por menciones



De acuerdo a los datos de la tabla 28 y la figura 17 podemos evidenciar que el 61% de los sujetos encuestados percibe el desarrollo de los estilos de aprendizaje en un nivel neutro, seguido del 34% que se ubica en un nivel positivo, observándose el 5% en un nivel negativo.

4.3.2. Nivel inferencial

4.3.2.1. Prueba estadística para la determinación de la normalidad

Para el análisis de los resultados obtenidos se determinará, inicialmente, el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de los datos del cuestionario sobre inteligencia emocional, como del cuestionario sobre estilos de aprendizaje, para ello utilizamos la prueba Kolmogorov Smirnov de bondad de ajuste, la cual permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Rho de Spearman, Chi cuadrado), Los pasos para desarrollar la prueba de normalidad son los siguientes:

4.3.2.2. Verificación de la hipótesis de trabajo

PASO 1:

Plantear la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

PASO 2:

Seleccionar el nivel de significancia

Para efectos de la presente investigación se ha determinado: $\alpha = 0,05$

PASO 3:

Escoger el valor estadístico de prueba

El valor estadístico de prueba que se ha considerado para la presente hipótesis es Kolmogorov Smirnov.

Tabla 29: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Inteligencia emocional	Estilos de aprendizaje
	N	182	182
Parámetros normales (a, b)	Media	149,77	122,71
	Desviación típica	10,52887	10,59588
Diferencias más extremas	Absoluta	,067	,092
	Positiva	,040	,048
	Negativa	-,067	-,092
Z de Kolmogorov Smirnov		,903	1,243
Sig. Asintót. (bilateral)		,389	,091

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

PASO 4:

Formulamos la regla de decisión

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

PASO 5:

Toma de decisión

Como el valor p de significancia del estadístico de prueba de normalidad tiene el valor de 0,389, 0,091; entonces para valores Sig. > 0,05; Se

cumple que; se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que; según los resultados obtenidos podemos afirmar que los datos de la muestra de estudio provienen de una distribución normal.

Así mismo, se observa que el nivel de significancia (Sig. asintót. (bilateral) para la Z de Kolmogorov-Smirnov es mayor que 0,05 tanto en los puntajes obtenidos a nivel del cuestionario sobre inteligencia emocional, como el cuestionario sobre etilos de aprendizaje, por lo que se puede deducir que la distribución de estos puntajes en ambos casos no difieren de la distribución normal.

Por lo tanto, para el desarrollo de la prueba de hipótesis; se ha utilizado la prueba paramétrica para distribución normal de los datos r de Pearson a un nivel de significancia de 0,05.

4.2. Proceso de prueba de hipótesis

4.3.2.2. Correlación de Pearson

En la presente investigación la contrastación de la hipótesis, se ha utilizado la prueba (r) . Correlación de Pearson a un nivel de significación del 0,05, ya que se investiga la relación entre variables cuantitativas.

Así en esta parte de nuestro estudio trataremos de valorar la situación entre dos variables cuantitativas estudiando el método conocido como correlación. Dicho cálculo es el primer paso para determinar la relación entre variables.

Tabla 30: Matriz de correlación de Pearson

		VARIABLE II
		Estilos de aprendizaje
VARIABLE I	Inteligencia emocional	0,73 (*)
DIMENSIONES DE LA VARIABLE I	Emoción	0,49 (*)
	Autoestima	0,61 (*)
	Automotivación	0,62 (*)
	Empatía	0,64 (*)
	Comunicación	0,61 (*)
	Habilidades sociales	0,69 (*)
	Liderazgo	0,56 (*)

Fuente: Anexos

El análisis de las interrelaciones a partir del coeficiente de correlación de Pearson, se realizó de acuerdo a la tabla siguiente:

Tabla 31: Niveles de correlación

Coefficiente (r)	Grado de Interrelación
1,00	Perfecta Correlación
0,90 - 0,99	Muy Alta Correlación
0,70 - 0,89	Alta Correlación
0,40 - 0,69	Moderada Correlación
0,20 - 0,39	Baja Correlación
0,00 - 0,19	Nula Correlación

Fuente: Farro, 2004, p. 109

4.3.3. Comprobación de la hipótesis general

En el presente rubro se pone de manifiesto la relación existente entre las variables en estudio. Se presenta cada una de las hipótesis puestas a prueba, contrastándolas en el mismo orden que han sido formuladas, con el fin de facilitar la interpretación de los datos.

A VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL

HIPÓTESIS GENERAL

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, La Molina, 2012.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa (α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0.05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r)

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

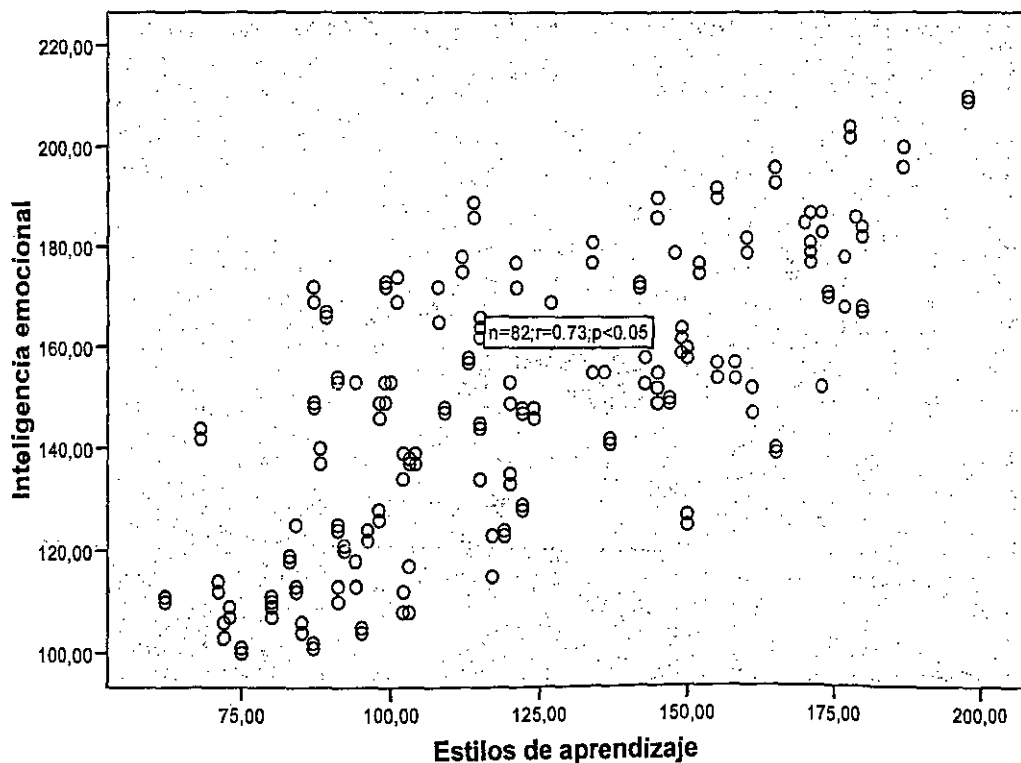
Tabla 32: Correlación inteligencia emocional y estilos de aprendizaje

	Inteligencia emocional	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson	0,73	
Significancia	0,000	
n	182	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,73$) y el valor de significancia $p =0,000$, entonces se cumple que ($p<0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y alta entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje

Figura N° 18: Correlación inteligencia emocional y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,73$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje

VERIFICACION DE LAS HIPOTESIS ESPECÍFICAS

HIPÓTESIS 1

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0) :

No existe una relación significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa. (α).

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

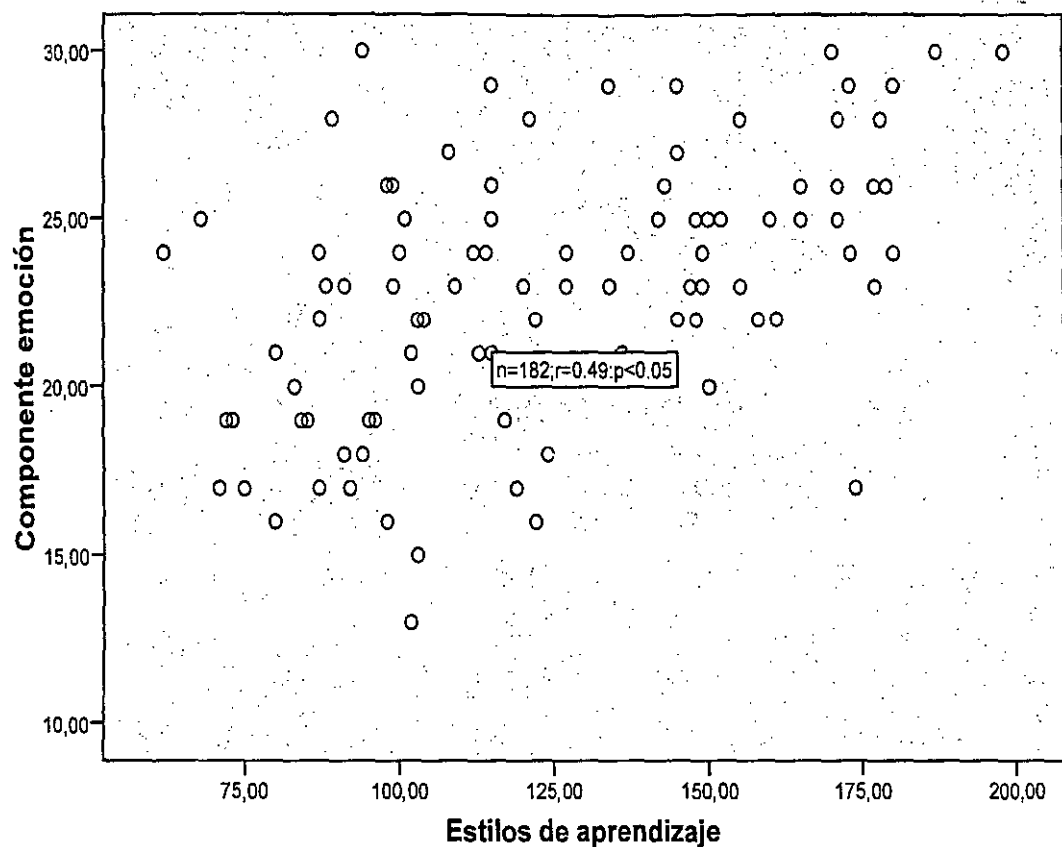
Tabla 33: Correlación entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje

	Componente emoción	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson		0,49
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,49$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p<0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre el componente emoción y estilos de aprendizaje

Figura 19: Correlación entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r= 0,49$) y el valor de significancia $p=0,000$, entonces ($p<0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje.

HIPÓTESIS 2

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe una influencia significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra α griega alfa

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

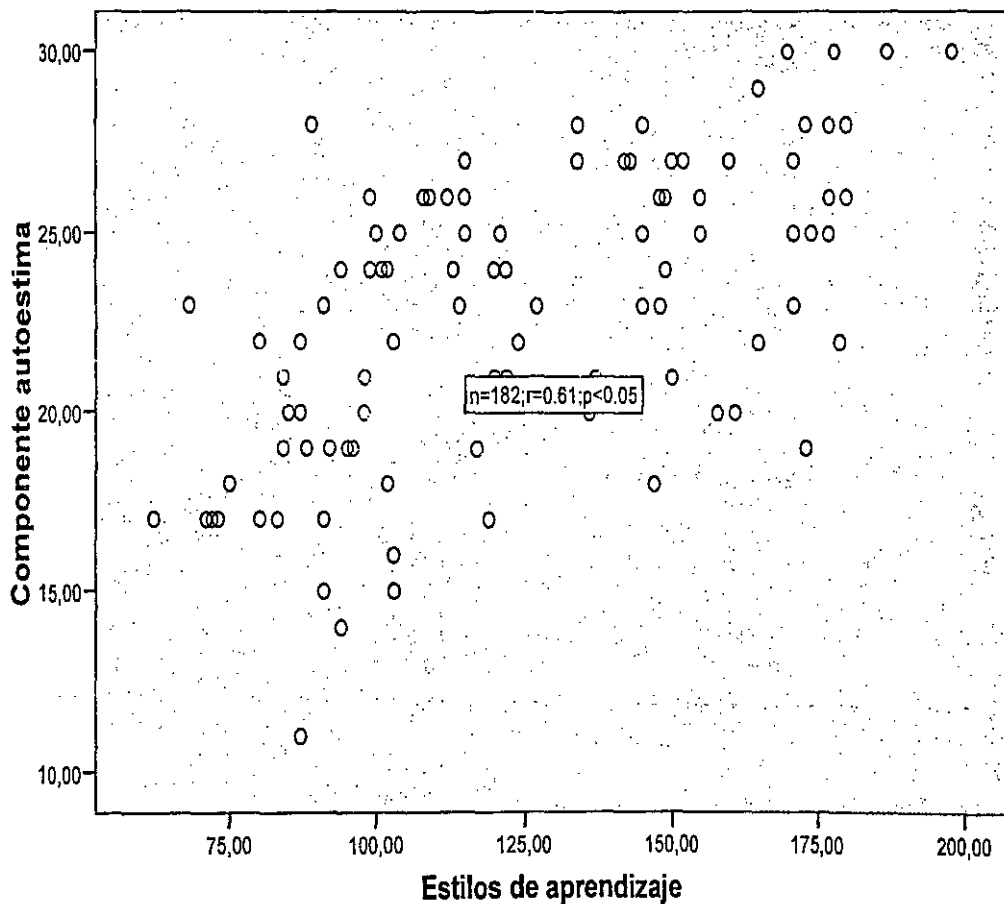
Tabla 34: Correlación entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje

	Componente autoestima	Estilos de aprendizajes
Correlación de Pearson		0,61
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r = 0,61$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje

Figura N° 20: Correlación entre autoestima y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,61$) y el valor de significancia $p = .000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje

HIPÓTESIS 3

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante α

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

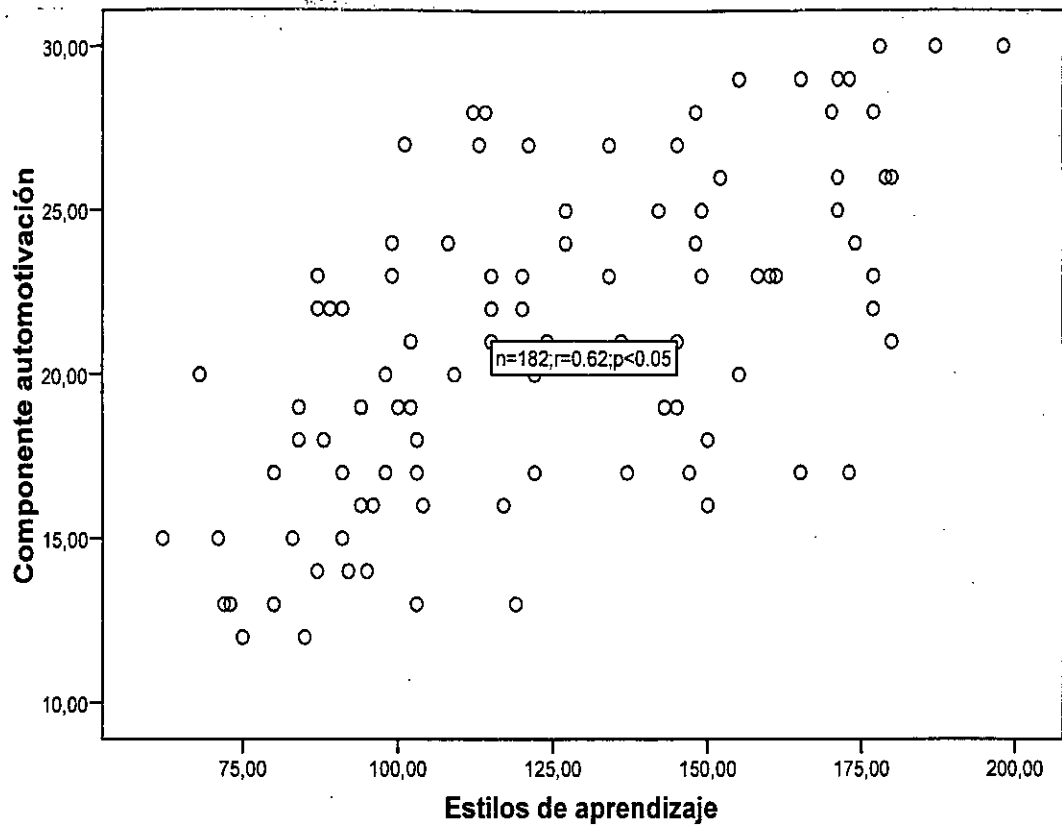
Tabla 35: Correlación entre automotivación y estilos de aprendizaje

	Componente automotivación	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson		0,62
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,62$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje

Figura 21: Correlación entre automotivación y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r= 0,62$) y el valor de significancia $p= 0,000$, entonces ($p<0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje

HIPÓTESIS 4

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra α griega alfa

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r)

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

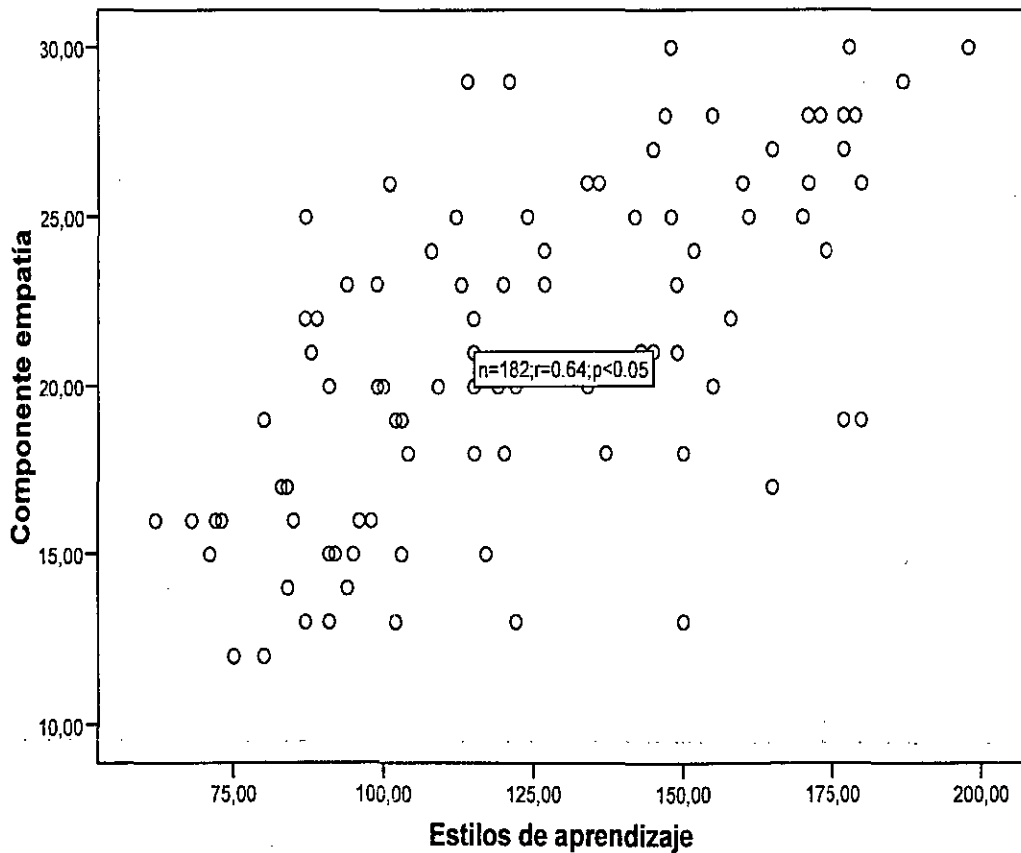
Tabla 36: Correlación entre empatía y estilos de aprendizaje

	Componente empatía	Actividades productivas
Correlación de Pearson		0,64
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r = 0,64$) y el valor de significancia $p = 0,000$, entonces se cumple que ($p < 0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre empatía y estilos de aprendizaje

Figura N° 22: Correlación entre empatía y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,64$) y el valor de significancia $p = .000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje

HIPÓTESIS 5

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje.

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje.

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra α griega alfa

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r)

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

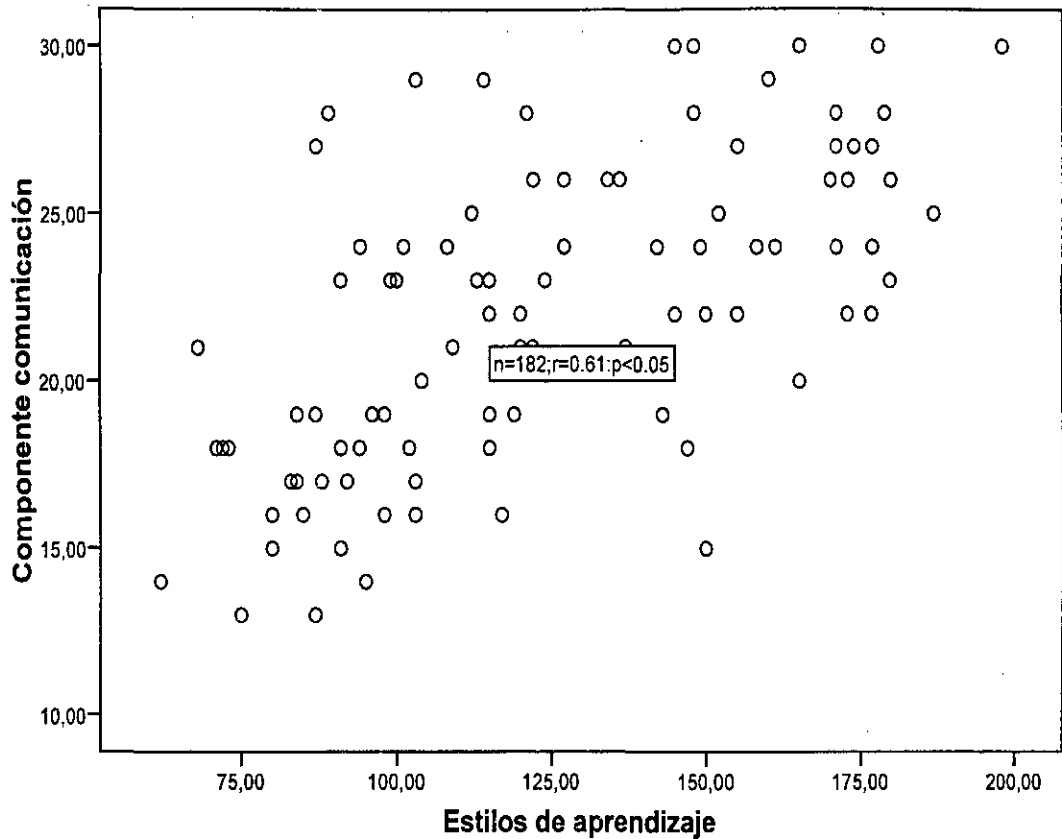
Tabla 37: Correlación entre comunicación y estilos de aprendizaje

	Componente comunicación	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson		0,61
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,61$) y el valor de significancia $p =0,000$, entonces se cumple que ($p<0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje

Figura 23: Correlación entre comunicación y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r= 0,61$) y el valor de significancia $p=.000$, entonces ($p<0.05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje

HIPÓTESIS 6

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe relación significativa entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa α

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

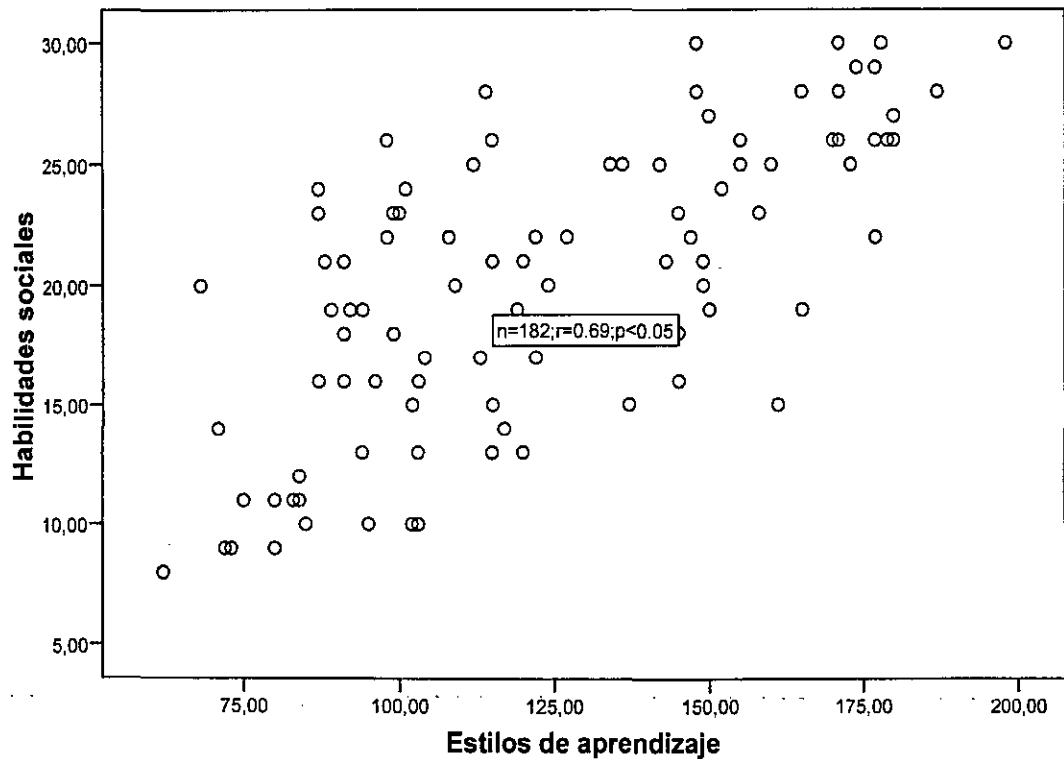
Tabla 38: Correlación entre habilidades sociales y estilos de aprendizaje

	Habilidades sociales	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson		0,69
Significancia		0,000
n		182

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,69$) y el valor de significancia $p =0,000$, entonces se cumple que ($p<0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre habilidades sociales y estilos de aprendizaje

Figura. 24: Correlación entre habilidades sociales y los estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r = 0,69$) y el valor de significancia $p = .000$, entonces ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre habilidades sociales y estilos de aprendizaje

HIPÓTESIS 7

PASO 1: PLANTEAMIENTO DE LA HIPÓTESIS NULA (H_0) Y LA HIPÓTESIS ALTERNATIVA (H_1):

Hipótesis Nula (H_0):

No existe significativa entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje

Hipótesis Alternativa (H_1):

Existe una relación significativa entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje

PASO 2: SELECCIONAR EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa

Para la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

PASO 3: ESCOGER EL VALOR ESTADÍSTICO DE LA PRUEBA

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación (r).

COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE PEARSON (r)

Así tenemos:

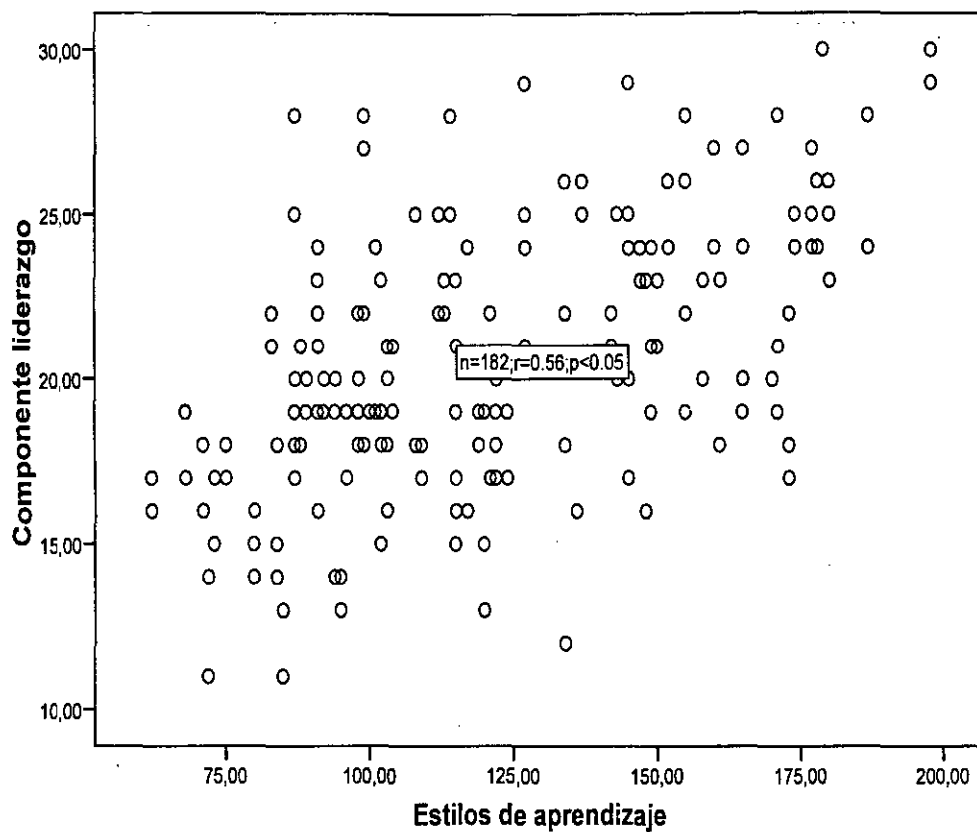
Tabla 39: Correlación entre liderazgo y estilos de aprendizaje

	Componente liderazgo	Estilos de aprendizaje
Correlación de Pearson	0,56	
Significancia	0,000	
n	182	

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Dado el valor ($r= 0,56$) y el valor de significancia $p =0,000$, entonces se cumple que ($p<0,05$). Por lo tanto se cumple que existe una relación directa y moderada entre liderazgo y estilos de aprendizaje

Figura 25: Correlación entre liderazgo y estilos de aprendizaje



PASO 4: FORMULAR LA REGLA DE DECISIÓN

Una regla decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si α (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si α (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

QUINTO PASO: TOMA DE DECISIÓN

Como el valor de significancia del estadístico es menor que 0,05, entonces podemos asegurar que el coeficiente de correlación es significativo ($p < 0,05$). Por lo tanto se rechaza la Hipótesis Nula y se acepta la Hipótesis Alternativa.

Dado el valor ($r= 0,56$) y el valor de significancia $p=0,000$, entonces ($p<0,05$). Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Esto quiere decir que existe relación directa y significativa entre liderazgo y estilos de aprendizaje

4.3. Discusión de resultados

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue conocer el Nivel de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje, estableciendo la relación entre dichas variables.

La inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones de forma consciente, es decir, lograr que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar. En esa misma línea de pensamiento Simmons (1998) define la inteligencia emocional como el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y de valores verdaderos de una persona, y que dirige toda su conducta visible. Los intereses de la persona nos indican lo que le gusta hacer a esa persona. Las habilidades mentales y físicas nos indican lo que puede hacer la persona. Pero la inteligencia emocional de la persona determina lo que hace y lo que hará la persona (p.26). De esta manera en el presente estudio tiene como objetivo general determinar la existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la escuela de Posgrado de la universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Asimismo, de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba producto momento de Pearson, se encontró que la variable inteligencia emocional se encuentra relacionada con la variable estilos de aprendizaje ($r = 0,73$), siendo el valor de significancia igual a $0,000$ ($p<0,005$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas. Así mismo se observa que la inteligencia emocional se percibe en un nivel

moderado en un 28,4% y los estilos de aprendizaje en un 61,2% también se encuentran en el nivel moderado. Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Santiago (2007) en su investigación sobre la *relación entre la inteligencia emocional y el desempeño de los docente*, en donde encontró el 39% de los datos confirma la presencia de bajas manifestaciones de la inteligencia emocional del director en los indicadores intrapersonal, interpersonal, capacidad emocional. De esta manera que demostrado la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe tener un conocimiento cabal de como aprenden sus alumnos, cuales son las estrategias más adecuadas para trabajarlas en el aula, pero fundamentalmente debe generar un ambiente de trabajo afectivo, que no dañe su inteligencia emocional, sino mas bien sea un factor de fortaleza en el trabajo académico.

Las emociones tienen una gran importancia y utilidad en nuestras vidas, puesto que nos ayudan a responder a lo que nos sucede y a tomar decisiones, mejoran el recuerdo de sucesos importantes y facilitan nuestras relaciones con los demás. No obstante, también pueden hacernos daño cuando suceden en el momento inapropiado o con la intensidad inapropiada. De esta manera tenemos que las emociones son fenómenos psico fisiológicos que representan modos eficaces de adaptación a ciertos cambios de las demandas ambientales. Según Maturana (1992) vivimos una cultura que ha desvalorizado a las emociones en función de una supervivencia de la razón, nos diferenciamos de los otros animales en que somos seres racionales. Pero resulta que somos mamíferos, y como tales, somos animales que viven en la emoción (p. 57). De esta manera en cuanto a la relación existente entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje, tenemos que de acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la prueba producto momento de Pearson, se encontró que el componente emoción se encuentra relacionada con la variable estilos de aprendizaje ($r = 0,49$), siendo el valor de significancia igual a 0,000

($p < 0,005$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Tecsi (2006) en su investigación sobre la *relación entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones humanas*, en donde encontró que los directores que conforman la muestra de estudio presentan un coeficiente de inteligencia emocional de nivel medio, es decir tienen una capacidad emocional adecuada promedio. Así mismo evidencio que existe una relación positiva entre el comportamiento emocional adaptabilidad de la inteligencia emocional con el global de la calidad de las relaciones humanas. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente emoción de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe acudir a las emociones de sus estudiantes, decir cada clase debe constituir un reto de trabajo, que active sus emociones, favoreciendo de esta manera el deseo de aprender a aprender.

La autoestima es un sentimiento valorativo de nuestro ser, de quiénes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Esta se aprende, cambia y se puede mejorar. Está relacionada con el desarrollo integral de la personalidad en los niveles: ideológico, psicológico, social y económico, es inherente a todos los seres humanos, es un producto social que se desarrolla en la interacción hombre-mundo, en el proceso de la actividad y la experiencia social y canaliza la actividad del cuerpo y la mente de todas las personas. Su carácter social y desarrollador la proveen de una extraordinaria significación para la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La autoestima es de naturaleza dinámica, multidimensional y multicausal, es decir, diversidad de influencias que la forman en interacción continua. Branden (1995) manifiesta que la autoestima, plenamente consumada, es la experiencia fundamental de que podemos llevar una vida significativa y cumplir sus

exigencias (p. 45). De esta manera en razón a la relación existente entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que el componente autoestima se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,61$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Villa (2008) en su tesis de maestría, titulada "relación entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica, encontró además una correlación moderada positiva en la percepción general de la autoevaluación del profesor. No se encontraron diferencias de calidad por rangos de antigüedad, pero si por tipo de contrato, en tutorías, gestión y formación, resultando la gestión de mejor calidad en los profesores de mayor categoría. Asimismo la mayoría de los estudiantes de la maestría en la mención de gestión educativa tienen una capacidad emocional adecuada, logrando demostrar que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y sus componentes, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estado de ánimo y la gestión pedagógica. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente autoestima de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe generar un ambiente de trabajo que enaltezca las actitudes y aptitudes de sus estudiantes, que le permita sentirse a gusto en desarrollo de sus actividades académicas, de esta manera se generara en ellos mayores niveles de compromiso.

La automotivación es aquella que viene del interior del propio sujeto. Es aquella que repercute en la propia persona (YO) al realizar una determinada acción, se origina dentro de uno mismo y permite al trabajador desarrollar su trabajo con total independencia de premios o castigos, simplemente por el hecho de que considera que es lo más

oportuno. La conducta que se pone de manifiesto en estos casos es que las personas actúan no porque les ordena un superior, ni por los estímulos o presiones provocadas por recompensas o castigos, sino debido a que están convencidos de que lo que tienen que hacer es lo más procedente. automotivación es darse a uno mismo las razones, impulso, entusiasmo e interés que provoca una acción específica o un determinado comportamiento. De esta manera en razón a la relación existente entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que el componente auto motivación se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,62$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas, así mismo se observa que el componente automotivación se percibe en un nivel bajo en un 68% y los estilos de aprendizaje en un 50% también en un nivel bajo. De lo cual se deduce que están asociadas y que varían en forma conjunta.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Santiago (2007) en su investigación sobre la *relación entre la inteligencia emocional y el desempeño de los docente*, en donde encontró el 39% de los datos confirma la presencia de bajas manifestaciones de la inteligencia emocional del director en los indicadores intrapersonal, interpersonal, capacidad emocional. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente automotivación de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe propender a generar un ambiente de trabajo que logre automotivar en los estudiantes el deseo de trabajo, de interacción, de tal manera que en conjunto apuesten por un mismo objetivo el logro de sus aprendizajes.

La empatía puede definirse como la capacidad para entender las emociones de los/las demás. La empatía es fundamental para comprender en profundidad el mensaje de otro/a y, este entendimiento, requiere saber “leer” lo que hay detrás de una postura, un gesto, el tono o intensidad de la voz e incluso el propio silencio, según Roger (1989) (considera la empatía como la capacidad de percibir correctamente lo que experimenta otra persona y comunicar esta percepción en un lenguaje acomodado a los sentimientos de ésta (p. 247). De esta manera en razón a la relación existente entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que el componente empatía se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,64$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas, así mismo se observa que el componente empatía se percibe en un nivel bajo en un 68% y los estilos de aprendizaje en un 50% también en un nivel bajo. De lo cual se deduce que están asociadas y que varían en forma conjunta.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Ruiz (2004). En su investigación sobre el *clima laboral y la inteligencia emocional*, en donde encontró que si existen diferencias significativas del clima laboral y de la inteligencia emocional en los docentes y Administrativos de UNE. Asimismo el 85% de los trabajadores de la UNE se muestran mayoritariamente favorables a hacer todos los esfuerzos por mantener una vida democrática en la Universidad, asimismo observa que la muestra de trabajadores de la UNE presentan niveles adecuados de inteligencia emocional, tanto general como en los componentes y subcomponentes, así mismo el subcomponente con menor cociente emocional es la empatía, dado que el valor del cociente emocional está próximo a 86, que indica que es necesario mejorar este subcomponente. Por otro lado se puede considerar como fortaleza los subcomponentes de flexibilidad y control de impulsos. De esta manera que demostrado la relación existente entre

el componente empatía de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe lograr que sus estudiantes trabajen en conjunto, apoyándose mutuamente, poniéndose en el lugar del otro, para que se articulen como un equipo de trabajo y logren mejores aprendizajes.

La comunicación es un proceso de transmisión y recepción de ideas, información, mensajes, decisiones teorías. Es un quehacer colectivo con el otro como persona, a través de la cual ambos van construyendo su realidad, siendo gracias a una construcción como se va desarrollando el proyecto común llamado sociedad, comunidad y organización. Chiavenato (1986) manifiesta que la comunicación es una actividad administrativa que proporciona información y comprensión necesarias para que las personas puedan desempeñar sus tareas y proporcionan las actitudes necesarias que promuevan la motivación, cooperación y satisfacción en los cargos (p. 48). De esta manera en razón a la relación existente entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que el componente comunicación se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,61$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas, así mismo se observa que el componente comunicación se percibe en un nivel bajo en un 68% y los estilos de aprendizaje en un 50% también en un nivel bajo. De lo cual se deduce que están asociadas y que varían en forma conjunta.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Villa (2008) en su tesis de maestría, titulada "relación entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica, en donde encontré además una correlación moderada positiva en la percepción general de la autoevaluación del profesor. No se encontraron diferencias de calidad por rangos de antigüedad, pero si por tipo de contrato, en tutorías, gestión y formación, resultando la gestión de mejor calidad en los

profesores de mayor categoría. Asimismo la mayoría de los estudiantes de la maestría en la mención de gestión educativa tienen una capacidad emocional adecuada, logrando demostrar que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y sus componentes, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, estado de ánimo, habilidades sociales y liderazgo. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente comunicación de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe lograr una comunicación didáctica entre sus estudiantes, que haga más entendible el mensaje que da a conocer en función de los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Las habilidades sociales son un conjunto de competencias conductuales que posibilitan que el niño mantenga relaciones sociales positivas con los otros y que afronte, de modo efectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación por los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social. Caballo, (1993) define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (p.23). De esta manera en razón a la relación existente entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que el componente habilidades sociales se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,69$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas, así mismo se observa que el componente habilidades sociales se percibe en un nivel bajo en un 68% y los estilos

de aprendizaje en un 50% también en un nivel bajo. De lo cual se deduce que están asociadas y que varían en forma conjunta.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Tecsi (2006) en su investigación sobre la *relación entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones humanas*, en donde encontró que los directores que conforman la muestra de estudio presentan un coeficiente de inteligencia emocional de nivel medio, es decir tienen una capacidad emocional adecuada promedio. Así mismo evidencio que existe una relación positiva entre el comportamiento emocional adaptabilidad de la inteligencia emocional con el global de la calidad de las relaciones humanas. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente habilidades sociales de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe tener un manejo de las habilidades sociales, que enseñe con el ejemplo, para que sus enseñanza no caigan en el vacío, sino mas bien se vean reforzada por su actuación, esto generara mayor confianza de sus estudiantes, apostando en conjunto por el logro de los aprendizajes.

El liderazgo es un fenómeno grupal que ocurre cuando la situación demanda que un individuo influencie y coordine las actividades de un grupo hacia la consecución de un objetivo común. El liderazgo es un proceso, no un cargo. Es un conjunto de habilidades y prácticas que todos pueden observar, entender, y aprender en cualquier nivel de la organización. Drucker (2002, p. 12) los líderes prevén el futuro, inspiran a los miembros de la organización y trazan el curso de la misma. Los líderes deben inculcar los valores, tanto si se relacionan con la calidad, la honradez y con el hecho de asumir riesgos calculados, como si se refieren a la preocupación por los empleados y los clientes. De esta manera en razón a la relación existente entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje, El resultado obtenido mediante la prueba paramétrica r de Pearson a un nivel del 0,05, nos permite evidenciar que

el componente liderazgo se encuentra relacionado con los estilos de aprendizaje ($r = 0,56$), siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), resultado que nos indica que existe relación significativa entre las variables estudiadas, así mismo se observa que el componente liderazgo se percibe en un nivel bajo en un 68% y los estilos de aprendizaje en un 50% también en un nivel bajo. De lo cual se deduce que están asociadas y que varían en forma conjunta.

Estos resultados encontrados coinciden con la investigación realizada por Ruiz (2004). En su investigación sobre el *clima laboral y la inteligencia emocional*, en donde encontró que si existen diferencias significativas del clima laboral y de la inteligencia emocional en los docentes y Administrativos de UNE. Asimismo el 85% de los trabajadores de la UNE se muestran mayoritariamente favorables a hacer todos los esfuerzos por mantener una vida democrática en la Universidad, asimismo observa que la muestra de trabajadores de la UNE presentan niveles adecuados de inteligencia emocional, tanto general como en los componentes y subcomponentes, así mismo el subcomponente con menor cociente emocional es la empatía, dado que el valor del cociente emocional está próximo a 86, que indica que es necesario mejorar este subcomponente. Por otro lado se puede considerar como fortaleza los subcomponentes de flexibilidad y control de impulsos. De esta manera que demostrado la relación existente entre el componente liderazgo de la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en la muestra de estudio, de este modo consideramos que para que mejore los estilos de aprendizaje en los estudiantes el docente debe tener manejo de aula, debe dominar su asignatura y ser una autoridad ante sus estudiantes sobre el tema que desarrolla, así podrá con autoridad corregir a sus estudiantes, motivarlos, dirigirlos, incentivarlos para el logro de los aprendizajes previstos.

Conclusiones

El análisis de los datos producto de la tabulación y procesamiento de la información recogida a nivel de las variables objeto de estudio, permitieron dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados al inicio de la investigación para llegar a las siguientes conclusiones:

- 1) Existe relación entre inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje, donde $r=0,73$ y el valor de significancia $p=0,00$, por lo cual, se cumple que ($p<0,05$). En consecuencia se demuestra que existe una correlación directa, alta y significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje.
- 2) Existe relación entre directa, modera y significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje.
- 3) Existe relación entre directa, modera y significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje.
- 4) Existe relación directa, modera y significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje.
- 5) Existe relación directa, modera y significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje.
- 6) Existe relación directa, modera y significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje.
- 7) Existe relación directa, modera y significativa entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje.
- 8) Existe relación directa, modera y significativa entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje.

Recomendaciones

Ante los planteamientos expuestos se hace necesario considerar las siguientes recomendaciones; pensando que del debido análisis de ellas se pueda mejorar la inteligencia emocional, articulando sus componentes emocional, autoestima, automotivación, empatía, comunicación, habilidades sociales, liderazgo, permitiendo de esta manera mejorar los procesos que llevan a un mejor desarrollo de los estilos de aprendizaje.

- 1) Se puede visualizar de manera clara que los estudiantes de maestría a quienes se les aplicó el cuestionario para este trabajo, presentan un estilo de aprendizaje predominantemente reflexivo – teórico, para aquellos que siguen la mención de gestión educacional y evaluación de la calidad educativa, y para aquellos que siguen problemas de aprendizaje reflexivo – teórico, y los de orientación educativo reflexivo - pragmático, por tal motivo, se recomienda que se incluyan en el currículo, estrategias didácticas que les permita, desarrollar el estilo de aprendizaje según sus características de formación profesional.
- 2) Propiciar los procesos de reflexión entre el personal docente y estudiantes que permita una retroinformación más fluida, que nos dé a conocer los aciertos y errores en cuanto a nuestra capacidad de comprender las emociones y conducirlas, de tal manera que podamos utilizarlas para guiar nuestra conducta y nuestros procesos de pensamiento, para producir mejores resultados.
- 3) Se sugiere la generación de espacios de reflexión que favorezcan el desarrollo de las aptitudes emocionales, permitiendo desarrollar la capacidad de manejar las emociones idóneas para cada acción y aprendiendo a regular su manifestación, manteniendo el equilibrio emocional; transmitiendo estados de ánimo que favorezcan la generación de actitudes y respuestas positivas; aprendiendo a evaluar el costo emocional de situaciones y acciones; esto permite el desarrollo de

destrezas sociales, forjando y manejando relaciones positivas con estudiantes y colegas.

- 4) El estado de ánimo de las personas es contagioso. A este fenómeno contagioso del estado de ánimo se le llama transferencia. Así que si queremos estudiantes motivados, debemos rodearlos de estímulo que incentiven el éxito, a no conformarse con menos. Un estudiante motivado piensa en sus resultados y sabe que su esfuerzo y perseverancia le depara muchos beneficios. Piensa en la recompensa que obtendrá porque de este modo tendrá energía, fuerza y voluntad para avanzar hacia su objetivo.
- 5) Siempre se menciona que la clave de la empatía es tratar a los demás como nos gustaría ser tratados, entonces tenemos que aprender a tratar a nuestros alumnos, a ser tolerantes, respetuosos, generando un clima de confianza y armonía donde puedan realizarse clases saludables y de respeto.
- 6) La relación con otras personas es nuestra principal fuente de bienestar; entonces resulta importante que nos relaciones con nuestros alumnos con respeto, escuchando la opinión de los demás sin hacer burla de los vacíos que presente en sus respuestas, mostrando el desarrollo de nuestras habilidades sociales, las cuales también se deben manifestar en ellos.
- 7) El liderazgo en posgrado resulta de vital importancia, dado el nivel de trabajo con profesionales, más aun si son del sector educativo. Desempeña una función decisiva para mejorar los resultados académicos al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente académico. El liderazgo eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación

Referencias bibliográficas

Adán, M. (2001) *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en las modalidades de bachillerato de 4º de ESO de la UNED, España*. Tesis para optar el grado académico Doctor.

Aedo, G. (2008) *El estilo de liderazgo del director y el desempeño docente en las instituciones educativas de la Ciudadela Pachacútec, Ventanilla*. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación en la mención de Gestión educacional. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.

Aguilar, I., Calcurian, I. (2010) *La comunicación asertiva como estrategias para mejorar las relaciones interpersonales*. Tesis para optar el título de licenciado en ciencias de la educación en la Universidad Central de Venezuela.

Alonso, C. (1991) *Estilos de aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes Universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Alonso, C. y Gallego, D. J. (1994) *Estilos individuales de aprendizaje implicaciones en la conducta vocacional*, en Rivas F. (ed) *Manual de asesoramiento y orientación vocacional* Madrid: Síntesis.

Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994) *Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y Mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero (6ª Edición).

Alonso, C. M., Gallego, D. y Honey, P. (1999) *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad Deusto.

Araya, L. (2007) *Teoría Administrativa. Escuela de las relaciones humanas*. Facultad de Administración y Economía. Universidad de Santiago de Chile.

Beltrán, J. (1998) Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Editorial síntesis. Madrid. España.

Bernaola, R. (2010) Relación entre la inteligencia emocional y la comunicación oral en los alumnos de secundaria I.E. Andrés A. Cáceres de el Agustino. Tesis para optar el Grado académico de magister en ciencias de la educación. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. La cantuta

Bigge, M. (1997) Teoría del aprendizaje para maestros. Editorial trillas. México.

Bisquerra, A. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona. Praxis.

Bisquerra, A. (2002) La competencia emocional en M Álvarez y R. Bisquerra, manual de orientación y tutoría. Barcelona. Praxis.

Branden, Nathaniel, (1995) *Los seis pilares de la autoestima*, Barcelona: Paidós

Bolívar, J. y Rojas, F. (2008) Los estilos de aprendizaje y el locus de control en estudiantes que inician estudios superiores y su vinculación con el rendimiento académico. *Investigación y Postgrado*, Diciembre-Sin mes, 199-215.

Caballero, K. (2002) El concepto de satisfacción del trabajo y su proyección en la enseñanza. Universidad de Granada.

Caballo, V. E. (1993) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo veintiuno.

Cabezas, D. (1985) Relaciones interpersonales, en Revista Pedagogía. Centro Gráfico Jotas (Lima; Perú).

Calla, G. (2008) El estilo de liderazgo de los directivos y su relación con el desempeño docente en la región del Callao. Tesis para optar el grado

académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de Gestión educacional. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.

Campos, M. (2009) Influencia del liderazgo en el clima organizacional de las instituciones educativas del nivel inicial N°74,106 y 111 de la Región Callao. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de Gestión educacional. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.

Cano, Y. (1991) Hacia una evaluación científica. Imp. Grafiman.

Cárdenas, R. (2007) *Influencia de la gestión pedagógica en los estilos de aprendizaje*. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de Gestión educacional. Universidad Nacional de Educación, Enrique Guzmán y Valle.

Chapela, L. (2007) Los materiales educativos y la construcción del conocimiento. México.

Chiavenato, I. (1994) Administración de recursos humanos Organizaciones, estructura, procesos y resultados. México McGraw – Hill Interamericana de México: S. A. Quinta Edición.

Chiroque, S. (1998) Metodología. Editorial bruño. Ministerio de educación. Perú.

Cooper, R; y Sawaf, A. (1997) La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Bogotá, 1988. Editorial Norma S.A., primera edición.

Cotton, J. (1989) Antecedentes históricos de la teoría del aprendizaje. Enciclopedia internacional de la educación. Barcelona. MEC y Vives Vives.

Escurre, M. (2000) Construcción de una prueba de inteligencia emocional. *Revista de Investigación en Psicología*, 3,1, 71- 85.

Extremera, N., Fernández, P. y Durán, A. (2003) Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265

Fernández, W. (1998) Curso completo de la lengua española. Editorial San Marcos.

Gabel, R. (2005) *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN, (Serie Documentos de Trabajo N ° 16).

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Domjan, M. (2002) Bases del aprendizaje y el condicionamiento. Ed. Del Lunar

Fernández, R. (2000) competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI.

García, J. (2006) Uso de la tecnología computacional de profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje de profesores y alumnos del Colegio de Posgraduados de México. Tesis para optar el grado académico de Doctor. México.

Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Editorial kairós. S. A.

Goleman, D. (1998) La práctica de la inteligencia emocional. Editorial kairós. S. A.

Greenberg, L. (2000) Emociones: una guía interna Cuáles sigo y cuáles no Disponible en: <http://www.edesclee.com/pdfs/9788433015112.pdf>. Recuperado el 22/11/2013.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2000) Metodología de la investigación. Editorial Mc Graw- Hill. México.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006) Metodología de la investigación científica. Editorial Mac Graw Hill. México. Cuarta edición.

Hidalgo, M. (1997) Métodos activos. Edición INADEP: Instituto y desarrollo pedagógico. Lima-Perú.

Irigoín, C. (2012) Inteligencia emocional y la actitud pedagógica de los docentes de la institución educativa de nivel secundario de san Juan de chota Cajamarca. Tesis para optar el grado académico de Doctor en ciencias de la educación. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. La Cantuta. Lima Perú.

Keefe, J. (1988) Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje. Asociación Nacional de Escuelas Secundarias

Lansheer E, G. de; Bayer, E. (1977) Cómo enseñan los profesores: Análisis de las interacciones verbales en clase. Madrid. Santillana

López, O. (2008) La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios. Tesis para optar el grado académico de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima Perú.

Lozano R. A. (2008) Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa, México. Trillas.

Mallar, J. (2000) Didáctica: Del currículo a las estrategias de aprendizaje. Revista española de pedagogía N° 217, Página 417-438.

Marcelo, C. (1999) La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos". XXI Revista de Educación, 1; 33-57.

Manz1, J. (2011) Qu3 caracter1sticas de la formaci3n inicial de los docentes se asocian a mayores avances en su aprendizaje de conocimientos disciplinarios. En Fondo de Investigaci3n y Desarrollo en Educaci3n – FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. Divisi3n de Planificaci3n y Presupuesto. Ministerio de Educaci3n.

Maruny, I. (1989) La intervenci3n pedag3gica”. Cuadernos de pedagog1a (174), 11-15

Mart1nez, P. (2004) Investigaci3n y an1lisis de los estilos de aprendizaje del profesorado y de sus alumnos del primer ciclo de educaci3n secundaria obligatoria (ESO) en el 1mbito del C. P. R. de Laredo. Tesis para optar el grado acad3mico Doctor. Cantabria. Espa1a.

Mej1a, E. (2005) Metodolog1a de la investigaci3n cient1fica. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educaci3n. Unidad de Postgrado.

M3ndez, G. en: Palacios, R. (1988) Did1ctica universitaria. Lima Per1.

Menigno, M. (1996) C3mo formular objetivos, competencias y actividades. Instituto de Apoyo y desarrollo pedag3gico.

Meza, A. (1987) contribuciones en el 1mbito de la psicolog1a del aprendizaje En Revista IIPSI Facultad de psicolog1a UNMSM

Ministerio de educaci3n. Direcci3n Nacional de Educaci3n Secundaria y Superior Tecnol3gica (2004). Gu1a para el desarrollo de capacidades.

Ministerio de educaci3n. Direcci3n Nacional de Educaci3n Secundaria y Superior Tecnol3gica (2006). Gu1a para el uso de recursos educativos.

Monereo, C. (1994) Estrategias de ense1anza y aprendizaje. 1ra. Edic. edit. GRAO. Barcelona.

Monjas, I. (2002) Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de educación, cultura y deporte secretaria general de educación y formación profesional Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.)

Muñoz, C. (1998) Cómo elaborar una investigación de Tesis. México: Printice-Hall Hispanoamérica, S.A.

Naranjo, M. (2008) Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. Tesis para optar el grado académico de Magister. Universidad de Costa Rica.

Ornelas, J. (2006) Las competencias ético-profesionales. Componente fundamental del perfil docente del nivel medio superior. Nayarit. México.

Ortiz, E. (2006) Comunicación educativa y aprendizaje. El aprendizaje como diálogo". En revista pedagógica universitaria. Vol. XI N° 5

Palacios, R. (1988) Didáctica universitaria. Lima Perú.

Pérez, A. (1982). Memoria sobre concepto, método, programa y fuentes de la Didáctica. Madrid.

Pizano, G. (1997) Diseño curricular. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Programa de Profesionalización Docente (PPD).

Pozo, J. Ignacio (1996) Maestros y aprendices, Alianza Editorial.

Ramírez, R. (2005) El diseño de actividades didácticas durante la formación inicial de los alumnos normalistas: Competencia clave para la práctica docente.

Ramón, P. y Sulca, A. (2006) Estadística aplicada a la investigación educativa.

Reeve, J. (1994) Motivación y emoción. Madrid. Mc Graw Hill.

Roger, K. (1977) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós.

Ruiz, J. (2004) *El clima laboral y la inteligencia emocional en los trabajadores docentes y administrativos de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"*. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de gestión educacional. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Rupérez., C. (2003) *La inteligencia emocional aplicada al trabajo*. Lima. En: *Calidad & Excelencia*; Año 4, N°. 17.

Salazar, J. (2010) *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño de los docentes en las aulas de clase, de la facultad de derecho y ciencias políticas de la universidad privada alas peruanas*. Tesis para optar el Grado académico de magíster en ciencias de la educación. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. La Cantuta. Lima Perú.

Sánder B. (2002) *La gestión pedagógica del docente en la integración de la escuela y la comunidad*. Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, J. (2001) *Aprendizaje visible, Tecnología invisible*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Santiago, A. (2007) *Relación entre la inteligencia emocional y el desempeño de los docentes de secundaria de adultos en las instituciones educativas publicas del distrito de Bellavista, durante el año 2007*. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de docencia universitaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Sabino, C. (1992) *El proceso de investigación*. Editorial, Panapo. Caracas.

Spencer, R. (2000) *Nueva didáctica general*. Editorial Kapeluz.

Steiner, V. y Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara. Editor.

Serrano, E. (2004) *Inteligencia emocional: Análisis teórico-empírico*. Tesis para optar el grado académico de magister en psicología de la universidad de las Américas Puebla de México, en el año 2004.

Suárez, C. (1999) *Recursos didácticos*. Lima Perú.

Steve, J. (1998) *Como medir la inteligencia emocional*. Editorial Edaf.

Tecsi, R. (2006) *Relación entre la inteligencia emocional y la calidad de las relaciones humanas con los profesores de las instituciones educativas publicas del nivel primario de la red N° 4 Ugel de Ventanilla*. Callao, durante el año académico 2006. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de docencia universitaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tamayo, M. (1994) *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa. Balderas 95, México, D. F.

Toledo, M. (2006) *Competencias didácticas, evaluativos y meta cognitiva*". En *Revista de Orientación Educativa*. V 20 N° 38.

Torrego, L. (1999) *La didáctica y la democracia. Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad*. En *Revista Universitaria de formación del profesorado*. V.A.

Ugarriza, N. (2001) *Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en la Muestra de Lima Metropolitana*. Ed: Libro Buen Amigo. Lima.

Villa, M. (2008) *Relación entre la inteligencia emocional y la gestión pedagógica de los alumnos de la maestría en la mención de gestión educativa*

del convenio UNE- Región Callao. Tesis para optar el grado académico de magister en ciencias de la educación, en la mención de docencia universitaria. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

ANEXOS

ANEXO N° 1

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

(Capella y otros, 2003)

Recomendaciones para mejorar el estilo de aprendizaje activo

Para mejorar este estilo te recomendamos lo siguiente

- Haz algo nuevo, intenta nuevas formas de estudio, al menos una vez por semana
- Lee temas con opiniones contrarias a las tuyas.
- En conferencias y reuniones, intenta conversar con personas desconocidas.
- Varía las actividades que se realizan durante el día, por ejemplo, después de una actividad mental, haz algo rutinario o mecánico.
- Trata de ocupar el primer plano, por ejemplo ofrecerte voluntariamente siempre que sea posible, para dirigir reuniones o hacer presentaciones, hablar en clase, etc.
- En las reuniones de trabajo o grupos de estudio, trata de hacer aportaciones sustanciales.
- Participa en la organización y desarrollo de actividades académicas o culturales, por ejemplo, coloquios de estudiantes, juegos florales, olimpiadas, etc.
- Organiza tus actividades con tiempo, combinando actuaciones improvisadas con actuaciones previstas.
- Conoce a otras personas y trata de interactuar con ellas en diversos momentos de tu vida.
- Participa en la resolución de un problema sea de índole familiar, amical o académica, no solo basándote en la intuición sino tratando de conocer los hechos a fondo y mirando hacia el futuro.
- Trata de comunicar tus sentimientos empezando por las personas más cercanas.
- Procura estar informado o actualizado de los acontecimientos que suceden a tu alrededor.

- Mira los problemas con optimismo y busca hacer mejor las cosas sin desanimarte.
- Disfruta de los momentos lindos de tu vida.
- Participa en actividades espontáneas y diversas.

Recomendaciones para mejorar el estilo de aprendizaje reflexivo

Para mejorar este estilo, te recomendamos lo siguiente.

- Ejercita tu capacidad de observación de fenómenos, hechos y reflexiona sobre ellos, por ejemplo ve con atención una película o video sobre un tema.
- Busca oportunidades para participar en actividades académicas grupales, tales como coloquios de estudiantes, seminarios, a fin de que pueda intercambiar opiniones con otros alumnos, sobre la base de temas comunes.
- Desarrolla las tareas previamente establecidas, para ello, programa su desarrollo con lo suficiente anticipación y procede a realizarlas concienzudamente.
- Estudia relacionando conceptos aprendidos y reflexiona sobre ellos.
- Recopila información necesaria para realizar los trabajos e investigaciones con profundidad, analizando datos y situaciones en forma detallada.
- Aprovecha todo momento de clases y actividades sociales para ejercitarte en realizar una escucha activa con interés y atención, procurando analizar y asimilar los conceptos antes de comentarlos.
- Elabora los informes en forma detallada y concienzuda.
- Lee por adelantado el desarrollo de las clases, para poder atenderlas mejor sobre la base de la exploración realizada del tema.
- Participa de grupos de discusión a fin de oír puntos de vista distintos.
- Elabora esquemas, cuadros, mapas conceptuales, tablas, para lograr comparar, clasificar, ordenar, interpretar, sintetizar datos e información de las clases.
- Estudia el comportamiento de las personas y anota detalles que observas en ellas, tales como gestos, ademanes, interrupciones, etc., para ejercitar tu capacidad de observación.

- Escribe ensayos sobre diferentes temas de interés, escribe informes, artículos de difusión.
- Argumenta a favor y/o en contra de temas controversiales, documentándote bien mediante una investigación concienzuda.
- Toma apuntes de las clases para poder ampliarlos con bibliografía, repasarlos y reflexionar sobre ellos.
- Repasa la secuencia de acontecimientos personales o sociales y sugiere que se podría mejorar.
- Revisa lo que has escrito después de un tiempo prudencial para mejorarlos secuencialmente.

Recomendaciones para mejorar el estilo de aprendizaje teórico

Para que puedas utilizar este estilo de aprendizaje o mejorarlo en caso no lo tengas como estilo preferente, te brindamos las siguientes recomendaciones.

- Le temas que reflejen ideologías, escuelas, tendencias, teorías distintas y realiza un análisis comparativo de las diferencias y semejanzas en sus puntos de vista.
- Practica la detección de incoherencias o puntos débiles en los argumentos de otros compañeros, informes, en artículos, exposiciones, etc.
- Lee, con cierta regularidad, algo denso durante Pueden ser del area de lógica, lingüística, filosofía, etc. Después trata de resumir lo que has leído buscando la lógica del discurso: idea central, argumentos a favor, en contra, conclusiones a las que llego el autor.
- Toma una situación compleja y analízala. Señala como fue que se desarrollo de esa manera, lo que pudo haberse hecho de una manera diferente y en qué momento. Pueden ser situaciones de tu vida cotidiana o de tipo académico.
- Ejercítate en el análisis, por ejemplo: analiza como haz utilizado tu propio tiempo, analiza a las personas con las que te relacionas durante una jornada, o analiza una decisión con las que durante una jornada, o analiza una decisión que debes tomar.
- Trata de resolver un problema siguiendo un método que te permita examinar el problema desde diferentes perspectivas, luego, evalua que

estrategias de resolución puedes aplicar, escoge y aplica la mejor estrategia. Al final, evalúa los resultados logrados.

- Haz un resumen de teorías, hipótesis y explicaciones de temas y acontecimientos que provienen, por ejemplo, de la ecología, sociología, ciencias naturales, psicología, etc.
- Escoge un tema con muchas teorías diferentes y contradictorias. Trata de comprender y procura agrupar las teorías similares.
- Practica la estructuración de situaciones. Es decir organiza tus horarios, las tareas de tus cursos, las sesiones de trabajo en equipo, una reunión, actividades sociales y culturales. Establece una finalidad clara y planifica las acciones que se deben llevar a cabo.
- Para ayudarte en la estructuración, lleva un registro de las actividades cotidianas. Puedes usar una agenda. Registra la secuencia de acciones, las condiciones de tiempo y lugar, quienes participan, finalidad u objetivo, etc.
- Durante las clases toma notas e inmediatamente después, repásalas y mejora la organización de estas.
- Inventa procedimientos para resolver problemas que sigan un orden lógico.
- Practica la manera de hacer preguntas exigentes que vayan al fondo de las cuestiones, que encaminadas averiguar porque ha ocurrido algo. Rechaza respuestas vagas y que no sean concretas.

Recomendaciones para mejorar el estilo de aprendizaje pragmático

Para mejorar en el estilo de aprendizaje pragmático, te recomendamos lo siguiente:

- Piensa en modos prácticos de hacer las cosas, por ejemplo: ensaya como presentar un trabajo o tema en una clase, busca formas de ahorrar tiempo en lo que haces.
- Solicita ayuda de profesores que tengan experiencia comprobada en alguna materia para que te asesoren en la práctica de los contenidos del curso.
- Concéntrate en la elaboración de planes de acción en las reuniones y discusiones de todo tipo. Estos planes de acción

deben ser concretos y con un tiempo límite. Evita salir de una reunión, debate o clase sin una lista de acciones para ti mismo.

- Busca oportunidades para experimentar algunas de las técnicas recién halladas, ensayalas en la práctica.
- Invita a alguien capacitado para que observe mientras intervienes en una clase o en una presentación y pide una apreciación e información de retorno de lo observado para mejorar tu actuación.
- Estudia las técnicas que utilizan otras personas y luego trata de ponerlas en práctica. Cuando descubras que alguien hace algo bien, trata de imitarlo.
- Emprende actividades que te ayuden a desarrollar una perspectiva práctica, aprende un nuevo idioma, aprende un nuevo programa para la computadora, etc.
- Después de una clase, piensa en la forma como podrías aplicar lo aprendido.
- Asiste a la presentación de videos y/o películas que muestren como se hacen las cosas.
- Trata de expresarte siempre de manera clara y sin rodeos, centrándote en el punto principal de un tema.
- Trata de estar siempre atento a las nuevas técnicas, novedades e ideas y piensa como experimentarlas.
- Después de hacer algo, piensa como lo podrías hacer mejor.

ANEXO N° 2

SUGERENCIAS DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA SEGUN LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

(Capella y otros, 2003)

Sugerencias para el estilo de aprendizaje activo

El docente debe considerar en sus enseñanzas lo siguiente:

- Presentar diferentes puntos de vista en relación con la orientación del curso analizar cada uno de ellos.
- Organizar el cronograma general del curso con la participación del alumnado, motivando así el compromiso personal.
- Proponer actividades dinámicas, plantear novedades y emplear variadas estrategias de enseñanza que posibiliten una participación activa del alumno.
- No emplear métodos expositivos en forma prolongada pues los alumnos permanecerán sentados escuchando sin hablar.
- Utilizar técnicas de representación de roles, de dramatización, así como de resolución de problemas.
- Tener en cuenta que los alumnos aprenden mas lo que experimentan que lo visto o escuchado.
- Proponer trabajos en grupo, formar equipos y propiciar la competencia entre ellos por hacer lo mejor posible. organizar debates y reuniones sobre diversos temas, que sean presentados y dirigidos por los alumnos.
- No proponer trabajos que exijan mucho detalle o donde tengan que seguir instrucciones precisas con escaso margen de maniobra.
- Plantear la resolución de problemas que estén relacionados a su quehacer profesional y relacionado a los conceptos generales de los cursos en forma individual y grupal.
- Promover en los alumnos la organización y desarrollo de seminarios de curso.
- Permitir a los alumnos la exposición de temas o contenidos del curso.

- Ante un problema solicitarles alternativas de solución por escrito para compartir con sus compañeros de clase y debatirlas.
- Devolver los trabajos académicos corregidos y solicitar que lo mejoren para próxima entrega.
- Emitir que los alumnos participen en las sesiones de retroalimentación de sus trabajos y evaluaciones.
- Realizar actividades de observación dirigida empezando por aspectos generales y luego continuar con detalles.
- Promover espacios informarles de dialogo antes de iniciar la clase o al finalizarla. Ayudara a compartir informaciones de actualidad y, así se estará motivando a que los alumnos se interesen en lo que sucede a su alrededor.

Sugerencias para el estilo de aprendizaje reflexivo

Para mejorar este estilo se sugiere al docente:

- Organizar actividades que involucren, por ejemplo análisis de textos, estudio de casos, videos- foros, a fin de que los alumnos observen reflexionen e intercambien opiniones con sus compañeros.
- Indicar trabajos con la suficiente anticipación para que los alumnos establezcan sus tiempos reales sin excederse, ni involucrese en otras actividades.
- Propiciar el desarrollo de trabajos de investigación con temáticas afines para que los alumnos reúnan información nueva y establezcan relación con otros conocimientos e informaciones.
- Realizar secuencias de trabajo individual y f grupal por ejemplo que cada alumno haga una reflexión personal y luego comparta en pequeños grupos, que en forma individual realicen el análisis de un texto y que a continuación enriquezcan el conocimiento con el aporte de otros miembros de un grupo pequeño, así los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar individualmente antes de compartir sus opiniones y decisiones.
- Establecer momentos de exposición, fundamentaciones orales o escritas para que los alumnos demuestren lo aprendido. Por ejemplo,

la sustentación de un trabajo previamente investigado en grupo o individualmente.

- Fomentar la asistencia de los alumnos a coloquios, grupos de trabajo, conferencias para que escuchen puntos de vista similares y distintos al propio y tengan oportunidades de opinar en forma crítica.
- Dar oportunidad para que los alumnos aprendan a buscar fuentes de información, seleccionar información relevante, establecer criterios para la elaboración de informes y para la organización y presentación de la información. Para ello puede dejar trabajos de investigación, de elaboración de informes de observación, de informes de visitas, etc.
- Emplear material audiovisual como medio para que los alumnos ejerciten su capacidad de observación y análisis.
- Organizar reuniones y debates en los que los alumnos tengan la oportunidad de intercambiar puntos de vista, escuchar y aceptar opiniones distintas, sin ser necesariamente quienes más den su opinión.
- Emplear técnicas de análisis de textos para que los alumnos extraigan las ideas más importantes, comparen y analicen.
- Propiciar la formación de grupos heterogéneos, con el fin de que los alumnos aprendan de otros.
- Emplear el método de reflexión discusión.
- Introducir actividades que promuevan la reflexión de los alumnos sobre sus mecanismos de aprendizaje.
- Ofrecer la posibilidad de reflexionar y de debatir sobre los procesos y tácticas de aprendizaje de otros.
- Facilitar la aplicación selectiva de estrategias cognitivas eficaces, introduciendo su práctica en clase.
- Hacer reflexionar a los alumnos sobre los procesos de aprendizaje implicados en tareas de la vida diaria.
- Apoyar el desarrollo de nuevas habilidades y estrategias a lo largo de todas las áreas curriculares.
- Plantear problemas y dar las indicaciones necesarias para que los alumnos los resuelvan en forma individual o grupal, propiciando la

reflexión sobre los procesos de pensamiento seguidos por los estudiantes para la solución.

Sugerencias para el estilo de aprendizaje teórico

Para mejorar este estilo se sugiere al docente:

- Presentar los objetivos y actividades del curso con una estructura y finalidad clara, desde el inicio y a lo largo de este. El programa del curso podría ser un documento que cumpla con este propósito.
- Elaborar guías o pautas que proporcionen orientación a los alumnos sobre los trabajos, las actividades, las exposiciones, etc., que se solicitan en el curso.
- Organizar trabajos en grupos homogéneos donde el alumno pueda sentirse en un mismo nivel intelectual.
- Dar oportunidades para que participen en una sesión de preguntas y respuesta, y que tengan la posibilidad de cuestionar. Se puede proponer la realización de debates o foros de discusión.
- Dar oportunidad para que encuentren ideas y conceptos, establezcan relaciones y puedan organizarlos en un modelo, teoría o sistema, por ejemplo, en las lecturas incluir preguntas de tipo inferencial de categorización o pedir que elaboren mapas conceptuales.
- Utilizar métodos o procedimientos para realizar discusiones, argumentaciones o análisis de teorías o modelos. Enseñar a los alumnos estos procedimientos.
- Proponer trabajos que les permitan explorar metódicamente las asociaciones y las relaciones entre ideas, acontecimientos y situaciones.
- Plantearles situaciones y problemas complejos para que analicen y luego establezcan generalizaciones.
- Darles oportunidad para recibir, captar ideas y conceptos interesantes, aunque no sean inmediatamente pertinentes.
- Proponer lecturas o exponer sobre temas, ideas o conceptos que insistan en la racionalidad o la lógica.
- Proponer actividades estructuradas, que tengan una finalidad clara.

- Trabajar o desarrollar los temas con profundidad, haciendo evidente para los alumnos los niveles de profundidad en que pueda trabajarse.

Sugerencias para el estilo de aprendizaje teórico

Para mejorar este estilo se sugiere al docente:

- Explicar las relaciones existentes entre lo que enseña y como lo enseña, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender los temas y que pueden hacer con lo que ha aprendido.
- Favorecer el uso estratégico de diferentes situaciones, de los procedimientos de aprendizaje que corresponden al curso.
- Dar posibilidades a los alumnos para que puedan practicar y experimentar.
- Dar suficientes indicaciones prácticas y concretas.
- Abordar problemas reales y ayudarlos a resolverlos.
- Presentar demostraciones y modelos de actuación adecuada y eficaz en relación con la tarea propuesta.
- Dar oportunidad para que los alumnos apliquen un procedimiento enseñado a un tema distinto, con su constante supervisión, favoreciendo el uso del procedimiento aprendido.
- Orientar a los alumnos para que comprendan en que circunstancia resulta pertinente emplear determinado procedimiento.
- Facilitar la practica en pequeños grupos heterogéneas, aprovechando la competencia demostrada por algunos alumnos y ofreciendo una retroalimentación continua.
- Orientar a los alumnos para que generalicen una estrategia y la apliquen en otros temas y tareas de mayor complejidad con ayuda mínima, promover la practica autónoma de la estrategia en entornos reales de aprendizaje.
- Proporcionar técnicas para hacer las cosas con ventajas practicas y evidentes, que las puedan aplicar inmediatamente en su trabajo, darles la oportunidad de aplicar lo aprendido.
- Solicitar la presentación de planes de acción con resultados evidentes.

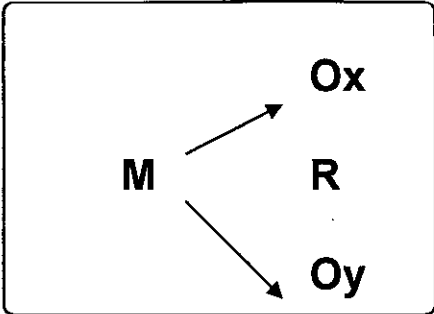
- Asesorar y retroalimentar la realización de experiencias y la práctica de técnicas.
- Utilizar siempre muchos ejemplos y anécdotas.
- Desarrollar un tema y proponer que establezcan los nexos con algunos problemas de manera que puedan aplicar lo aprendido.
- Presentarles películas o videos que muestran como se hacen las cosas.
- Estimular la concentración de los alumnos en cuestiones prácticas.
- Dar oportunidad para que los alumnos relacionen lo aprendido con la realidad, que puedan percibir que tiene una importancia inmediata o un beneficio práctico.
- No partir de teoría y principios generales.
- Hacer preguntas, dar oportunidades para que los alumnos puedan expresarse.
- Plantear interrogantes acerca de cómo podrían hacer mejor las cosas.
- Dar ideas a los alumnos para que piensen como ponerlas en practicas
- Invitara personas con experiencia en las aulas para realizar demostraciones, presentaciones prácticas y concretas.
- Investigar acerca de las últimas técnicas y novedades y ponerlas en práctica.



MATRIZ DE CONSISTENCIA

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION ENRIQUE GUZMAN Y VALLE, MOLINA, 2012

FORMULACION DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS
<p>PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2012?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2012.</p>	<p>HIPOTESIS GENERAL: Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2012</p>
<p>PROBLEMAS ESPECIFICOS: ¿Cuál es la relación existente entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje? ¿Cuál es la relación existente entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Establecer la relación existente entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje. Determinar la relación existente entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje. Identificar la relación existente entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje. Establecer la relación existente entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje. Establecer la relación existente entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje. Analizar la relación existente entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje. Evaluar la relación existente entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECIFICAS: Existe una relación significativa entre el componente emoción y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente autoestima y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente automotivación y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente empatía y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente comunicación y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente habilidades sociales y los estilos de aprendizaje. Existe una relación significativa entre el componente liderazgo y los estilos de aprendizaje.</p>

OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE			METODOLOGÍA
VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR	
Variable I INTELIGENCIA EMOCIONAL	<input type="checkbox"/> Componente emoción	<input type="checkbox"/> Comprensión emocional. <input type="checkbox"/> Asertividad, autoconcepto. <input type="checkbox"/> Autorrealización, independencia.	TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: Descriptivo, correlacional, de corte transversal. <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; display: inline-block; margin: 10px 0;">  </div> Donde : M = Muestra de estudio Ox = Variable I Oy = Variable II R = Relación
	<input type="checkbox"/> Componente autoestima	<input type="checkbox"/> Empatía. <input type="checkbox"/> Optimismo <input type="checkbox"/> Felicidad	
	<input type="checkbox"/> Componente automotivación	<input type="checkbox"/> Solución de problemas. <input type="checkbox"/> Prueba de la realidad. <input type="checkbox"/> Flexibilidad.	
	<input type="checkbox"/> Componente empatía	<input type="checkbox"/> Tolerancia al estrés. <input type="checkbox"/> Control de los impulsos.	
	<input type="checkbox"/> Componente del habilidades sociales	<input type="checkbox"/> Relaciones interpersonales. <input type="checkbox"/> Responsabilidad social.	
	<input type="checkbox"/> Componente liderazgo	<input type="checkbox"/> Confianza <input type="checkbox"/> Resolución	
Variable II ESTILOS DE APRENDIZAJE	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje activo	<input type="checkbox"/> Animador. <input type="checkbox"/> Descubridor. <input type="checkbox"/> Arriesgado. <input type="checkbox"/> Improvisador. <input type="checkbox"/> Espontáneo.	POBLACIÓN : Todos los estudiantes de la escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - 2012. MUESTRA : La muestra será determinada mediante el muestreo probabilístico, estratificado, Mediante la siguiente fórmula. <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px 0;"> $n = \frac{Z^2 \cdot x_p \cdot x_q \cdot N}{E^2 (N-1) + Z^2 \cdot x_p \cdot x_q}$ </div>
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje reflexivo	<input type="checkbox"/> Ponderado. <input type="checkbox"/> Concienzudo. <input type="checkbox"/> Analtico. <input type="checkbox"/> Exhaustivo. <input type="checkbox"/> Receptivo.	
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje teórico	<input type="checkbox"/> Metódico. <input type="checkbox"/> Lógico. <input type="checkbox"/> Objetivo. <input type="checkbox"/> Critico. <input type="checkbox"/> Estructurado.	
	<input type="checkbox"/> Estilo de aprendizaje pragmático	<input type="checkbox"/> Experimentador. <input type="checkbox"/> Practico. <input type="checkbox"/> Directo. <input type="checkbox"/> Eficaz. <input type="checkbox"/> Realista.	

17	Me agradan mis amigos	1	2	3	4	5
18	Trato de valorar y de dar mejor sentido a mi vida.	1	2	3	4	5

EMPATIA		1	2	3	4	5
19	Soy bueno (a) para comprender como la gente se siente	1	2	3	4	5
20	Me importa lo que sucede a las personas	1	2	3	4	5
21	Se como se sienten las personas	1	2	3	4	5
22	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos	1	2	3	4	5
23	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviera algo que hacer en ese momento	1	2	3	4	5
24	Intento no herir los sentimientos de los demás	1	2	3	4	5

COMUNICACION		1	2	3	4	5
25	Es fácil decirle a la gente como me siento	1	2	3	4	5
26	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles	1	2	3	4	5
27	Me molesto demasiado de cualquier cosa	1	2	3	4	5
28	Para mi es fácil decirle a las personas como me siento.	1	2	3	4	5
29	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1	2	3	4	5
30	No soy capaz de expresar mis ideas.	1	2	3	4	5

HABILIDADES SOCIALES		1	2	3	4	5
31	Los demás opinan que soy una persona sociable	1	2	3	4	5
32	Soy capaz de respetar a los demás	1	2	3	4	5
33	Tener amigos es importante	1	2	3	4	5
34	Peleo con la gente	1	2	3	4	5
35	Intento no herir los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4	5
36	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5

LIDERAZGO		1	2	3	4	5
37	Para poder resolver una situación que se presenta analizo todas las posibilidades existentes	1	2	3	4	5
38	Me es difícil hacer valer mis derechos	1	2	3	4	5
39	A la gente le resulta difícil confiar en mí.	1	2	3	4	5
40	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto	1	2	3	4	5
41	Prefiero seguir a otros que ser líder.	1	2	3	4	5
42	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4	5

16	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades	1	2	3	4	5
17	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía	1	2	3	4	5
18	Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas	1	2	3	4	5
19	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico	1	2	3	4	5
20	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas	1	2	3	4	5

APRENDIZAJE TEORICO		1	2	3	4	5
21	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas	1	2	3	4	5
22	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión	1	2	3	4	5
23	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas	1	2	3	4	5
24	En conjunto hablo más que escucho	1	2	3	4	5
25	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas	1	2	3	4	5
26	Estoy convencido/a que debe imponer la lógica y el razonamiento	1	2	3	4	5
27	Me gusta buscar nuevas experiencias	1	2	3	4	5
28	Me gusta experimentar y aplicar las cosas	1	2	3	4	5
29	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras	1	2	3	4	5
30	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente	1	2	3	4	5

APRENDIZAJE PRAGMATICO		1	2	3	4	5
31	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	1	2	3	4	5
32	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	1	2	3	4	5
33	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro	1	2	3	4	5
34	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas	1	2	3	4	5
35	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	1	2	3	4	5
36	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	1	2	3	4	5
37	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo	1	2	3	4	5
38	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas	1	2	3	4	5
39	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	1	2	3	4	5
40	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	1	2	3	4	5