

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle

Alma Máter del Magisterio Nacional

ESCUELA DE POSGRADO

SECCIÓN MAESTRÍA



T E S I S

**LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA MOTIVACIÓN EN
LOS ESTUDIANTES DEL DÉCIMO CICLO DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES DE
LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE
GUZMÁN Y VALLE, 2015**

PRESENTADA POR

Bach. Ismael MISAICO TACAS

ASESOR

Dr. Luis Magno BARRIOS TINOCO

Para optar al Grado Académico de Magíster en Ciencias de la Educación
Mención: Docencia Universitaria

**Lima - Perú
2015**

DEDICATORIA

A mis familiares, por su comprensión incondicional en mi tarea de docente.

Agradecimientos

A mis profesores de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

A mis estudiantes de nivel básico y superior, sin ellos hubiera sido muy difícil concluir este anhelo de ser maestro.

Índice

Dedicatoria	II
Agradecimientos	III
Índice	IV
Lista de tablas	VI
Lista de gráficos	VII
Resumen	IX
Abstract	X
Introducción	XI
PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS	
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	
1.1. Antecedentes del problema	14
1.2 .Bases teóricas	33
1.2.1. Inteligencia emocional	33
1.2.2. Motivación	40
1.3. Definición de términos básicos	58
CAPITULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
2.1. Determinación del problema	62
2.2. Formulación del problema	63
2.2.1. Problema general	63
2.2.2. Problemas específicos	63
2.3. Importancia y alcances de la investigación	63
2.4. Limitaciones de la investigación	65
CAPÍTULO III. DE LA METODOLOGÍA	
3.1. Propuesta de objetivos	66
3.1.1. Objetivo general	66
3.1.2. Objetivos específicos	66
3.2. Sistema de hipótesis	66
3.2.1. Hipótesis general	66
3.2.2. Hipótesis específicas	67
3.3. Sistema de variables	67
3.3.1. Variable 1	68

3.3.2. Variable 2	68
3.3.3. Variables intervinientes	68
3.3.4. Operacionalización de la variable 1	68
3.3.5. Operacionalización de la variable 2	69
3.4. Tipo y método de la investigación	70
3.4.1. Tipo de investigación	70
3.4.2. Método de investigación	70
3.5. Diseño de la investigación	71
3.6. Instrumentos	72
3.7. Técnicas de recolección de datos	74
3.8. Población y muestra	74
3.8.1. Población	74
3.8.2. Muestra	74

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPITULO IV. DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION

RESULTADOS

4.1. Validación y confiabilidad de los instrumentos	78
4.1.1. Validez de los instrumentos	78
4.1.2. Confiabilidad de los instrumentos	81
4.2. Descripción de otras técnicas de recolección de datos	84
4.3. Tratamiento estadístico e interpretación de tablas	84
4.4. Resultados, tablas, figuras e interpretación de tablas	88
4.4.1. Nivel descriptivo	88
4.4.2. Nivel inferencial: contrastación de las hipótesis	96
4.5. Discusión de resultados	101
Conclusiones	106
Recomendaciones	107
Referencias	108
Apéndices	114

Lista de tablas

Número	Página
Tabla 1. Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 1	68
Tabla 2. Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 2	69
Tabla 3. Ficha técnica del cuestionario de inteligencia emocional	72
Tabla 4. Ficha técnica del cuestionario de motivación	72
Tabla 5. Distribución de la población	73
Tabla 6. Muestreo	75
Tabla 7. Nivel de validez de los instrumentos según el juicio de expertos	79
Tabla 8. Valores de los niveles de validez	79
Tabla 9. Valores de los niveles de confiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach	81
Tabla 10. Baremación	88
Tabla 11. Nivel de autoconocimiento	89
Tabla 12. Nivel de autorregulación	90
Tabla 13. Nivel de inteligencia emocional	91
Tabla 14. Nivel de motivación intrínseca	92
Tabla 15. Nivel de motivación extrínseca	93
Tabla 16. Nivel del motivación	94
Tabla 17. Prueba de normalidad	96
Tabla 18. Correlación de la hipótesis específica 1	98
Tabla 19. Correlación de la hipótesis específica 2	99
Tabla 20. Correlación de la hipótesis general	101

Lista de Figuras

Número	Página
Figura 1. Nivel de autoconocimiento	89
Figura 2. Nivel de autorregulación	90
Figura 3. Nivel de inteligencia emocional	91
Figura 4. Nivel de motivación intrínseca	92
Figura 5. Nivel de motivación extrínseca	93
Figura 6. Nivel del motivación	94

Lista de apéndices

Número	Página
Apéndice 1. Matriz de consistencia	113
Apéndice 2. Cuestionario de inteligencia emocional	117
Apéndice 3. Cuestionario de motivación	119

Resumen

La presente investigación estudió el problema ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015? La población de estudio estuvo conformada por 129 estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Se administraron dos cuestionarios, utilizando un diseño correlacional, a 97 estudiantes, mediante un muestreo probabilístico con afijación proporcional. Los resultados indican que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca, porque el valor obtenido mediante el coeficiente r_s de Spearman ($r_s = 0,626$) y existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca, porque el valor obtenido mediante el coeficiente r_s de Spearman ($r_s = 0,551$). En conclusión, existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del X ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, porque los datos de la estadística descriptiva muestran porcentajes altos y la estadística inferencial, mediante el coeficiente r_s de Spearman ($r_s = 0,848$), confirma la correlación.

Palabras clave: inteligencia emocional, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

Abstract

This research studied the problem What is the relationship between emotional intelligence and motivation in X cycle students of the Faculty of Social Sciences and Humanities of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, 2015? The study population consisted of 129 students of the tenth cycle of the Faculty of Social Sciences and Humanities of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle. Two questionnaires were administered using a correlational design, 97 students, with probabilistic sampling with proportional allocation. The results indicate that there is significant relationship between emotional intelligence and intrinsic motivation, because the value obtained by r_s Spearman coefficient ($r_s = 0.626$) and there is significant relationship between emotional intelligence and extrinsic motivation, because the value obtained by the r_s Spearman coefficient ($r_s = 0.551$). In conclusion, there is significant relationship between emotional intelligence and motivation in the X cycle students of the Faculty of Social Sciences and Humanities of the National University of Education Enrique Guzmán y Valle, 2015, because the data descriptive statistics show high percentages and inferential statistics, using the Spearman coefficient r_s ($r_s = 0.848$) confirms the correlation.

Keywords: Emotional Intelligence, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

Introducción

No es ajena a nuestra realidad la deficiente calidad educativa que atraviesa nuestro país, expresada en diversos aspectos: metodología, rendimiento académico, estrategias de enseñanza, pérdida de valores, en currículum, etc., y lógicamente son algunos aspectos que influyen en la formación profesional de los estudiantes, específicamente en el nivel superior, esto posiblemente tengan algunos factores influyentes, sea esto económico, social, cultural, político, étnico, estructural, etc. Que de alguna manera u otra están influyendo en la formación profesional de vuestros estudiantes universitarios.

Muchas veces el profesional puede ser bueno académicamente, puede haber tenido, por encima de lo normal, buenas calificaciones; pero eso no es suficiente, sino también la formación emocional, en otras palabras, no basta ser inteligente académicamente, sino, emocionalmente también, porque en gran medida, esta última, dice mucho de una persona, nuestro desempeño profesional tiene que ver mucho con nuestros actos, es decir, que lo que somos debe concordar con lo que actuamos. Cuanto de los profesionales han sido despedidos e incluso hasta descalificados y hasta inhabilitados para ejercer su profesión por algunas actitudes, inconscientemente, demostradas. Asimismo, tiene que ver mucho, no en gran medida, pero sí mucho durante vuestra formación, el ejemplo de vuestros maestros, pocos somos los que podemos controlar nuestras emociones fuertes que muchas veces nos perjudican en vuestro desempeño laboral.

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015. Y luego de ser validada, generalizar sus resultados a las demás facultades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

La hipótesis que se formuló establece que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la

Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

En la investigación se utilizaron los métodos cuantitativo y descriptivo, Asimismo, se complementó con la técnica de la encuesta y el análisis documental.

La investigación consta de dos partes y cuatro capítulos. La primera parte, aspectos teóricos, abarca tres capítulos y la segunda parte, aspectos prácticos, incluye el cuarto capítulo.

En el Capítulo I, se esboza el marco teórico, haciendo el recuento de los principales estudios empíricos relacionados con nuestra investigación, así como elaborando los elementos teórico-conceptuales que enmarquen y guíen el problema e hipótesis formulados.

En el Capítulo II, se incluye el planteamiento del problema, en el que se formulan el problema general y los problemas específicos, se fundamentan la importancia y los alcances de la investigación.

En el Capítulo III, se diseña la metodología de la investigación, operacionalizando las variables, explicando el tipo, el método y el diseño para la prueba de hipótesis, identificando la población y analizando los instrumentos de recolección de datos.

Finalmente, en la segunda parte, en el Capítulo IV, se incluyen la validez y confiabilidad de los instrumentos y el análisis estadístico, tanto a nivel de estadística descriptiva como de estadística inferencial, esto quiere decir, el proceso de contraste de hipótesis, presentando y analizando los datos así como discutiendo los resultados.

**PRIMERA PARTE: ASPECTOS
TEÓRICOS**

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

1.1.1. Antecedentes internacionales

Sánchez (2012) en su tesis *La Inteligencia Emocional en el Entrevistador periodístico: competencias y formación*, llega a las siguientes conclusiones:

1. Las investigaciones en inteligencia emocional han puesto de manifiesto la repercusión que los aspectos emocionales tienen en la vida de los individuos y han cuestionado que sean válidas por sí solas las mediciones de la inteligencia cognitiva tal y como se ha pretendido durante decenios. Desde que en 1995 se popularizara y se diera a conocer fuera del ámbito científico el concepto “inteligencia emocional” se ha experimentado sobre este campo un considerable interés en el terreno académico y organizacional, y se han incrementado las investigaciones al respecto. No se trata sólo de un ámbito de estudio en constante evolución, sino que en algunos casos apenas existen estudios al respecto. Así sucede en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación en el que no existen análisis que relacionen la inteligencia emocional con la entrevista periodística. Y esto a pesar de que la entrevista sea un género en el que el desarrollo de habilidades interpersonales tiene una relación directa con la calidad final del trabajo periodístico.

2. La inteligencia emocional no rechaza las aptitudes académicas sino que las considera complementarias. El desarrollo de habilidades cognitivas debe ser reforzado con competencias emocionales que faciliten el éxito tanto personal como profesional. En este sentido, los centros universitarios que se encargan de la formación de los periodistas deberían plantearse rigurosamente el grado de atención que prestan a la consecución de estas competencias así como a los procedimientos pedagógicos más oportunos para desarrollarlas en los futuros

profesionales. El desarrollo de habilidades intrapersonales en el periodista favorece el equilibrio emocional del profesional; por otro lado, adquirir habilidades interpersonales puede ayudar a hacer más productivas las relaciones con los demás y, particularmente, en el caso de la entrevista periodística, con las fuentes informativas.

3. Por las posibilidades que ofrece para obtener información directamente de las fuentes, la entrevista es un género indispensable en el trabajo periodístico. Además se encuentra íntimamente relacionado con otros géneros que se apoyan en la entrevista.

La entrevista periodística está cada vez más consolidada en los medios de comunicación. El recurrir directamente a las fuentes para obtener la información de primera mano y poder ofrecer al público la visión del protagonista confiere a la tarea del periodista la credibilidad propia de quien percibe la realidad directamente.

4. La falta de tiempo para un correcto ejercicio profesional deja la preparación de las entrevistas relegada a otros asuntos. Hemos podido constatar que cuanto mayor sea la preparación de éste género y mayor documentación posea el profesional sobre el personaje, más fácil y mejores resultados obtendrá a la hora de poner en práctica las competencias emocionales que hemos establecido en esta investigación (empatía, flexibilidad, negociación, asertividad, etc.) imprescindibles para realizar un trabajo periodístico impecable. En esta investigación hemos podido comprobar que no sólo eran pocos los profesionales que habían escuchado hablar de competencias emocionales, sino que desconocían en qué consistían, cuáles eran los factores que afectan a cada una de ellas y qué comportamientos manifiestan.

5. Autocontrol, autoconocimiento y automotivación son las competencias intrapersonales que los profesionales consultados en esta investigación consideran imprescindibles. El autocontrol, porque los estados tensos en las

redacciones periodísticas se retroalimentan constantemente lo que repercute negativamente en las relaciones profesionales. Debido a que el trabajo periodístico obliga a depender de la actualidad, los profesionales mantienen una tensión constante, por lo que deben aprender a regular sus estados emocionales antes de perder el control o reprimir sus emociones.

El autoconocimiento, porque el conocerse a uno mismo ayuda a reaccionar adecuadamente ante las demandas informativas y focalizar la atención hacia aquellas informaciones de interés público. Los profesionales coinciden en que no se les prepara emocionalmente para desempeñar un trabajo de tanta responsabilidad y tan estresante. El autoconocimiento no garantiza pero facilita que los profesionales sean menos influenciables ya que tienen más presente quiénes son, cuál es su trabajo y la función social que deben desempeñar.

La automotivación, porque repercute en la mejora del ambiente de trabajo y en el empuje para afrontar nuevos retos y proyectos. Por otra parte también hemos detectado que hay quienes temen el refuerzo de competencias intrapersonales porque esto puede generar que los profesionales reivindiquen mayor independencia.

6. La adaptabilidad ha sido la competencia menos valorada por los profesionales y hemos podido identificar que se debe en gran parte a las dificultades que encuentran para evitar que su labor profesional afecte a su vida personal. Es habitual que las múltiples responsabilidades, los acontecimientos de última hora y las situaciones imprevistas obliguen al profesional a renunciar a su vida personal si el medio de comunicación demanda sus servicios. Entendemos que para el periodista sea difícil distanciarse de estas circunstancias porque forman parte del estilo de vida que caracteriza a esta profesión, pero los profesionales deben conseguir adoptar medidas de ajuste emocional que le permitan mantener un equilibrio entre sus emociones, su actitud y su comportamiento.

7. Los profesionales consideran que no poseen un adecuado nivel de interiorización de éstas competencias, por lo que no refuerzan su valía ni son

conscientes de sus fortalezas. También hemos podido comprobar que los periodistas que consideran tener suficiente autoconfianza y autoestima son aquellos que, además de llevar más de diez años en la profesión, ocupan cargos con un mayor reconocimiento. Los múltiples factores que influyen en la insuficiente autoconfianza de los profesionales son: la falta de reconocimiento por parte de sus superiores, la escasez de tiempo para hacer adecuadamente su trabajo, los sueldos en algunos casos irrisorios, la limitación de recursos personales y materiales en las redacciones, la falta de tiempo libre, las prolongadas jornadas laborales y los horarios intempestivos.

Hemos comprobado que la autoestima es una competencia que escasea en los profesionales: la precariedad en el trabajo y los bajos salarios repercuten notablemente en el reconocimiento que tienen de sí mismos y su labor profesional.

8. Las competencias interpersonales consideradas imprescindibles por los profesionales del periodismo son: habilidades comunicativas, trabajo en equipo, empatía y motivación.

Habilidades comunicativas porque en este trabajo se trata de un requisito indispensable: si un periodista tiene dificultades para comunicarse con los demás y presenta carencias en sus habilidades comunicativas deberá dedicarse a ejercer otra profesión no la de periodista.

Trabajo en equipo porque, tal y como sostienen los periodistas, el trabajo en equipo es un elemento básico de las redacciones, siendo en los medios audiovisuales donde más se practica debido a que los procesos periodísticos son necesariamente colectivos.

La empatía, porque el periodista debe aplicarla tanto para entenderse adecuadamente con sus fuentes como para acercarse a los intereses de su público. Por tanto, los profesionales han de recurrir a la empatía en diversas situaciones: por una parte, al tratar con las fuentes informativas, y por otra, al procurar ponerse en el lugar de la audiencia cuando elabora una información,

para aproximarse a sus intereses, y reclamar su atención sin ofrecer un tratamiento desconsiderado hacia los protagonistas de la noticia. Hemos podido comprobar que en los últimos años la empatía ha ido cobrando importancia en el ámbito periodístico, concretamente hemos detectado que tanto los equipos directivos de las distintas Facultades de Comunicación españolas como los profesionales que han participado en esta investigación, conocen el significado de la empatía y tienen una mayor concienciación en lo que respecta a su utilización en la realización de entrevistas periodísticas.

La motivación, porque la energía con la que los periodistas afrontan su trabajo ejerce una gran influencia en su posterior resultado. Afecta no sólo a sus relaciones con los demás sino también al seguimiento de sus fuentes. Una deficiente motivación puede provocar un descenso paulatino en la calidad de su trabajo. En la motivación de los profesionales del periodismo influyen sobre todo los siguientes factores: poder contar cada día acontecimientos diferentes, la valoración del trabajo bien hecho, trabajar diferentes géneros periodísticos, tener a su disposición suficientes recursos (tecnologías, personal técnico...) y poder afrontar nuevos retos.

9. La influencia y la asertividad han sido las competencias interpersonales menos valoradas por los periodistas. Los periodistas que más años de ejercicio profesional llevan a sus espaldas son más conscientes de la capacidad de influencia que pueden tener, ya sea a través de sí mismos y su reconocimiento social o utilizando el hecho de pertenecer a un medio de comunicación de cierto prestigio.

Por otra parte la asertividad ha sido la segunda competencia menos valorada por los profesionales. Hemos podido comprobar que muchos de ellos desconocían el significado de esta competencia o que incluso era la primera vez que la oían mencionar. Sin embargo, como hemos puesto de manifiesto, la falta de asertividad de los periodistas provoca conformismo y excesiva docilidad ante las demandas de los superiores, lo que conlleva una limitación del criterio

periodístico y de la exigencia profesional ante los hechos informativos. La asertividad debería tener una mayor valoración, ya que es una competencia que ayuda a los profesionales a defender el derecho a la información de los ciudadanos. De ahí que sea especialmente importante fomentar el aprendizaje y el desarrollo de esta competencia en un colectivo como el periodístico que, tal y como hemos podido comprobar, está cada día más sometido a presiones de intereses informativos externos.

10. La formación que han recibido los periodistas, tanto en el desarrollo de sus competencias profesionales, como en el aprendizaje de las técnicas de comunicación es muy escasa. Podemos establecer que la competencia “habilidades comunicativas” mantiene con los profesionales del periodismo una relación proporcional: es decir, a mayores habilidades, mejor periodista se es, ya que condicionan el contacto con las fuentes, poder lograr la información que se desea y hacerla llegar a los demás. Por ello los profesionales consideran que, ya sea en las universidades o en los propios centros de trabajo deberían poder profundizar en el desarrollo de sus competencias comunicativas. Respecto a la empatía es con los propios compañeros con quienes más esfuerzo les cuesta ser empáticos a los periodistas. Hemos podido comprobar que las condiciones laborales negativas provocan que entre los compañeros no siempre existan relaciones empáticas. Esto se produce en la mayoría de los casos porque no se gestionan los malentendidos, básicamente por la falta de tiempo en las redacciones y por la competitividad que existe entre los propios compañeros. Este ambiente incómodo en el que conviven los profesionales se retroalimenta finalmente de modo que cada vez es más difícil mantener relaciones equilibradas y basadas en el entendimiento mutuo entre los periodistas. Por ello es necesario que los profesionales aprendan a ponerse en el lugar del otro e intenten conocer cuál es la situación en la que se encuentra un compañero. Hemos podido identificar que la empatía entre los periodistas es mayor entre quienes se encuentran en una misma categoría profesional.

Por otra parte, hemos averiguado que una de las mayores dificultades para fortalecer los equipos de trabajo redaccionales es la falta criterio a la hora de

crear equipos profesionales; es decir, la falta de diálogo entre compañeros provoca que se desconozcan las debilidades y fortalezas de cada uno de ellos lo que obstaculiza a los líderes el poder crear equipos sólidos y estables. Son muchos los profesionales que reivindican que el aprendizaje de esta competencia debería llevarse a cabo en las Facultades, y así podría contarse con una experiencia previa antes de ejercer una profesión en la que se considera cada vez más necesario formar equipos de trabajo.

Respecto a la motivación todos los profesionales aseguran que les encantaría trabajar con compañeros suficientemente motivados y que esa energía se trasladara a todos los ámbitos de las redacciones porque repercutiría en un mejor ambiente de trabajo y en la realización de nuevos proyectos.

11. Los profesionales que han participado en esta investigación sostienen que las competencias que deben tener más desarrolladas para la realización de entrevistas son la generación de confianza y la creatividad. Generación de confianza, porque es necesario establecer entre entrevistador y entrevistado un clima de cordialidad y una relación basada en la confianza mutua. Por tanto, entre lograr un clima de confianza con el entrevistado y caer en el exceso de confianza o en la frialdad más absoluta entre ambos, existe una delgada línea que los periodistas deben ser capaces de calibrar. En este sentido, hemos podido constatar que los profesionales reconocen mínimamente la importancia de las relaciones interpersonales educadas y cercanas para que los entrevistados se sientan cómodos.

Creatividad, porque al ser el trabajo periodístico estresante en ocasiones puede provocar en el profesional apatía. No obstante, un buen entrevistador no debe dejarse influir por factores externos, ni mostrarse abatido cuando se dispone a realizar una entrevista. Una entrevista nunca debe convertirse en un trabajo mecánico y cada una de ellas debe ser un nuevo reto al que enfrentarse. Al plantear cada entrevista periodística como un nuevo desafío, el periodista se ve en la obligación de buscar nuevas fórmulas que aporten a su trabajo un modo distinto de actuar. Esa actitud de innovación permanente es la que requiere todo

trabajo creativo y la entrevista periodística, no es una excepción. Tanto en la preparación previa, como en el desarrollo y en la elaboración del producto final, la imaginación y conocimiento previo ofrecen al entrevistador los fundamentos para un trabajo profundamente creativo.

12. La competencia menos valorada por los periodistas para la realización de entrevistas ha sido la influencia, del mismo modo que ocurrió en la valoración de las competencias interpersonales. Hemos identificado que el principal motivo por el que esta competencia ha sido la menos valorada es porque son muchos los periodistas que la identifican con la manipulación que pueden ejercer sobre el entrevistado. En cualquier caso si el periodista intenta que el entrevistado acabe diciendo lo que él desea para conseguir que su entrevista tenga un mayor impacto, sin valorar el servicio que debe prestar a la opinión pública, estará manipulando al entrevistado para conseguir su propio beneficio. En esta investigación nos posicionamos en contra de ese tipo de prácticas y mantenemos que el periodista deberá realizar una documentación adecuada del entrevistado, tener muy claro el objetivo de su entrevista y conseguir identificar y anticiparse a las reacciones del entrevistado, sin ningún ánimo de manipular al entrevistado, los datos o las informaciones.

13. Aunque la generación de confianza es considerada por los profesionales una competencia imprescindible para la realización de las entrevistas, la escasa formación que reciben al respecto y las prisas en la realización de las mismas, dificulta poder interiorizar esta competencia. Actualmente, tal y como hemos podido constatar en esta investigación, los profesionales no siempre pueden dedicar a la preparación de una entrevista el tiempo que necesitarían por lo que, en ocasiones, se ven forzados a realizar entrevistas cuya elaboración y puesta en escena no ha sido suficientemente estudiada. A pesar de que son muchos los profesionales que se sienten atraídos por la realización de entrevistas, en la mayoría de los casos tienen que dedicar la mayor parte de su trabajo a la elaboración de otros contenidos informativos, por lo que consideran que no tienen suficiente tiempo para prestar la atención necesaria a este género. Todos estos

factores influyen en la creatividad de los profesionales que, finalmente, se ve coartada por la falta de tiempo y las presiones que padecen a diario. Para que en las redacciones periodísticas se promueva el trabajo creativo es necesario que los periodistas sientan que trabajan con libertad y autonomía y que sus superiores y compañeros confíen en su trabajo; de ahí que para desarrollar la creatividad sea necesario un buen ambiente en las empresas y que se valore el esfuerzo de los profesionales cuando tratan de experimentar nuevos métodos para hacer más atractivas las informaciones.

14. Las competencias más valoradas por los periodistas coinciden con aquellas mejor consideradas por los representantes de los equipos directivos de las distintas Facultades de Comunicación: decanos, vicedecanos y directores de departamento. Unos y otros tienden a contemplar las aportaciones de la inteligencia emocional desde una perspectiva social, mencionando los beneficios personales de la inteligencia emocional con mucha menor frecuencia.

15. Los profesionales del periodismo reivindican una mayor formación en competencias emocionales. Hemos detectado que son muchos los periodistas que han puesto de relieve que no poseen un conocimiento suficiente acerca de las competencias emocionales. Por ello, reivindican que tanto en la universidad como en los centros de trabajo se imparta formación en inteligencia emocional.

a) Si entre los responsables de las empresas periodísticas no existe un interés por la formación de su personal, difícilmente se fomentará un clima de aprendizaje continuo. El refuerzo mutuo entre los compañeros de trabajo, aún siendo fundamental, no es suficiente para el desarrollo profesional de los equipos laborales. El que desde las empresas periodísticas no se promuevan iniciativas para la formación y el aprendizaje de sus profesionales es un aspecto que desmotiva a los periodistas.

b) Actualmente, tal y como nos han asegurado los equipos directivos de las distintas Facultades de Comunicación españolas, en la Licenciatura de Periodismo se están impartiendo contenidos de inteligencia emocional bien de forma transversal a través del desarrollo de competencias emocionales, o bien

mediante talleres o seminarios. Son sólo dos Facultades las que imparten asignaturas de inteligencia emocional.

16. Los equipos directivos de las Facultades de Comunicación españolas no creen que en un futuro se implanten asignaturas dedicadas al estudio de la inteligencia emocional, aunque sí consideran necesario que se incluyan éstas competencias dentro de algunas materias con el fin de fomentar el desarrollo de las habilidades de los futuros periodistas. A este respecto, los profesionales del periodismo sostienen que entre las empresas periodísticas y los equipos directivos de las Facultades de Comunicación debería haber una mayor coordinación para conseguir desde los centros de estudios formar con eficiencia a los profesionales en aquellas competencias que requiere el ejercicio profesional.

Es evidente que mientras en los equipos directivos de las Facultades de Comunicación no se tome conciencia de la importancia de la inteligencia emocional difícilmente estará presente en los planes de estudio, en el debate académico y en los objetivos de los profesores: el desarrollo de las competencias emocionales en los futuros profesionales no irán más allá de una genérica e inútil declaración de intenciones.

Enríquez (2011) en su tesis *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*, llega a las siguientes conclusiones:

No cabe duda, que en la actualidad estamos siendo partícipes de un profundo cambio en las estructuras de la sociedad, o al menos existe esa preocupación sentida. La importancia de replantear dentro de la psicología el constructor de las emociones es vital y de primer orden, especialmente si partimos de la idea de que la ciencia tiene un compromiso con la sociedad a la cual sirve, no se hace ciencia solo por el gusto de hacerlo, se hace ciencia cuando vemos que las estructuras sociales no están dando respuesta al bienestar de los ciudadanos,

eso en el plano social, en el plano individual, lo vemos cuando aumentan los riesgos y condiciones adversas que afectan a las personas y estas no pueden y/o no saben cómo afrontar las respuestas cognitivo/afectivas de su propio mundo para buscarse el mínimo de bienestar personal para paliar día a día con los problemas a los que estamos expuestos en el agitado mundo en que vivimos. Las cifras estadísticas aumentan todos los días, desde los más pequeños como la indisciplina escolar hasta los más grandes como el suicidio. Esto se debe en gran parte a la formación emocional que hemos tenido, o mejor dicho a la manera de regular nuestras emociones y las de los demás, si estas no son exitosas en el sentido de procurar comportamientos adaptativos a nuestras circunstancias entonces es menester generar mecanismos que nos permitan salir adelante. Es imposible quedarse parado, viendo como los problemas aumentan y los que nos dedicamos a la psicología solo ser espectadores de una realidad incierta y confusa para el grueso de la gente sino es que para todos. En esta línea pues, es de vital importancia la educación emocional a través de diferentes caminos, conocer nuestras emociones, comprenderlas y regularlas socialmente es la meta en todo proceso psicoemocional, la manera y el método de hacerlo es la cuestión que se expone en el presente estudio y que se ha ido desarrollando poco a poco a lo largo de esta tesis sobre las emociones y especialmente para el conocimiento de los procesos cognitivo emocionales desde nuestra perspectiva que es la integración de IE y Mindfulness.

A manera de conclusiones generales, expongo algunos comentarios pertinentes a los trabajos aquí desarrollados. En el primer estudio se analiza el efecto que tiene la IE con diversas variables de ajuste psicológico en dos poblaciones estudiantiles diferentes en cuanto a su cultura y su contexto social, diríamos dos contextos muy opuestos desde el ambiente social que viven unos y otros, por un lado en México, los estudiante viven y estudian en una situación de inestabilidad social, inmersos en una sociedad violenta afectada por múltiples intereses en donde los jóvenes son testigos (en el mejor de los casos) de factores de riesgo que van en detrimento de su bienestar personal (homicidios, asaltos, secuestros, etc.) y que afectan su capacidad de adaptación y equilibrio emocional, ante estas

situaciones, resultaba lógico pensar que estos estudiantes que están expuestos a mayores factores de riesgo tendrían un bajo nivel de Inteligencia emocional y un desajuste en las variables de ajuste psicológico con las que fueron medidos, sin embargo, los resultados no confirmaron las hipótesis del estudio, al contrario, los estudiantes de IE, bajas puntuaciones en atención emocional y altas en claridad y reparación emocional, obtuvieron mejores puntuaciones en todas las variables con excepción en la dimensión de atención emocional en la que obtuvieron resultados casi idénticos en comparación con sus coetáneos de España. Este fenómeno social, se podría explicar desde el constructo de la resiliencia en el cual los individuos en situaciones adversas generan recursos personales que les permiten paliar la problemática a la que están expuestos, cuando el individuo no ha sido muy afectado por la adversidad es posible que se geste en él una capacidad de utilizar y valorar mejor lo que tiene, con lo que vive y con quienes convive. Claro que este enfoque explicativo depende también de otros factores como son el nivel socioeconómico, valores familiares y contextuales que envuelven al estudiante, así como de una cultura que está implícita en la manera de ver el mundo. Sería muy interesante, analizar el concepto de la Inteligencia emocional desde la perspectiva de la resiliencia, es decir, conocer qué tipo de rasgos y habilidades personales se desarrollan cuando los factores de riesgo son elevados, a la vez de identificar en el medio social que aspectos socioculturales están explicando el constructo de la resiliencia y el desarrollo de mayor nivel de IE. En el caso de la población estudiantil española, inmersos en un contexto sociocultural diferente en muchos aspectos, en especial, el clima social en donde realizan sus actividades diarias, como pueden ser estudiar, trabajar y convivir con sus pares, y con menos factores de riesgo, por lo que, se esperaba obtuvieran más altas puntuaciones que los mexicanos, sin embargo, aunque no estén bajo las mismas o parecidas documentar en relación a la Inteligencia emocional, aunque ya en otras investigaciones se habla de la problemática estudiantil que se vive en España a todos los niveles, es importante realizar investigaciones que profundicen en la naturaleza psicosocial de los jóvenes desde la óptica social, familiar y educativa.

En el segundo trabajo ingresamos más variables de estudio a las ya analizadas en base a la IE del modelo de habilidades de Salovey y Mayer, de manera especial el constructo de Mindfulness. Para desarrollar una buena Inteligencia emocional se debe de tener para empezar una adecuada atención emocional, si esta se excedía entonces resultaba perjudicial (aspecto documentado ampliamente). Nuestro interés fundamental residía en conocer el posible papel mediador de la variable —no juzgarll para explicar los efectos de la atención sobre variables de ajuste psicológico. Pensamos que en último término lo decisivo era la forma en la cual atendíamos a nuestras emociones. Los resultados derivados de este segundo estudio nos llevan a plantearnos que quizás el efecto terapéutico de Mindfulness recaiga más en la forma en que me relaciono con las emociones una vez que estas llegan a mi consciencia que en atender deliberadamente a las mismas. Pues esto último podría devenir en un peor ajuste psicológico

En el estudio tercero, al aplicar el programa de Inteligencia emocional plena (INEP) en los estudiantes universitarios de México, se resalta la importancia de elaborar más y mejores programas de intervención en muestras estudiantiles. Este programa es una mezcla de dos constructos que han acaparado la atención mundial múltiples aplicaciones de las mismas en muchos campos de estudio y también fuera del contexto académico, es posible que se haya devaluado su sentido científico, por lo que se espera que este tipo de investigaciones se continúe a través de la experimentación y análisis de los constructos en cuestión.

En el presente trabajo los resultados fueron muy satisfactorios y las hipótesis se confirmaron, el efecto que tienen los ejercicios meditativos sobre las habilidades de la IE ha sido muy favorable, los estudiantes del grupo experimental del presente estudio obtuvieron cambios significativos que tienden hacia un mejor manejo de sus emociones, las variables de Regulación emocional fueron muy significativas, lo que hace pensar que el entrenamiento de las habilidades emocionales a través de Mindfulness (INEP) tiene una respuesta efectiva en la manera de procesar los pensamientos emocionales. La inclusión de Mindfulness

con la IE plantea un punto de vista complementario. La atención e implicación activa en el momento presente es congruente con el modo de hacer en la terapia cognitivo conductual. Donde sí puede producirse un cierto contrasentido es en el interés por aceptar las sensaciones y los elementos vividos frente a controlarlos. Esto es especialmente relevante en el caso de las respuestas emocionales así como en aquellos problemas derivados de disfunciones psicofisiológicas. Resulta especialmente evidente que algunas funciones no están sujetas a control verbal, por ello sólo mediante experimentación real se puede ejercer un cierto aprendizaje sobre ellas y esto sólo es posible si hay una buena experimentación, una buena observación Mindfulness. desarrollar habilidades específicas de la IE. Por otra parte, integrar ejercicios de Mindfulness e IE facilita la práctica y disminuye el abandono del grupo por parte de los participantes. Mindfulness puede ser una pieza clave para distinguir entre las personas que prestando atención a sus estados emocionales ganan una mayor claridad sobre los mismos logrando su integración, siendo capaces de dar una respuesta diferente, frente aquellas otras que, tras prestar atención a sus estados emocionales, quedan atrapados en sus pensamientos intrusivos y se sienten incapaces de clarificar y reparar sus emociones. El entrenamiento en INEP, hace que la persona llegue a tomar conciencia de sus patrones condicionados y, por tanto, evite llevar a cabo respuestas impulsivas de las cuales normalmente se derivan en estados emocionales de naturaleza negativa. Una vez que aceptamos la emoción sentida y el dolor que la misma conlleva, tomamos la fuerza necesaria para lograr construir otro tipo de experiencias en nuestra vida. En este momento, el entrenamiento en INEP cobra una especial importancia, pues ayuda a ver y aceptar la situación presente de un individuo a percibirse de manera diferente y a iniciar con serenidad o al menos con confianza un camino que le permita regular sus emociones y posiblemente desarrollar las habilidades emocionales necesarias para hacer posible el cambio personal.

García (2013) en su tesis *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*, llega a las siguientes conclusiones:

Así, atendiendo en primer lugar al foco situacional- descriptivo y considerando inicialmente su dimensión teórica, el objetivo inicial fue profundizar en el conocimiento del constructo aportado por la investigación en este campo acerca de la IE y su relación con las diferentes variables de estudio. Para ello, se ha realizado una amplia revisión sobre la temática, como consta en los capítulos anteriores, esperando en este sentido, encontrar evidencias empíricas acerca de este tema. En este contexto, se confirma la consecución de este objetivo, habiéndose profundizado, tras la revisión de los trabajos recientes el estado actual de la cuestión. No obstante, en este último caso, la investigación no es del todo concluyente, puesto que este tema aun es relativamente nuevo y requiere de mayores investigaciones empíricas que ayuden a profundizar el impacto que tendría en los diferentes ámbitos de la vida, lo cual apoyaría al desarrollo de más trabajos en este ámbito y justifica por ello la realización de los estudios empíricos realizados en nuestra tesis.

Estos perseguían, en primer lugar detectar la relación de la IE, con el rendimiento académico, y estados de ánimos como el humor, en alumnos universitarios de las carreras de Magisterio, Educación física, ingeniería Aeronáutica y psicopedagogía de la ULE. Así cómo identificar, la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación. En segundo lugar analizar las relaciones de la IE en variables psicológicas y educativas en alumnos de bachillerato de España y Perú.

Una vez analizados los estudios, nos interesa conocer, qué, cómo y cuándo realizar la evaluación. Una vez observadas la relación de la IE con las distintas variables , se consideró importante analizar varios instrumentos de medidas, y a la vez profundizar más en el tema , es decir , conocer que variables están relacionadas con nuestra investigación, observando las ventajas y limitaciones de los resultados más significativos.

A partir de la información presentada, nos enmarcamos en un objetivo claro, analizar en profundidad el tema propuesto y dar a conocer los resultados de nuestro estudio.

Se realizó en primer lugar, una primera aproximación al estudio, con una muestra de 359 estudiantes universitarios de la Universidad de León, procedentes de la diplomatura de Magisterio Educación física, Ingeniería Aeronáutica, Psicopedagogía. Se llevó a cabo un segundo estudio con un total de 1074 estudiantes de Colegios e Institutos de España y Perú, procedentes de los cursos de 4ºESO/4ºSec, 1ºBachillerato/5ºSec y finalmente 2º Bachillerato

En cuanto a los instrumentos aplicados, dada la revisión de estudios empíricos y teóricos publicados en los últimos años, no solo presentan una adecuada validez y aceptable fiabilidad, sino que además se muestran sensibles a detectar cambios en función de características diversas, y tienen cierta validez predictiva.

1.1.2. Antecedentes nacionales

Olimpia (2008) en su tesis *La Inteligencia Emocional y Las Estrategias de Aprendizaje como Predictores del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*, llega a las siguientes conclusiones:

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

- Al relacionar el Rendimiento Académico con la Inteligencia Emocional, se halló una relación positiva; vale decir a mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional, mayor será el rendimiento académico de los estudiantes.

- Así mismo se encontró relación del Rendimiento Académico con las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General, siendo esta relación positiva, a mayor nivel de estas subescalas, mayor será el rendimiento académico.

Zambrano (2011) en su tesis *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Historia, Geografía y Economía en Alumnos del Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*, llega a las siguientes conclusiones:

- Con respecto a la inteligencia emocional general, los estudiantes presentan una capacidad emocional y social adecuada en Historia, Geografía y Economía.

- Se afirma que existe una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo grado de secundaria de una institución educativa del Callao.

- En lo concerniente al componente intrapersonal los estudiantes presentan una capacidad emocional y social adecuada en Historia, Geografía y Economía.

- Se afirma que existe relación significativa positiva entre el cociente emocional del componente intrapersonal y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.

- Con respecto, al componente interpersonal los estudiantes se ubican en un nivel adecuado en lo correspondiente a su capacidad emocional y social en Historia,

Geografía y Economía.

- Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional del componente interpersonal y el rendimiento académico en el área de Historia, geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.

- En el componente adaptabilidad un mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en un nivel adecuado de desarrollo emocional y social en Historia, Geografía y Economía.

- Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional adaptabilidad y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.

- Con respecto, al componente manejo del estrés, los estudiantes se ubican en un nivel adecuado de desarrollo emocional y social en Historia, Geografía y Economía.

- Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional del componente manejo del estrés y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.

- En el componente estado de ánimo general, un mayor porcentaje de estudiantes se ubican en un nivel adecuado de inteligencia emocional y social en Historia, Geografía y Economía.

- Se afirma que existe relación positiva significativa entre el cociente emocional del componente estado de ánimo general y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una

institución educativa del Callao.

Bartra (2006) en su tesis *Niveles de Inteligencia Emocional en los Relacionadores Industriales de Lima*, llega a las siguientes conclusiones:

1. Existe una diversidad de estudios de naturaleza empírica que han evaluado la inteligencia emocional así como sus efectos en las organizaciones, especialmente en los países desarrollados. La gran mayoría de ellos han puesto en evidencia las consecuencias positivas que genera para la organización tener directivos y trabajadores con altos niveles de inteligencia emocional.

2. La inteligencia emocional de los integrantes de una determinada organización o sector profesional presenta características peculiares, más específicamente en los factores que la integra. En el caso de los relacionadores industriales es mayor el nivel de inteligencia en el factor intrapersonal, seguido por el factor interpersonal y el factor de competencias especiales. Según los resultados, los relacionadores industriales tienen niveles eficientes-óptimos en 11 de 18 escalas de inteligencia emocional, siendo las escalas pertenecientes a los factores interpersonales y de competencias especiales las más que están por debajo del nivel teórico esperado.

3. El mayor porcentaje de relacionadores industriales tienen altas puntuaciones en las escalas de perspectiva (73.8%), salud emocional (72.1%), integridad (72.1%), desarrollo óptimo (64.8%), poder personal (64.8%) y calidad emocional (62.3). Por el contrario, sólo una pequeña fracción de relacionadores industriales tienen altos niveles de insatisfacción productiva (25.4%), intuición práctica (27%), creatividad emocional (39.3%), conocimiento emocional de los otros (33.6%), honestidad emocional (33.6%) y capacidad de renovación y recuperación (42.6%).

4. El moderado nivel de inteligencia emocional hallado en el Factor Interpersonal contrasta con el rol de los relacionadores industriales, quienes se desempeña en

un ambiente de situaciones administrativas y sociales/laborales de interacción continua. De igual manera, los bajos niveles de competencias especiales (creatividad, intuición, capacidad de renovación y recuperación) son preocupantes, considerando que actualmente las empresas exigen personal muy creativo, innovador y resistente a las frustraciones.

5. La relación hallada de algunas variables socio–demográficas con la inteligencia emocional difieren en los diferentes estudios. En el presente caso se halló una correlación directa significativa entre la inteligencia emocional de los relacionadores industriales y el salario mensual percibido, así como diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional según los años de experiencia laboral. Por otro lado, aun cuando no se encontró diferencias significativas respecto a las variables sexo y la inteligencia emocional neta, sí se halló tal diferencia cuando se las analizó según los diferentes factores de la inteligencia emocional.

1.2. BASES TEÓRICAS

1.2.1. Inteligencia emocional

El uso más lejano de un concepto similar al de inteligencia emocional se remonta a Charles Darwin, que indicó en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Aunque las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios influyentes investigadores en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de la ausencia de aspectos cognitivos. Thorndike (1920) utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas (Thorndike, 1920).

Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia

intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner (1983), los indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva. (Smith, 2002).

Por lo tanto, aunque los nombres dados al concepto han variado, existe una creencia común de que las definiciones tradicionales de inteligencia no dan una explicación exhaustiva de sus características.

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Payne (1985), citado en su tesis doctoral: Un estudio de las emociones. Sin embargo, Salovey y Mayer (1990) antecedieron a Goleman (1996) y la definen en función de 5 dimensiones: conocimiento de las propias emociones, autorregulación, motivación de uno mismo, comprensión de las emociones de los demás, y gestión de las relaciones.

b. Competencias de la inteligencia emocional

- **Autoconocimiento:** Goleman (1996) define a la persona consciente de sí misma. Como es comprensible, la persona que es consciente de sus estados de ánimo mientras los está experimentando goza de una vida emocional más desarrollada. Son personas cuya claridad emocional impregna todas las facetas de su personalidad; personas autónomas y seguras de sus propias fronteras; personas psicológicamente sanas que tienden a tener una visión positiva de la vida; personas que, cuando caen en un estado de ánimo negativo, no le dan vueltas obsesivamente y, en consecuencia, no tardan en salir de él. Su atención, en suma, les ayuda a controlar sus emociones. Es la capacidad de responder quien soy yo, el conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Es lo específico de la persona, la consecuencia de sí mismo. Nos identificamos y evaluamos, no es fácil tener un autoconcepto claro. Esta disposición

personal establece la autoestima. De todos los juicios a los que nos sometemos, ninguno es tan importante como el nuestro propio. La imagen que nos vamos haciendo de nosotros mismos se construye desde el momento en que nacemos a través de la interacción que tenemos con nuestra familia, especialmente con la madre. A partir de estas relaciones se va desarrollando un proceso de percibirse a sí mismo como una realidad diferente a los demás. La valoración de la imagen que el niño va haciendo de sí mismo depende de la forma en que lo valora su familia.

Flavell (1984) explica el desarrollo de las autodescripciones que permiten demostrar el autoconocimiento:

2 años	<ul style="list-style-type: none"> • Muchos conocen algunas de sus características más básicas (si son niño o niña, que son niños y no adultos), posiblemente aprendidas por modelado o refuerzo. • (Muestras de aprobación cuando dicen correctamente su edad u otra característica personal)
Primera Infancia (3 – 5 años aprox.)	<ul style="list-style-type: none"> • Las autodescripciones implican acciones, rasgos físicos, posesiones y preferencias. • Se centran sobre atributos objetivos y el “aquí y ahora” (que se corresponde con la descripción de Piaget del período preoperatorio) <p>(“Tengo pecas, una bicicleta de ruedas grandes, me gusta la pizza”)</p>
Infancia Media (6 – 11 años aprox.)	<ul style="list-style-type: none"> • Se basan en características menos tangibles como las emociones (“A veces me siento triste”) • Algunos basan sus descripciones en comparaciones sociales con otros niños y describen sus capacidades o talentos relativos a los de sus amigos o compañeros. • (“Soy el mejor patinador de la calle”)

	<ul style="list-style-type: none"> •
Adolescencia	<ul style="list-style-type: none"> • Se describen en términos más abstractos e hipotéticos. • Se preocupan de las actitudes (“Odio las matemáticas”), atributos personales (“Soy curioso”) y opiniones referentes a situaciones hipotéticas (“Si me encontrase con alguien que tuviese unas ideas diferentes de las mías, intentaría ser tolerante”). • Establecen diferencias entre más papeles sociales (sus respuestas son distintas si se les pide que se describan en clase, en casa o con los amigos. Además, estas diferencias por primera vez implican atributos opuestos o en conflicto (como ser tímido en clase pero extrovertido con los amigos).

Del siguiente cuadro Flavell (1984) explica que desde los 3 a 5 años los niños empiezan a adquirir un concepto de un yo privado que los otros no pueden observar; y aproximadamente a los 10 años, los niños suelen describirse a sí mismos en términos concretos y refiriéndose a rasgos observables.

El autoconocimiento de los niños se desarrolla continuamente a largo de la infancia y se encuentra relacionado con el desarrollo de otros procesos cognitivos y de socialización.

Las personas con esta competencia suelen encontrar tiempo para reflexionar en silencio, lo que les permite responder de un modo más ponderado y menos impulsivo. Los líderes que poseen esta conciencia están en contacto con sus señales interiores y reconocen el modo en que sus sentimientos les afectan y acaban influyendo en su rendimiento laboral.

Ahora bien, si quiere trabajar en la mejora de su autoestima, tenga en cuenta tres aspectos que van a ser fundamentales para lograrlo:

- **Conózcase:** Sea consciente y valore sus conocimientos y destrezas, conozca sus virtudes y defectos, márchese sus objetivos y la forma de conseguirlos.
- **Acéptese:** Consiga estar a gusto con su imagen, con su forma de ser, independientemente de la opinión que puedan tener los demás. En ningún caso hablamos de ser conformistas con ser como somos; se trata de apreciar lo que ya somos.
- **Asuma las responsabilidades de su propia vida:** No deje que los demás decidan por usted. Es importante que se responsabilice de lo que decide, lo que elige y lo que hace.
- **Autorregulación o gestión de uno mismo:** Es el control sobre el propio comportamiento para ajustarse a las expectativas sociales. Los padres les dicen a los niños lo que pueden o no pueden hacer. Conforme los niños van absorbiendo esta información empiezan a regular su propio comportamiento, pasando del control externo hacia el control interno o autorregulación.

Se refleja en el autocontrol, la adaptabilidad ante situaciones cambiantes y la coherencia de nuestras acciones con los valores y compromisos asumidos. Esta competencia le proporciona al líder la serenidad y la lucidez necesarias para afrontar situaciones estresantes y le ayuda a mantenerse imperturbable ante situaciones críticas.

Para Renom y Bisquerra (2007), la autorregulación emocional es ser consciente de lo que se siente, buscar la serenidad de la naturaleza para relajarse. Para poder contar con estrategias de autorregulación se pueden

practicar: técnicas de relajación, dialogo interno, evaluación de las emociones, la reestructuración cognitiva, entre otras. El paso más importante para esta estrategia es comunicar los sentimientos que se tienen.

Según Goleman (1996) el control de las emociones significa:

- Mayor tolerancia a la frustración y mejor manejo de la ira.
- Menos agresiones verbales, menos peleas y menos interrupciones en clase.
- Mayor capacidad de expresar el enfado de una manera adecuada, sin necesidad de llegar a las manos.
 - Menos índice de suspensiones y expulsiones.
 - Conducta menos agresiva y menos autodestructiva.
- Sentimientos más positivos con respecto a uno mismo, la escuela y la familia.
 - Mejor control del estrés.
- Menor sensación de aislamiento y de ansiedad social.

La autorregulación emocional comprende:

- El control de las emociones e impulsos destructivos.
 - Autodominio para resistir las tormentas emocionales.
 - Capacidad para gestionar la ansiedad.
 - Capacidad para tranquilizarse y consolarse uno mismo.
 - Capacidad para aplazar las recompensas.
 - Capacidad para canalizar de forma adaptativa las emociones y sentimientos. (Conangla, 2005, p. 100)
-
- **La motivación:** Deriva del latín *motivus*, que significa «causa del movimiento». La motivación puede definirse como el señalamiento o énfasis que se descubre en una persona hacia un determinado medio de satisfacer una necesidad, creando o aumentando con ello el impulso

necesario para que ponga en obra ese medio o esa acción, o bien para que deje de hacerlo. La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta.

Causas de la motivación:

Los motivos pueden agruparse en diversas categorías:

- En primer lugar figuran los motivos racionales y los emocionales.
- Los motivos pueden ser egocéntricos o altruistas.
- Los motivos pueden ser también de atracción o de rechazo, según muevan a hacer algo en favor de los demás o a dejar de hacer algo que se está realizando o que podría hacerse.

Factores extrínsecos e intrínsecos

La motivación también puede ser debida a factores intrínsecos y factores extrínsecos. Los primeros vienen del entendimiento personal del mundo y los segundos vienen de la incentivación externa de ciertos factores.

Factores extrínsecos pueden ser:

- El dinero
- El tiempo de trabajo
- Viajes
- Coches
- Cenas
- Bienes materiales

Todos estos factores pueden incrementarse o disminuirse en el espacio alrededor del individuo; sin embargo, los factores intrínsecos dependen del significado que le dé la persona a lo que hace. Si bien es cierto, los llamados factores extrínsecos también dependen de esta interpretación de la persona, éstos pueden cambiarse radicalmente de forma muy

rápida, mientras que los intrínsecos requieren de un trabajo de asimilación más adecuado a la mente del individuo. Los factores intrínsecos tratan de los deseos de las personas de hacer cosas por el hecho de considerarlas importantes o interesantes.

Existen tres factores intrínsecos importantes sobre la motivación.

- Autonomía: el impulso que dirige nuestras vidas, libertad para tener control sobre lo que hacemos.
- Maestría: el deseo de ser mejor en algo que realmente importa.
- Propósito: la intención de hacer lo que hacemos por servicio a algo más grande que nosotros mismos.

1.2.2. La motivación

Entendemos por motivación al conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. Se trata de un proceso complejo que condiciona en buena medida la capacidad para aprender de los individuos.

Es lo que mueve a la persona en una dirección y con una finalidad determinada; es la disposición al esfuerzo mantenido por conseguir una meta. Constituye, por tanto, un factor que condiciona la capacidad para aprender. Al igual que los intereses, depende en parte de la historia de éxitos y fracasos anteriores de la persona pero también del hecho que los contenidos que se ofrezcan para el aprendizaje tengan significado lógico y sean funcionales.

En la motivación que un alumno llegue a tener desempeña un papel fundamental la atención y el refuerzo social que del adulto (profesor, padres...) reciba. Por eso, son importantes las expectativas que los adultos

manifiestan hacia el individuo y las oportunidades de éxito que se le ofrezcan.

Además, hay que considerar la motivación como una amplia capacidad que precisa enseñar valores superiores como la satisfacción por el trabajo bien hecho, la superación personal, la autonomía y la libertad que da el conocimiento,... También, la motivación es una cuestión de procedimientos que implica un trabajo importante, utilizar autoinstrucciones, relacionar contenidos, trabajar en equipo, etc. Y, por último, exige conocimiento sobre el riesgo que se corre en caso de fracasar en el intento o, por el contrario, y más importante, la satisfacción que supone la obtención del éxito.

De manera amplia, motivo es aquello que impulsa a una persona a actuar de determinada manera o, por lo menos, que origina una propensión hacia un comportamiento específico. Ese impulso a actuar puede ser provocado por un estímulo externo (que proviene del ambiente) o puede ser generado internamente en los procesos mentales del individuo. En este aspecto, motivación se asocia con el sistema de cognición del individuo.

Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar, es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares, es despertar el interés, estimular el deseo de aprender y dirigir el esfuerzo hacia metas definidas.

Desde este punto de vista, la motivación está constituida por todos los factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo determinado. Hoy en día es un elemento importante en la administración de personal por lo que se requiere conocerlo, y más que ello, dominarlo; sólo así la empresa estará en condiciones de formar una cultura organizacional sólida y confiable. En el ejemplo del hambre, evidentemente tenemos una motivación, puesto que éste provoca la conducta que consiste en ir a buscar alimento y, además, la mantiene; es

decir, cuanto más hambre tengamos, más directamente nos encaminaremos al satisfactor adecuado. Si tenemos hambre vamos al alimento; es decir, la motivación nos dirige para satisfacer la necesidad.

La motivación también es considerada como el impulso que conduce a una persona a elegir y realizar una acción entre aquellas alternativas que se presentan en una determinada situación. En efecto, la motivación está relacionada con el impulso, porque éste provee eficacia al esfuerzo colectivo orientado a conseguir los objetivos de la empresa, por ejemplo, y empuja al individuo a la búsqueda continua de mejores situaciones a fin de realizarse profesional y personalmente, integrándolo así en la comunidad donde su acción cobra significado. El impulso más intenso es la supervivencia en estado puro cuando se lucha por la vida, seguido por las motivaciones que derivan de la satisfacción de las necesidades primarias y secundarias (hambre, sed, abrigo, sexo, seguridad, protección. etc.).

Los actos del ser humano son guiados por sus conocimientos (lo que piensa, sabe y prevé). Sin embargo, preguntarse por qué actúa de esta o de aquella manera corresponde al campo de la motivación. Para responder qué es la motivación, debe apelarse a los conceptos de fuerzas activas e impulsoras, traducidas por palabras como deseo y rechazo. El individuo desea poder, estatus y rechaza el aislamiento social y las amenazas a su autoestima. Además, el análisis motivacional especifica una meta determinada, para cuya consecución el ser humano gasta energías. Si desea poder, por ejemplo, compromete sus esfuerzos, su tiempo y su naturaleza, para ser presidente de la república; si desea obtener status, ingresar al club adecuado; si rechaza el aislamiento social, huye de los amigos y conocidos que puedan llevarlo a apoyar una causa social impopular; si rechaza las amenazas a su autoestima, evita situaciones en que su competencia intelectual pueda cuestionarse.

En lo que atañe a la motivación, es obvio pensar que las personas son diferentes: como las necesidades varían de individuo a individuo, producen diversos patrones de comportamiento. Los valores sociales y la capacidad individual para alcanzar los objetivos también son diferentes.

La motivación no es un concepto sencillo, para los psicólogos es difícil describir el impulso que existe detrás de un comportamiento. La motivación de cualquier organismo, incluso del más sencillo, solo se comprende parcialmente; implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas.

El comportamiento subyacente es movimiento: un presionar o jalar hacia la acción. Esto implica que existe algún desequilibrio o insatisfacción dentro de la relación existente entre el individuo y su medio: identifica las metas y siente la necesidad de llevar a cabo determinado comportamiento que los llevará hacia el logro de esas metas.

La motivación se refiere al impulso y al esfuerzo para satisfacer un deseo o meta. La satisfacción se refiere al gusto que se experimenta cuando colma un deseo. En otras palabras, motivación implica impulso hacia un resultado, mientras que la satisfacción implica resultados ya experimentados.

La teoría de la *Jerarquía de Necesidades*, formulada por Maslow en 1943, postula que el hombre es una criatura que demuestra sus necesidades en el transcurso de la vida y, en la medida en que el hombre satisface, otras más elevadas toman el predominio del comportamiento.

1.2.2.1. El concepto de motivo

Se emplea el término motivo para designar todas aquellas fuerzas que impulsan a un individuo a realizar un acto, para efectuar una elección entre varias posibilidades, o bien para continuar una tarea sin interrupción.

Cuando un hombre no realiza un trabajo, o no quiere hacerlo, puede haber muchas razones para ello. Es posible que este hombre se encuentre enfermo o que le falte la habilidad para el trabajo indicado. Puede ser, asimismo, que esté desanimado o que sienta antipatía por su jefe. Cuántos son los niños que no quieren estudiar sus lecciones porque no les gusta el maestro, cuántos son los obreros que trabajan a regañadientes, por antipatía hacia su jefe.

Con el fin de aclarar el concepto de motivación, vamos a suponer que el individuo a quien le ha sido encomendada una tarea está en óptimas condiciones físicas de realizar su labor, pero carece de impulso necesario para ello. Si el hombre no quiere trabajar, buscará una excusa que justifique su falta de voluntad. Para hacer algo o no hacerlo siempre habrá un motivo (Toro, 1982).

El ser humano no es un objeto inanimado que sólo se mueve por fuerzas externas, sino que hay en él una cantidad de fuerzas dinámicas que determinan su conducta. Estas fuerzas dinámicas que determinan su conducta. Obedecen a ciertas necesidades básicas, fundamentales; unos son de orden biológico, como la satisfacción del hambre, de la sed, del sueño, del descanso y del amor. Otras son de orden cultural: la necesidad de compañía de amistad, de consideración, de respeto, de alabanza, de prestigio, de comodidad, de ilustración intelectual o artística, de esparcimiento, etc. (Toro, 1982).

Hay que hacer notar, además, que cuando el individuo satisface cualquiera de estas necesidades, es todo él, en su totalidad, quien siente la satisfacción, y no una parte del organismo. Como dice Maslow, cuando se ha calmado el hambre o la sed que nos aqueja, no es sólo el estómago el que siente la satisfacción, sino que es la persona en su totalidad la que se siente satisfecha. Más aún: esa satisfacción repercute sobre cada una de

sus funciones, con la exaltación de las emociones haciendo que el pensamiento sea más lúcido y dinámico (Toro, 1982).

Pero no sólo la satisfacción de las necesidades orgánicas constituye el móvil de la conducta humana. También la satisfacción de las necesidades espirituales es para el hombre uno de los más poderosos móviles de la acción.

1.2.2.2. Motivación y conducta

Con el objeto de explicar la relación motivación-conducta, es importante partir de algunas posiciones teóricas que presuponen la existencia de ciertas leyes o principios basados en la acumulación de observaciones empíricas.

Según Chiavenato (1999), existen tres premisas que explican la naturaleza de la conducta humana. Estas son:

- a. El comportamiento es causado. Es decir, existe una causa interna o externa que origina el comportamiento humano, producto de la influencia de la herencia y del medio ambiente.
- b. El comportamiento es motivado. Los impulsos, deseos, necesidades o tendencias, son los motivos del comportamiento.
- c. El comportamiento está orientado hacia objetivos. Existe una finalidad en todo comportamiento humano, dado que hay una causa que lo genera. La conducta siempre está dirigida hacia algún objetivo.

1.2.2.3. El ciclo motivacional

Si enfocamos la motivación como un proceso para satisfacer necesidades. El ciclo motivacional comienza cuando surge una necesidad, fuerza dinámica y persistente que origina el comportamiento.

Cada vez que aparece una necesidad, ésta rompe el estado de equilibrio del organismo y produce un estado de tensión, insatisfacción, inconformismo y desequilibrio que lleva al individuo a desarrollar un comportamiento o acción capaz de descargar la tensión y liberarlo de la inconformidad y del desequilibrio (Genovesse, 2000, p. 84). Si el comportamiento es eficaz, el individuo podrá satisfacer la necesidad y, por ende, descargará la tensión provocada por aquella. Una vez satisfecha la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio y a su manera de adaptación al ambiente. Así encontramos las siguientes etapas en el ciclo motivacional:

- a. Homeostasis. Es decir, en cierto momento el organismo humano permanece en estado de equilibrio.
- b. Estímulo. Es lo que genera una reacción, vinculada a avivar una actividad; una necesidad.
- c. Necesidad. Esta necesidad (insatisfecha aún) provoca un estado de tensión.
- d. Estado de tensión. La tensión produce un impulso que da lugar a un comportamiento o acción.
- e. Comportamiento. El comportamiento, al activarse, se dirige a satisfacer dicha necesidad. Alcanza el objetivo satisfactoriamente.
- f. Satisfacción. Si se satisface la necesidad, el organismo retorna a su estado de equilibrio, hasta que otro estímulo se presente. Toda satisfacción es básicamente una liberación de tensión que permite el retorno al equilibrio homeostático anterior.

Sin embargo, para redondear el concepto básico, cabe señalar que cuando una necesidad no es satisfecha dentro de un tiempo razonable, puede llevar a ciertas reacciones como las siguientes:

- a. Desorganización del comportamiento (conducta ilógica y sin explicación aparente).

- b. Agresividad (física, verbal, etc.)
- c. Reacciones emocionales (ansiedad, aflicción, nerviosismo y otras manifestaciones como insomnio, problemas circulatorios y digestivos etc.)
- d. Alineación, apatía y desinterés

Lo que se encuentra con más frecuencia en la industria es que, cuando las rutas que conducen al objetivo de los trabajadores están bloqueadas, ellos normalmente “se rinden”. La moral decae, se reúnen con sus amigos para quejarse y, en algunos casos, toman venganza arrojando la herramienta (en ocasiones deliberadamente) contra la maquinaria, u optan por conductas impropias, como forma de reaccionar ante la frustración.

1.2.2.4. Naturaleza y características

La motivación es el móvil que incita, mantiene y dirige la acción de un sujeto para lograr determinados objetivos. En el lenguaje común suele expresarse de diversas formas: amor propio, espíritu de lucha o fuerza de voluntad. Algunas características de la conducta motivada son las siguientes:

- ❑ Es propositiva: está orientada y dirigida a una meta que el individuo quiere alcanzar. La motivación integra aspectos cognitivos y afectivos, incrementa la activación y organización de nuestras acciones.
- ❑ Es fuerte y persistente: estas cualidades son necesarias para superar las dificultades e inconvenientes que surjan en el camino.
- ❑ Los motivos están organizados jerárquicamente. Unos están dirigidos a la supervivencia y otros al crecimiento personal (desarrollar nuestras capacidades).
- ❑ Los motivos pueden ser comprensibles o inexplicables, conscientes o inconscientes. No siempre somos conscientes de la motivación de nuestra conducta.

- Los motivos pueden ser intrínsecos (por placer o por responsabilidad) o extrínsecos (ganar más dinero o nivel profesional).

1.2.2.5. Motivación Intrínseca

La motivación intrínseca que hace referencia a que la meta que persigue el sujeto es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización misma de la tarea y no depende de recompensas externas. Es el caso del niño que aprende la lista de jugadores de un equipo de fútbol porque realmente le llama la atención, le motiva, significa algo para él, y lo hace sin pretender ninguna recompensa, la aprende porque sí.

Cuando el individuo realiza una actividad por el simple placer de realizarla, sin que nadie de manera obvia le de algún incentivo externo. Un hobby es un ejemplo típico, así como la sensación de placer, la autosuperación o la sensación de éxito.

La motivación intrínseca se puede definir como aquella que procede del propio sujeto, que está bajo su control y tiene capacidad para autorreforzarse. Se asume que cuando se disfruta ejecutando una tarea se induce una motivación intrínseca positiva. Es más, aquellas emociones positivas que no están directamente relacionadas con el contenido de la tarea también pueden ejercer una influencia positiva en la motivación intrínseca como por ejemplo la satisfacción de realizar con éxito una determinada tarea.

Las emociones negativas pueden repercutir básicamente de dos formas en la motivación intrínseca. En primer lugar, emociones negativas como la ansiedad, la ira, la tristeza, etc., pueden ser incompatibles con emociones positivas por lo que pueden reducir el disfrute en la tarea. En segundo lugar, puede aparecer una motivación extrínseca negativa opuesta a la motivación extrínseca positiva que conduce a la no ejecución de la tarea (conducta de evitación) porque está vinculada con experiencias pasadas

negativas. Por lo tanto, además de impedir la motivación intrínseca positiva, las emociones negativas también producen motivación intrínseca negativa. Una de las emociones negativas que conlleva a la no ejecución o evitación es el "aburrimento" por lo que se presume que produce motivación (negativa) para evitar la realización de la tarea y a comprometerse, en su lugar, con otras tareas. También existen otras emociones, tales como ansiedad o ira, etc., que pueden producir motivación intrínseca de evitación, no solo porque se relacionen con los resultados, sino porque también se pueden generalizar a los contenidos de la tarea.

La motivación intrínseca se ha estudiado intensamente por los psicólogos educativos desde los años 1970, y numerosos estudios han encontrado que está asociada con altos logros educativos y disfrute de estudiantes.

La motivación intrínseca proviene de recompensas inherentes a una tarea o actividad en sí misma - en el disfrute de un rompecabezas o el amor de jugar. Esta forma de motivación ha sido estudiada por los psicólogos sociales y educativos desde la década de 1970. La investigación ha encontrado que se asocia normalmente con el logro educativo alto y el disfrute de los estudiantes. La motivación intrínseca se ha explicado por la teoría de la atribución de Fritz Heider, el trabajo de Bandura sobre la auto-eficacia, y Ryan y la teoría de la evaluación cognitiva de la Decisión. Los estudiantes tienden a ser intrínsecamente motivados si:

Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos que pueden controlar (por ejemplo, la cantidad de esfuerzo que ponen), creen que pueden ser agentes eficaces para alcanzar las metas deseadas (es decir, los resultados no están determinados por suerte).

Actualmente, no hay una 'teoría unificada magistral' para explicar el origen o los elementos de la motivación intrínseca. La mayoría de las explicaciones

combinan elementos del trabajo de Bernard Weiner sobre la 'teoría de la atribución', el trabajo de Bandura en 'auto-eficacia' y otros estudios concernientes al 'lugar del control' y 'la teoría de la meta'. Así se piensa que los estudiantes están más predispuestos a experimentar la motivación intrínseca si ellos:

- Atribuyen sus resultados educativos a los factores internos que pueden controlar (ej. la cantidad de esfuerzo que invirtieron, no una “habilidad o capacidad determinada”).
- Creer que pueden ser agentes eficaces en el logro de las metas que desean alcanzar (ej. los resultados no son determinados por el azar.)
- Están motivados hacia un conocimiento magistral de un asunto, en vez de un aprendizaje maquinal que puede servir para aprobar.

Nótese que la idea de la recompensa por el logro está ausente de este modelo de la motivación intrínseca, puesto que las recompensas son un factor extrínseco.

Sandoval (2005, p. 6) manifiesta que en cualquier momento, en la persona puede generarse un pensamiento (éste puede ser provocado por el razonamiento, la memoria o el subconsciente). Los pensamientos a su vez se relacionan con los sentimientos y las emociones, que terminan en una actitud. Para generarse una actitud, tanto positiva como negativa, intervienen factores como la autoimagen, las creencias, los valores y los principios éticos y morales del individuo.

Si el sentido de la actitud es positivo, automáticamente se genera una excusa para realizar la acción. A esta excusa se le conoce con el nombre de motivación. Claro está que en la acción intervienen el conocimiento, las capacidades y las habilidades del individuo, de los cuales dependerá la calidad del resultado, de acuerdo con las expectativas suyas o de los demás.

La motivación intrínseca se puede conceptualizar como aquella tendencia inherente a la búsqueda de la novedad y de los retos, a la extensión y ejercicio de las capacidades personales, a la exploración y al aprendizaje. Lo intrínseco tiene que ver, por tanto, con una dimensión enriquecedora y de avance en la construcción personal. No se trata tanto de lo que somos, sino que toma en consideración lo que podemos ser y sitúa como motivación intrínseca todo aquello que nos conduce a una mejora personal. Claro que esta mejora dibuja un marco amplio ya que podemos referenciarla a simples aspectos de experiencias personales que nos ayudan a crecer o podemos, desde otro ángulo, ubicarla en el terreno de lo profesional. Si las personas encuentran en sus entornos profesionales terreno donde explorar, experimentar y ubicar retos, entonces es probable que su motivación intrínseca crezca.

En palabras de Dweck y Eliot,(1999)cuando existe motivación intrínseca es cuando el alumno puede estar incrementando sus conocimientos o sus destrezas, pero aquello que determina su actividad, no es tanto el interés por incrementar su competencia cuanto la propia actividad en la que se siente a gusto, y cuyo fin está básicamente en sí misma.". Esta motivación, se basa en la elección de la tarea y el empleo óptimo de las propias habilidades por parte del sujeto que aprende, y tiene algunas condiciones, que se presentan a continuación:

- La tarea debe ser percibida como un desafío óptimo, esto es, ni muy fácil, ni muy difícil.
- Según Deci y Ryan, la elección de la tarea debe ser voluntaria por parte del alumno y debe brindarle la oportunidad de sentirse competente.
- La tarea debe implicar la aplicación eficaz de lo aprendido.
- Finalmente, parafraseando a Dweck y Elliot, la emisión de mensajes positivos por parte del profesor, el evitar la crítica.

A lo anterior habría que añadirle la condición de autonomía del estudiante, la cual fue estudiada por De Charms en 1976 y 1984, y que está relacionada en primer lugar con el tipo de motivación del cual se hablará en el apartado siguiente, y, en segundo término, con la condición de que se le compruebe al discente la eficacia del entrenamiento en la consecución de las metas de aprendizaje. Con el cumplimiento de este conjunto de condiciones, Tapia asevera que se pueden presentar dos posibilidades a los maestros: la primera es que los alumnos no asuman las metas de aprendizaje como propias, y la segunda que ocurra exactamente lo contrario.

En el primer caso, el autor propone que se deben "conocer los factores que afectan la interiorización de los valores que conlleva la actividad escolar". En el caso contrario, cuando los alumnos asumen las metas de aprendizaje como propósitos personales, se presenta el siguiente proceso en tres etapas:

- Primera etapa: el maestro controla la conducta del estudiante con mensajes positivos, mediante elogios.
- Segunda etapa: el alumno pasa a controlar su conducta mediante mensajes de auto aprobación o de desaprobación.
- Tercera etapa: el alumno le da una valoración personal a la tarea y la asume como propia.

Este autor afirma que como resultado del cumplimiento de las condiciones enunciadas en los párrafos anteriores, el individuo tiende a mostrar mayor interés, dedicación y atención, con lo cual posiblemente se presente aquello que denomina el aprendizaje.

Las personas con motivación intrínseca tienden a atribuir los éxitos a causas internas como la competencia y el esfuerzo, mientras que los individuos con motivación extrínseca tienden a hacerlo a causas externas, como el azar o las características de la tarea, con lo que estos chicos no se

consideran capaces de controlar la consecución de las metas que persiguen.

Por todo lo anterior, es importante destacar que la educación no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe además ser capaz de transmitir valores y actitudes positivas hacia la actividad escolar.

Además debemos apuntar que los sujetos con alta motivación persisten más en la tarea y, por tanto, es más probable que alcancen sus metas, hacen juicios independientes y se proponen retos sopesando cuidadosamente sus posibilidades de éxito, y el propio éxito alcanzado refuerza su forma adecuada de afrontar las tareas.

Los profesores saben que la motivación es consecuencia de la historia de aprendizaje. Hay que promover la motivación intrínseca; el proceso es interactivo,... Estos autores se preguntan ¿Qué es estar motivado? Para motivar a un individuo en el estudio, como en cualquier otra actividad, es necesario poner en juego un conjunto de estrategias concretas. Un primer paso en el medio escolar es hacer las clases atractivas a través, por ejemplo, de actividades lúdicas, novedosas, sorprendentes,... pero dependiendo del nivel educativo en que nos encontremos. Sabemos que las situaciones escolares son con frecuencia arduas y requieren disciplina y esfuerzo. Es sabido que el trabajo escolar requiere esfuerzo, y debemos desterrar que el esfuerzo es sinónimo de aburrimiento; es necesario llegar a la conclusión, de que vale la pena esforzarse en actividades que realmente la merezcan.

1.2.2.6. Nivel de Autoexigencia

Según Cerdán (1999, p. 257), se precisa desarrollar niveles de autoexigencia acordes con la acción que se le demanda, para considerarse realmente como un profesional cualificado y sentirse reconocido y apoyado por ello.

1.2.2.7. Deseo de Superación

Como señala Jiménez, Pimentel y Echevarría (2010, p. 346), la motivación está relacionada con el deseo de superación, lo incentivados que estemos para alcanzar nuestros objetivos y la seguridad y confianza en nuestras posibilidades.

Según Suárez (2005, p. 43), se considera que la educación y la cultura son el camino para incrementar el deseo de superación del individuo.

1.2.2.8. Sensación de Éxito

Como señala Nolker y Schoenfeldt (1983, p. 14), todo aquél que experimenta la sensación de éxito, procura repetirla. De esta manera, un aprender con éxito puede conducir a intensificar la disposición a aprender.

1.2.2.9. Motivación Extrínseca

La motivación extrínseca viene de fuera de la persona. El dinero es el ejemplo más obvio, pero también son motivaciones extrínsecas la coacción y la amenaza de castigo.

En el deporte, la gente puede animar a los artistas intérpretes o ejecutantes, lo que puede motivar a que él o ella lo hagan bien. Los premios son también extrínseca. La competencia es, en general, extrínseca, ya que fomenta el artista intérprete o ejecutante a ganar.

Investigaciones socio-psicológicas han indicado que las recompensas extrínsecas pueden llevar a una sobre justificación y la consiguiente reducción en la motivación intrínseca.

Incentivos extrínsecos a veces pueden debilitar la motivación. En un estudio clásico realizado por Green y Lepper, los niños que fueron generosamente recompensados por el dibujo con rotuladores más tarde mostraron poco interés en jugar con las plumas de nuevo.

Según Sandoval (2005, p. 6), en *Motivación extrínseca*, para que se genere la motivación, es necesario que factores externos actúen sobre los elementos receptores (pensamiento, sentimiento y acción). Para que los factores externos sean motivadores es necesario que se genere un diferencial en la percepción de la persona. El mejor ejemplo es el salario de un empleado. Como se conoce, en sí el salario no es un factor motivador, pero en el instante que hay un aumento de éste, se genera un diferencial externo que actúa sobre el pensamiento y/o sentimiento que por cierto tiempo motiva para obtener mejores resultados, si ese es el objetivo, hasta que desaparece la percepción del diferencial generado y pasa a ser un factor de mantenimiento.

Un cambio de política organizacional se percibe como un diferencial que puede influir en el estado normal de las personas. Si esta nueva política está generando pensamientos y/o sentimientos positivos, ellos a su vez facilitan una actitud positiva y la persona se motiva para formar parte del cambio. En el caso de que se dé una actitud negativa, la persona se desmotiva, se opone al cambio y esto se refleja en los resultados de su trabajo.

Comprender que mediante la acción nosotros podemos motivar a las personas, tiene relación con el efecto del ejemplo que una o varias personas dan a otro. Actualmente se tiene una mejor comprensión del ejemplo con los últimos artículos referentes a las neuronas espejo, descubiertas por Giacomo Rizzolatti, de la Universidad de Parma (Italia-1996). Estas neuronas se activan cuando el sujeto observa a otro realizar un movimiento y también cuando el sujeto es quien lo hace. Este fenómeno

no solo tiene relación con las acciones de las personas, sino también con las intenciones y las emociones que el sujeto tiene para realizar la acción. En este contexto, se puede suponer que tiene explicación el aprendizaje implícito, fenómeno importantísimo en el liderazgo y en el comportamiento de las personas en grupo.

La motivación extrínseca se define, en contraposición de la intrínseca, como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Hay emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados.

Considera emociones prospectivas aquellas que están ligadas prospectivamente y de forma directa con los resultados de las tareas (notas, alabanzas de los padres, etc.) como por ejemplo la esperanza, las expectativas de disfrute, la ansiedad, etc. Así la esperanza y las expectativas de disfrute anticipatorio producirían motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para ejecutar la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. En cambio, la desesperanza puede inducir a un estado de indefensión que comporta la reducción o total anulación de la motivación extrínseca por no poder alcanzar resultados positivos o evitar los negativos. Se puede asumir que la motivación extrínseca positiva contribuye efectivamente (conjuntamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la tarea.

El caso se complica cuando se relaciona los resultados (negativos) y la motivación extrínseca de evitación producida por la ansiedad. Se pueden distinguir dos situaciones sobre cómo evitar el fracaso y resultados negativos. En situaciones "no restrictivas" (tareas ordinarias de clase), el fracaso se puede evitar demandando al estudiante tareas más fáciles que pueda superar con éxito. En situaciones "restrictivas" (por ejemplo de examen), la única manera de evitar el fracaso es proporcionándole al

estudiante los recursos didácticos necesarios (técnicas, destrezas, etc.) para afrontar con éxito la tarea.

Las emociones retrospectivas como la alegría por los resultados, decepción, orgullo, tristeza, vergüenza, ira, etc., funcionan fundamentalmente como evaluativas, como reacciones retrospectivas a la tarea y a sus resultados. Las emociones evaluativas pueden servir de base para desarrollar la motivación extrínseca en la ejecución de tareas académicas. Así, experiencias agradables asociadas a resultados positivos (una buena nota, alabanza de los padres, etc.) y sentirse orgulloso por ello, conduce a un incremento de la apreciación subjetiva de alcanzar ese tipo de resultados.

1.2.2.10. Regulación externa

Según Cecchini (2005, p. 60), regulación externa es de naturaleza instrumental (no es más que un medio para lograr otra finalidad). En definitiva, el individuo hace una actividad no por propia elección, sino porque es controlado por un sistema de recompensas o castigos (coacciones).

1.2.2.11. Situación social

Bernal (1966, p. 38) manifiesta que la situación social se traduce siempre en una situación concreta, particular, singular, de una persona. Considerando, además, que la educación tiene un sentido personal, que es algo esencialmente personal y libre, el carácter situacional de la educación de una persona radica en el hecho de que la realidad social que la rodea enmarca al individuo y condiciona su proceso educativo, definiendo las posibilidades en esa educación. La realidad social, pues, es el contexto – objetivo- de la persona y, por ende, de su proceso de autorrealización.

1.2.2.12. Nivel de expectativa

Stephen y Coulter (2005, p.405) afirma que un individuo tiende a actuar de cierta manera con base en la expectativa de que después del hecho se presentará un resultado dado y en el atractivo de ese resultado para el individuo.

Según Varo (1994, p.382), la expectativa es la probabilidad subjetiva de que cierto comportamiento o nivel de esfuerzo posibilite alcanzar un determinado nivel de ejecución. Es la creencia de que ese nivel de esfuerzo permitirá la consecución de los resultados. Puede tomar valores comprendidos entre 0 y 1. Su valor será mayor cuanto mayor sea la seguridad del sujeto de que, al realizar un nivel de esfuerzo concreto o al adoptar un cierto comportamiento, conseguirá alcanzar un concreto nivel de ejecución.

1.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

Aprendizaje

Proceso mediante el cual el sujeto incorpora o modifica una experiencia a su presente conocimiento o destreza. es el motivo imprescindible del acto formativo.

Capacidades

La formación por competencias aparece estrechamente vinculada con la innovación en tecnologías blandas trabajadores y está causando una verdadera revolución en la forma de mirar la educación pese, a que ya Larousse, la define como "el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que persiguen y decidir sobre lo que concierne al trabajo supone conocimiento razonado ya que no hay comportamiento ni conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar la competencia".

Educador

Ser educador significa ser instruido, culto, paciente y firme; ser astuto, sutil, y perseverante. Y por encima de todo significa saber amar, y comprender claramente la influencia que puede proyectarse sobre los alumnos; la enorme responsabilidad que implicar emular a dios en alguna medida, al contribuir el mundo del mañana”.

Enseñanza

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona humana, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos

Estrategias

En realidad una estrategia resulta de combinar dos o más de las categorías didácticas citadas antes para desarrollar una clase, sin embargo en forma específica podemos decir que es un conjunto o secuencia de pasos o procesos que sirven para desarrollar las diferentes actividades significativas y producir aprendizajes mucho más interesantes.

Estrategia de aprendizaje

Un modelo de aprendizaje constructivo y significativo exige un modelo de programación y orientación – aprendizaje constructivo y significativo. Una visión psicológica y contextual nos indica cuales son las capacidades y valores que se deben desarrollar en un contexto social. la visión psicológica facilitará el proceso de interiorización y aprendizaje de estas capacidades y valores por medio de contenidos, procedimientos y estrategias.

Motivación

Son las causas que mueven a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación.

Planificación

Hacer plan o proyecto de una acción, plan general, metódicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado, tal como el desarrollo armónico de una ciudad, el desarrollo económico, la investigación científica, el funcionamiento de una industria, e

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA

No es ajena a nuestra realidad la deficiente calidad educativa que atraviesa nuestro país, expresada en diversos aspectos: metodología, rendimiento académico, estrategias de enseñanza, pérdida de valores, en currículum, etc., y lógicamente son algunos aspectos que influyen en la formación profesional de los estudiantes, específicamente en el nivel superior, esto posiblemente tengan algunos factores influyentes, sea esto económico, social, cultural, político, étnico, estructural, etc. Que de alguna manera u otra están influyendo en la formación profesional de vuestros estudiantes universitarios.

Muchas veces el profesional puede ser bueno académicamente, puede haber tenido, por encima de lo normal, buenas calificaciones; pero eso no es suficiente, sino también la formación emocional, en otra palabras, no basta ser inteligente académicamente, sino, emocionalmente también, porque en gran medida, esta última, dice mucho de una persona, nuestro desempeño profesional tiene que ver mucho con nuestros actos, es decir, que lo que somos debe concordar con lo que actuamos. Cuanto de los profesionales han sido despedidos e incluso hasta descalificados y hasta inhabilitados para ejercer su profesión por algunas actitudes, inconscientemente, demostradas. Asimismo, tiene que ver mucho, no en gran medida, pero sí mucho durante vuestra formación, el ejemplo de vuestros maestros, pocos somos los que podemos controlar nuestras emociones fuertes que muchas veces nos perjudican en vuestro desempeño laboral.

En los últimos años no se ha visto participación satisfactoria y exitosa en eventos académicos y científicos, lo que demuestra que el problema es de cuidado y afecta directamente a la comunidad educativa. Como puede reducirse, este hecho tiene consecuencias negativas para el futuro de la educación y para nuestra sociedad.

2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del **décimo** ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?

2.2.2. Problemas específicos

1. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del **décimo** ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?

2. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del **décimo** ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?

2.3. IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN

2.3.1. Importancia de la investigación

Conveniencia. La inteligencia emocional es crucial e importante en la configuración de la sociedad actual. Por este motivo nace la necesidad de caracterizarlo y determinar sus relaciones con la motivación con el objetivo de solucionar el problema descrito en la determinación del problema.

Relevancia social. La presente investigación procura el bienestar personal y social de la comunidad donde se recogieron los datos. El trabajo es trascendente porque va a beneficiar a nuestra población y de igual manera va a permitir tomar conciencia del rol que tenemos cada uno de nosotros dentro de nuestra comunidad local, regional, nacional y mundial.

Implicaciones prácticas. En ese sentido, la investigación tiene carácter práctico, ya que se recogieron datos bibliográficos y empíricos de la variable inteligencia emocional con la finalidad de relacionarlos con los datos de la variable motivación que permitan caracterizar la problemática antes descrita.

Valor teórico. La información recopilada y procesada sirve de sustento para otras investigaciones similares, ya que enriquecen el marco teórico y cuerpo de conocimientos que existe sobre el tema en mención, es decir, la inteligencia emocional y la motivación.

Utilidad metodológica. En la presente investigación el instrumento diseñado y elaborado ha servido para recopilar información y, asimismo, para analizar los datos, los mismos que han sido guiado y orientados en todo momento por el método científico. Y, lógicamente, por tratarse de un modelo cuantitativo, la prueba de hipótesis de la presente investigación está ceñida al método científico; en ese sentido la presente investigación también se justifica.

2.3.2. Alcances de la investigación

Alcance espacial-institucional: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Alcance temporal: año 2015.

Alcance temático: Inteligencia emocional, motivación intrínseca, motivación extrínseca.

Alcance socioeducativo: docentes y estudiantes.

2.4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Limitación teórica. Las bibliotecas no están bien implementadas y actualizadas a nivel local hicieron difícil el acceso a las fuentes empíricas; por otro lado, las bibliotecas de las instituciones superiores privadas de la localidad brindan acceso restringido al público.

Limitación temporal. El factor tiempo se refiere a que hubo contratiempos personales y laborales que dificultaron la investigación se desarrolló en el año 2014.

Limitación metodológica. La subjetividad que se dio al interpretar los resultados estadísticos de la investigación, siendo muy compleja la forma de pensar del ser humano, ya que está sujeto a múltiples factores socioculturales.

Limitación de recursos. Una de las limitaciones de mayor consideración fue el factor económico ya que el trabajo de investigación fue autofinanciado en su totalidad.

CAPÍTULO III DE LA METODOLOGÍA

3.1. PROPUESTA DE OBJETIVOS

3.1.1. Objetivo general

Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

3.1.2. Objetivos específicos

1. Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

2. Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

3.2. SISTEMA DE HIPÓTESIS

3.2.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y

Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

3.2.2. Hipótesis específicas

1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.

3.3. SISTEMA DE VARIABLES

Sobre la clasificación de las variables, Bernal (2006, p. 140) sustenta “en las hipótesis causales, es decir, aquellas que plantean relación entre efectos y causas, se identifican tres tipos de variables: *independientes*, *dependientes* e *intervenientes*. Estos mismos tipos de variables pueden estar presentes en las hipótesis correlacionales cuando se explica la correlación”. Otra clasificación la presentan Ángel et al. (2011, p. 9): “variables cualitativas o categóricas, variables cuantitativas o numéricas”. Las variables cuantitativas, según Ángel et al. (2011, p. 9), pueden ser: “variable cuantitativa discreta y variable cuantitativa continua”. Las variables cuantitativas discretas pueden tomar un número contable de valores distintos; en cambio, las variables cuantitativas continuas, un número infinito de valores. La variable inteligencia emocional es una variable cuantitativa discreta y la variable motivación es una variable cuantitativa discreta.

Esta investigación al presentar hipótesis correlacionales considera una variable 1 y una variable 2, así como algunas variables intervenientes, que presentamos en la siguiente forma:

3.3.1. Variable 1. Inteligencia emocional

Definición conceptual. Se refiere a la capacidad de las personas de conocerse a sí mismos y regular sus emociones de acuerdo a diferentes contextos y necesidades.

3.3.2. Variable 2. Motivación

Definición conceptual. Se refiere a los factores, tanto internos como externos, que motivan a las personas o las predisponen para ciertas actitudes.

3.3.3. Variables intervinientes

Edad	: 20 - 35 años
Sexo	: M y F
Turno de estudio	: Mañana y tarde
Nivel socioeconómico	: Bajo, medio

3.3.4. Operacionalización de la variable 1

Definición operacional. Por cuestiones de trabajo, operacionalmente, las identificamos como autoconocimiento y autorregulación; en sus índices (escalas): Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Tabla 1

Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 1

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ÍNDICES
Autoconocimiento	Reconozco mis habilidades en diversos aspectos de mi vida. Reconozco mis potencialidades en diversos aspectos de mi vida. Busco desarrollar más mis habilidades y potencialidades.	Primera dimensión: 1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10 Segunda dimensión: 11,12,13,14, 15,16,17,18, 19,20	Nivel ordinal en escala de Likert: 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre
Autorregulación	Cuando estoy molesto trato de no desquitarme con las demás personas. Cuando estoy molesto trato de no desquitarme conmigo mismo. Antes de decir algo ofensivo, lo pienso muchas veces y no lo digo.	Total: 20 ítems	

3.3.5. Operacionalización de la variable 2

Definición operacional. Por cuestiones de trabajo, operacionalmente, las identificamos como motivación intrínseca y motivación extrínseca; en sus índices (escalas): Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Tabla 2

Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 2

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ÍNDICES
Motivación intrínseca	Tienes la necesidad de aprender temas variados. Sientes que eres autoexigente. Tienes la necesidad de superación.	Primera dimensión: 1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10 Segunda dimensión:	Nivel ordinal en escala de Likert: 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces
Motivación extrínseca	Tienes objetivos profesionales. Tienes una vocación definida gracias a tu familia e institución educativa. Te preocupa tu situación social actual.	11,12,13,14, 15,16,17,18, 19,20 Total: 20 ítems	4. Casi siempre 5. Siempre

3.4. TIPO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

3.4.1. Tipo de investigación

Dadas las características de esta tesis, el tipo fue correlacional. Bernal (2006) afirma que las investigaciones correlacionales pretenden “examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación examina asociaciones pero no relaciones causales” (p. 113).

3.4.2. Método de investigación

El método empleado en el proceso de investigación fue el cuantitativo porque “supone derivar de un marco conceptual pertinente al problema analizado, una serie de postulados que expresen relaciones entre las variables estudiadas

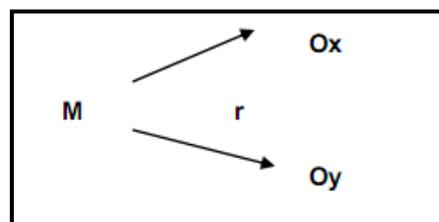
de forma deductiva. Este método tiende a generalizar y normalizar resultados” (Bernal, 2006, p. 57).

Otro método que se empleó en el proceso de investigación fue el descriptivo. El método descriptivo, según Sánchez y Reyes (2009, p. 50), consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos o fenómenos y las variables que los caracterizan de manera tal y como se dan en el presente.

3.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Según Sánchez y Reyes (2009, p. 84) esta investigación fue correspondiente al diseño correlacional. Un diseño correlacional es la relación concomitante entre dos o más variables pareadas, esto es entre dos o más series de datos. Dentro de este marco nuestra investigación es de diseño correlacional, porque relacionaremos las variables estudiadas.

El diagrama representativo que hemos adaptado es el siguiente:



Donde:

- M : muestra de la investigación
- Oy : observación de la variable inteligencia emocional
- Ox : observación de la variable motivación
- r : relación entre las dos variables

3.6. INSTRUMENTOS

El **criterio para escoger y elaborar el instrumento** tuvo en cuenta la naturaleza de la investigación y el tipo de datos que se pretende recolectar. Además, se pretende trabajar no con notas para un test o prueba, sino obtener datos sobre la percepción de las variables de estudio. Por ello se optó por elaborar un cuestionario que emplee la escala de LÍkert como criterio de medición.

Durante la construcción de los instrumentos se analizaron las hipótesis, se plantearon las dimensiones de cada variable y, finalmente, los indicadores. Según Bernal (2006, p. 212) “no se miden el hecho, la persona ni el objeto, sino sus atributos. En investigación hay cuatro niveles básicos de medición: nominal, ordinal, de intervalos y de proporción”. En este caso, los instrumentos emplearon los niveles ordinales de medición.

Se elaboraron 40 ítems en total, de los cuales 20 corresponden al cuestionario que mide la primera variable. Y 20 ítems corresponden al cuestionario que mide la segunda variable. Los ítems contaron con cinco alternativas de escala de LÍkert: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca.

Se utilizó el cuestionario como instrumento. Los cuestionarios están destinados a recoger información sobre las opiniones y actitudes de las personas y también sobre lo que han logrado como producto del proceso educativo. Según Hernández et al. (2010), el cuestionario: “Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 217).

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento de la variable 1

Título	Cuestionario de inteligencia emocional
Autor	Ismael Misaico Tacas
Año de edición	2015
Margen de aplicación	Aplicable a estudiantes de Educación Superior
Forma de administración	Individual o colectiva para grupos de 30 a 45 estudiantes
Tiempo de aplicación	30 minutos
Significación	Este instrumento evalúa la inteligencia emocional, consta de 20 ítems en los que las respuestas corresponden a una escala de LÍkert que se valora con 1, 2, 3, 4 o 5 puntos. De esta forma la puntuación mínima es 20 y la puntuación máxima es 100. En el anexo se muestran los ítems. El presente cuestionario se presenta como una hoja en la que aparecen los ítems y las instrucciones de aplicación, y se contesta en la misma hoja.

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento de la variable 2

Título	Cuestionario de motivación
Autor	Ismael Misaico Tacas
Año de edición	2015
Margen de aplicación	Aplicable a estudiantes de Educación Superior
Forma de administración	Individual o colectiva para grupos de 30 a 45 estudiantes
Tiempo de aplicación	30 minutos
Significación	Este instrumento evalúa la motivación, consta de 20 ítems en los que las respuestas corresponden a una escala de LÍkert que se valora con 1, 2, 3, 4 o 5 puntos. De esta forma la puntuación mínima es 20 y la puntuación máxima es 100. En el anexo se muestran los ítems. El presente cuestionario se presenta como una hoja en la que aparecen los ítems y las instrucciones de aplicación, y se contesta en la misma hoja.

3.7. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizó la encuesta, cuyo instrumento, el cuestionario, está compuesto por una relación de preguntas escritas para que los miembros de las unidades muestrales lean y contesten por escrito. Sobre esta técnica Bernal (2006) nos dice que “es una de las técnicas de recolección de información más usadas, a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas” (p. 177).

3.8. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.8.1. Población

En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, hay 129 alumnos del X ciclo.

Tabla 5

Distribución de la población

SECCIÓN	POBLACIÓN MASCULINA	POBLACIÓN FEMENINA
Comunicación	13	14
Geografía	11	15
Psicología	15	10
Filosofía	9	18
Historia	12	12
TOTAL	60	69

3.8.2. Muestra

El **criterio de inclusión** fue que sean alumnos regulares y se hayan matriculado en el periodo que comprende la investigación. Mientras que el **criterio de exclusión** fue que no se consideraron a los alumnos que tenían una asistencia irregular y no se mostraban cooperativos con la ejecución de la presente investigación.

Del total de 129 alumnos, se determina la muestra, aplicando la siguiente fórmula estadística:

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

Donde:

- n = tamaño de la muestra
- Z = nivel de confianza con distribución normal
- p = probabilidad a favor
- q = probabilidad en contra
- N = tamaño de la población
- E = error muestral o error permitido

Ahora se tomará en cuenta que el nivel de confianza es del 95 %, con 0.05 de error muestral y la probabilidad será 0.5, es decir, 50%. Así tenemos:

$$n = \frac{(1.96)^2 (0.5) (0.5) (129)}{(0.05)^2 (129-1) + (0.5) (0,5) (1.96)^2}$$

Aplicando la fórmula anterior de muestreo, y considerando un margen de error de 5 %, resulta un **tamaño de muestra de 97 alumnos**, a los que se aplica el muestreo estratificado proporcional y de la afijación proporcional de los elementos del estrato, aplicando la fórmula estadística que corresponde a Bernal (2006):

$$n_i = \frac{n}{N} \times N_i$$

Donde:

- n_i = tamaño de la muestra por estrato
- n = tamaño de la muestra
- N_i = tamaño de la población del estrato
- N = tamaño de la población

Tabla 6

Muestreo

SECCIÓN	POBLACIÓN	MUESTRA
Comunicación	27	20
Geografía	26	20
Psicología	25	19
Filosofía	27	20
Historia	24	18
TOTAL	129	97

SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PRÁCTICOS

CAPÍTULO IV

DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION Y RESULTADOS

4.1. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

La validez y la confiabilidad de los instrumentos de investigación han sido consolidadas por expertos que enseñan en distintas escuelas de posgrado de las universidades de Lima Metropolitana. Durante el proceso hubo observaciones, pero al final fueron levantadas mediante la corrección de los ítems o selección de dimensiones pertinentes con las variables.

La versión definitiva de los instrumentos fue el resultado de la valoración sometida al juicio de expertos y de aplicación de los mismos a las unidades muestrales en pruebas piloto. Los procedimientos que consolidan la validez y la confiabilidad de los instrumentos de investigación son mencionados en los siguientes apartados.

4.1.1. Validez de los instrumentos

Hernández et al. (2010, p. 201), con respecto a la validez, sostienen que: “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”. En otras palabras, como sustenta Bernal (2006, p. 214) “un instrumento de medición es válido cuando mide aquello para lo cual está destinado”.

Según Muñiz (2003, p. 151) las formas de validación que “se han ido siguiendo en el proceso de validación de los tests, y que suelen agruparse dentro de tres grandes bloques: validez de contenido, validez predictiva y validez de constructo”.

La presente investigación optó por la validez de contenido para la validación de los instrumentos. La validación de contenido se llevó a cabo por medio de la consulta a expertos. Al respecto, Hernández et al. (2010, p. 204) menciona:

Otro tipo de validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o *face validity*, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con “voces calificadas”. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta.

Para ello, recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria de las universidades de Lima Metropolitana. Los cuales determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos. A ellos se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos 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 de los dos instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en la tabla 7.

Tabla 7

Validez de los instrumentos según el juicio de expertos

EXPERTOS	<i>Cuestionario de la variable 1</i>		<i>Cuestionario de la variable 2</i>	
	Puntaje	%	Puntaje	%
1. Mg. Emiliano Huayre	850	85	820	82
2. Mg. Giovanna Gutiérrez	830	83	840	84
3. Mg. María Elena Ojeda	870	87	860	86
Promedio de valoración	850	85	840	84

Fuente. Instrumentos de opinión de expertos

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos mediante la siguiente tabla.

Tabla 8

Valores de los niveles de validez

VALORES	NIVEL 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 el cuestionario de la inteligencia emocional obtuvo un valor de 85 % y el cuestionario de la motivación obtuvo el valor de 84 %, se puede deducir que ambos instrumentos tienen muy buena validez.

4.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Se empleó el coeficiente *alfa* (α) para indicar la consistencia interna del instrumento. Acerca de este coeficiente Muñiz (2003, p. 54) afirma que “ α es función directa de las covarianzas entre los ítems, indicando, por tanto, la consistencia interna del test”. Así, se empleará la fórmula del alfa de Cronbach porque la variable está medida en la escala de Likert (politómica):

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos mediante el coeficiente del alfa de Cronbach se siguieron los siguientes pasos.

- a. Para determinar el grado de confiabilidad del cuestionario de inteligencia emocional, primero se determinó una muestra **piloto de 25 individuos**. Posteriormente, se aplicó para determinar el grado de confiabilidad.
- b. Luego, se estimó la confiabilidad por la consistencia interna de Cronbach, mediante el software SPSS, el cual analiza y determina el resultado con exactitud.

Fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right]$$

Donde:

k : El número de ítems

$\sum s_i^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems

s_t^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente de alfa de Cronbach

Cuestionario evaluado por el método estadístico de alfa de Cronbach mediante el software SPSS:

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.877	25

Resumen del procesamiento de los casos			
		N	%
Casos	Válidos	25	100.0
	Excluidos^a	0	.0
	Total	25	100.0

Se obtiene un coeficiente de 0.877 que determina que el instrumento tiene una confiabilidad muy buena, según la tabla 9.

Tabla 9

Valores de los niveles de confiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach

RANGO	NIVEL
.9-1.0	Excelente
.8-.9	Muy bueno
.7-.8	Aceptable
.6-.7	Cuestionable
.5-.6	Pobre
.0-.5	No aceptable

Fuente: George y Mallery (1995)

Para establecer la confiabilidad de los instrumentos mediante el coeficiente del alfa de Cronbach se siguieron los siguientes pasos.

a. Para determinar el grado de confiabilidad del cuestionario de motivación, primero se determinó una muestra piloto de 25 individuos. Posteriormente, se aplicó para determinar el grado de confiabilidad.

b. Luego, se estimó la confiabilidad por la consistencia interna de Cronbach, mediante el software SPSS, el cual analiza y determina el resultado con exactitud.

Fórmula:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s_i^2}{s_t^2} \right]$$

Donde:

k : El número de ítems

$\sum s_i^2$: Sumatoria de varianzas de los ítems

s_t^2 : Varianza de la suma de los ítems

α : Coeficiente de alfa de Cronbach

Cuestionario evaluado por el método estadístico de alfa de Cronbach mediante el software SPSS:

Estadísticos de fiabilidad

<i>Alfa de Cronbach</i>	<i>N de elementos</i>
.868	25

Resumen del procesamiento de los casos

		<i>N</i>	<i>%</i>
Casos	Válidos	25	100.0
	Excluidos^a	0	.0
	Total	25	100.0

Se obtiene un coeficiente de 0.868 que determina que el instrumento tiene una confiabilidad muy buena, según la tabla 9.

4.2. DESCRIPCIÓN DE OTRAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se empleó como técnica complementaria el análisis documental. Esta técnica es la operación que consiste en seleccionar las ideas informativamente relevantes de un documento a fin de expresar su contenido, sin ambigüedades, para recuperar la información en él contenida. Esta representación puede ser utilizada para identificar el documento, para procurar los puntos de acceso en la búsqueda de documentos, para indicar su contenido o para servir de sustituto del documento. Al respecto Bernal (2006) nos dice que “es una técnica basada en fichas bibliográficas que tienen como propósito analizar material impreso. Se usa en la elaboración del marco teórico del estudio” (p. 177).

4.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE TABLAS

Para el tratamiento estadístico y la interpretación de los resultados se tendrán en cuenta la estadística descriptiva y la estadística inferencial.

Estadística descriptiva

Según Webster (2001) “la estadística descriptiva es el proceso de recolectar, agrupar y presentar datos de una manera tal que describa fácil y rápidamente dichos datos” (p. 10). Para ello, se emplearán las medidas de tendencia central y de dispersión.

Luego de la recolección de datos, se procederá al procesamiento de la información, con la elaboración de tablas y gráficos estadísticos. Así se obtendrá como producto:

- Tablas. Se elaborarán tablas con los datos de las variables. Sobre las tablas, la Asociación de Psicólogos Americanos (2010, p. 127) nos menciona: “Las tablas y las figuras les permiten a los autores presentar una gran cantidad de información con el fin de que sus datos sean más fáciles de comprender”. Además, Kerlinger y Lee (2002) las clasifican: “En general hay tres tipos de tablas: unidimensional, bidimensional y k-dimensional” (p. 212). El número de variables determina el

número de dimensiones de una tabla, por lo tanto esta investigación usará tablas bidimensionales.

- Gráficas. Las gráficas, incluidos conceptualmente dentro de las figuras, permitirán “mostrar la relación entre dos índices cuantitativos o entre una variable cuantitativa continua (que a menudo aparece en el eje y) y grupos de sujetos que aparecen en el eje x” (APA, 2010, p. 153). Según APA (2010), las gráficas se sitúa en una clasificación, como un tipo de figura: “Una figura puede ser un esquema una gráfica, una fotografía, un dibujo o cualquier otra ilustración o representación no textual” (p. 127). Acerca de los gráficas, Kerlinger y Lee (2002, p. 179) nos dicen “una de las más poderosas herramientas del análisis es el gráfico. Un gráfico es una representación bidimensional de una relación o relaciones. Exhibe gráficamente conjuntos de pares ordenados en una forma que ningún otro método puede hacerlo”.

- Interpretaciones. Las tablas y los gráficos serán interpretados para describir cuantitativamente los niveles de las variables y sus respectivas dimensiones. Al respecto, Kerlinger y Lee (2002) mencionan: “Al evaluar la investigación, los científicos pueden disentir en dos temas generales: los datos y la interpretación de los datos”. (p. 192). Al respecto, se reafirma que la interpretación de cada tabla y figura se hizo con criterios objetivos.

La intención de la estadística descriptiva es obtener datos de la muestra para generalizarla a la población de estudio. Al respecto, Navidi (2006, pp. 1-2) nos dice: “La idea básica que yace en todos los métodos estadísticos de análisis de datos es inferir respecto de una población por medio del estudio de una muestra relativamente pequeña elegida de ésta”.

Estadística inferencial

Proporciona la teoría necesaria para inferir o estimar la generalización sobre la base de la información parcial mediante coeficientes y fórmulas. Así,

Webster (2001) sustenta que “la estadística inferencial involucra la utilización de una muestra para sacar alguna inferencia o conclusión sobre la población de la cual hace parte la muestra” (p. 10).

Además, se utilizará el SPSS (programa informático *Statistical Package for Social Sciences* versión 20.0 en español), para procesar los resultados de las pruebas estadísticas inferenciales. La inferencia estadística, asistida por este programa, se emplea en la prueba de hipótesis y los resultados de los gráficos y las tablas

Pasos para realizar las pruebas de hipótesis

La prueba de hipótesis puede conceptuarse, según Elorza (2000), como una:

regla convencional para comprobar o contrastar hipótesis estadísticas: establecer α (probabilidad de rechazar falsamente H_0) igual a un valor lo más pequeño posible; a continuación, de acuerdo con H_1 , escoger una región de rechazo tal que la probabilidad de observar un valor muestral en esa región sea igual o menor que α cuando H_0 es cierta. (p. 351)

Como resultado de la prueba de hipótesis, las frecuencias (el número o porcentaje de casos) se organizan en casillas que contienen información sobre la relación de las variables. Así, se partirá de un valor supuesto (hipotético) en parámetro poblacional para recolectar una muestra aleatoria. Luego, se compara la estadística muestral, así como la media, con el parámetro hipotético, se compara con una supuesta media poblacional. Después se acepta o se rechaza el valor hipotético, según proceda. En este proceso se emplearán los siguientes pasos:

Paso 1. Plantear la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alternativa (H_a)

Hipótesis nula. Afirmación o enunciado acerca del valor de un parámetro poblacional.

Hipótesis alternativa. Afirmación que se aceptará si los datos muestrales proporcionan amplia evidencia que la hipótesis nula es rechazada.

Paso 2. Seleccionar el nivel de significancia

El nivel de significancia es la probabilidad de rechazar la hipótesis nula cuando es verdadera. Debe tomarse una decisión de usar el nivel **0,05** (nivel del 5%), el nivel de 0,01, el 0,10 o cualquier otro nivel entre 0 y 1. Generalmente, se selecciona el nivel **0,05** para proyectos de investigación en educación; el de **0,01** para aseguramiento de la calidad, para trabajos en medicina; 0,10 para encuestas políticas. La prueba se hará a un nivel de confianza del 95 % y a un nivel de significancia de 0.05.

Paso 3. Calcular el valor estadístico de la prueba

Para la prueba de hipótesis se empleará la correlación de r de Spearman. Al respecto, Hernández et al. (2010, p. 311) afirman que “es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables medidas en escalas por lo menos ordinal:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

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. La región de rechazo define la ubicación de todos los valores que son demasiados grandes o demasiados pequeños, por lo que es muy remota la probabilidad de que ocurran según la hipótesis nula verdadera.

Paso 5. Tomar una decisión

Se compara el valor observado de la estadística muestral con el valor crítico de la estadística de prueba. Después se acepta o se rechaza la hipótesis nula. Si se rechaza esta, se acepta la alternativa.

4.4. RESULTADOS, TABLAS, FIGURAS E INTERPRETACIÓN DE TABLAS

Los resultados obtenidos fueron analizados en el nivel descriptivo y en el nivel inferencial, según los objetivos y las hipótesis formuladas.

4.4.1. Nivel descriptivo

En el nivel descriptivo, se han utilizado frecuencias y porcentajes para determinar los niveles predominantes de cada variable y sus respectivas dimensiones. Para la representación de las puntuaciones del instrumento que mide esta variable y sus dimensiones se empleará un baremo. El baremo se puede conceptualizar de la siguiente manera (Aliaga, 2006):

Un baremo es una tabla que sistematiza las normas (afirmación estadística del desempeño del grupo normativo en el test psicométrico) que transforman los puntajes directos en puntajes derivados que son interpretables estadísticamente (pp. 86-88).

De esta manera, las respuestas se han calificado politómicamente: del 1 al 5. Una vez que el alumno haya terminado de contestar se califica el cuestionario colocando el puntaje obtenido de las respuestas emitidas. Estos puntajes se colocan en la columna de puntaje directo para luego realizar la sumatoria total del cuestionario y ubicar las respuestas en la categoría correspondiente según el baremo dispersográfico.

Tabla 10

Baremación

VARIABLE	BAREMO		ÍTEMS
	NIVEL	RANGO	
Variable 1	ALTO	[74 – 100]	20
	MEDIO	[47 – 73]	
Variable 2	BAJO	[20 – 46]	20

DIMENSIONES	BAREMO		ÍTEMS
	NIVEL	RANGO	
Dimensión 1	ALTO	[38 – 50]	10
	MEDIO	[24 – 37]	
	BAJO	[10 – 23]	
Dimensión 2	ALTO	[38 – 50]	10
	MEDIO	[24 – 37]	
	BAJO	[10 – 23]	

Fuente. Elaboración propia

4.4.1.1. Nivel de inteligencia emocional

A continuación identificaremos las dimensiones de inteligencia emocional (autoconocimiento y autorregulación).

Para la primera dimensión, se tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta dimensión de la primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 11: Nivel de autoconocimiento

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	52	53
MEDIO	24	25
BAJO	21	22

Fuente. *Elaboración propia*



Gráfico 1: Nivel de autoconocimiento

Fuente. *Elaboración propia*

La tabla 11 y el gráfico 1 nos indican que el 53 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 25 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 22 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

Para la segunda dimensión, se tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta dimensión de la primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 12: Nivel de autorregulación

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	56	57
MEDIO	20	21

BAJO	21	22
TOTAL	97	100

Fuente. Elaboración propia

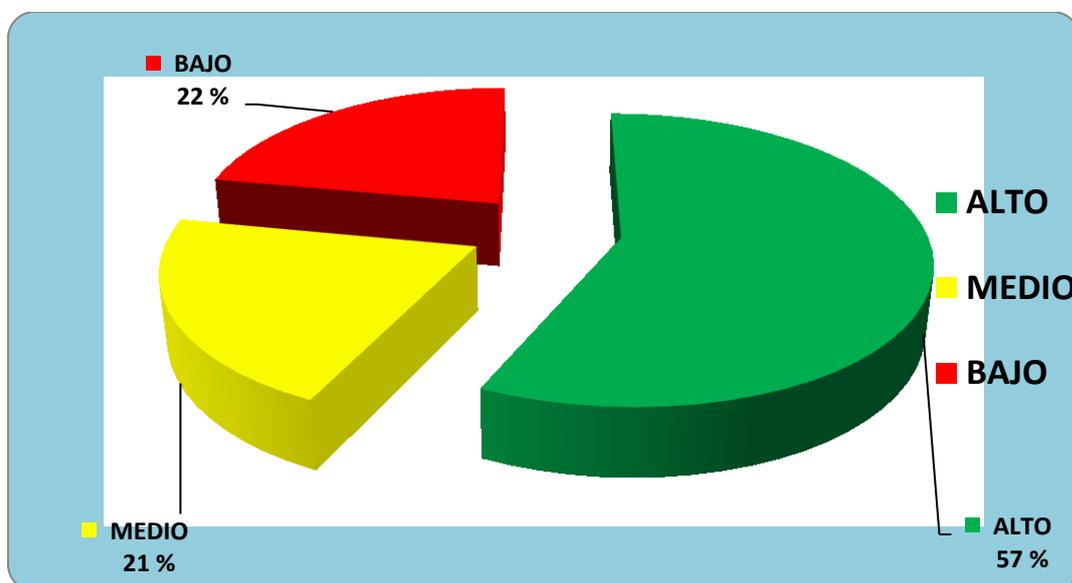


Gráfico 2: Nivel de autorregulación

Fuente. Elaboración propia

La tabla 12 y el gráfico 2 nos indican que el 57 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 21 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 22 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

Para la primera variable, tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 13: Nivel de inteligencia emocional

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	54	55
MEDIO	22	23

BAJO	21	22
TOTAL	97	100

Fuente. Elaboración propia

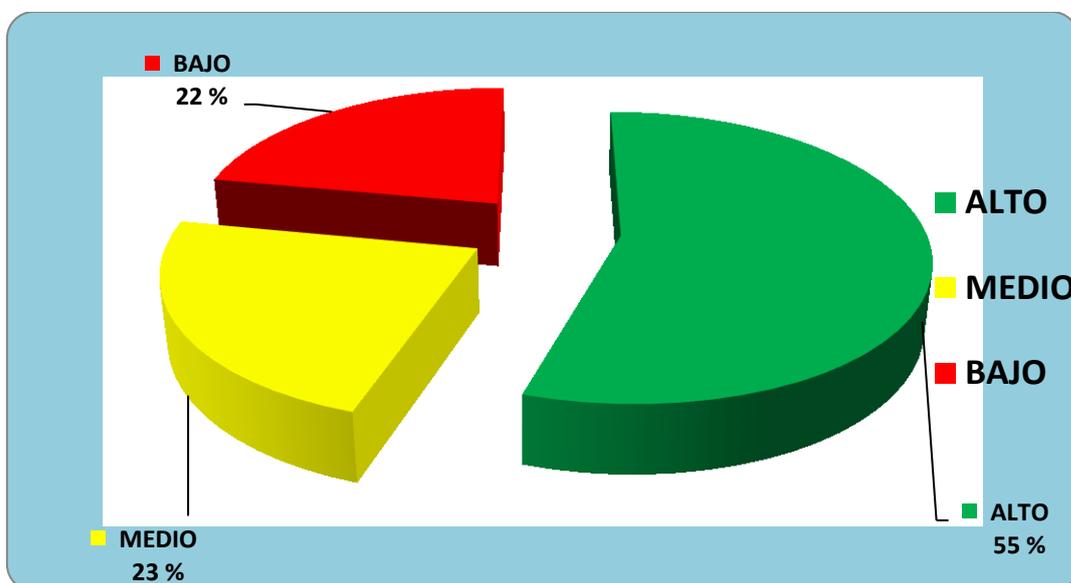


Gráfico 3: Nivel de inteligencia emocional

Fuente. Elaboración propia

La tabla 13 y el gráfico 3 nos indican que el 55 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 23 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 22 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

4.4.1.2. Nivel de motivación

A continuación identificaremos las dimensiones de motivación (motivación intrínseca y motivación extrínseca).

Para la primera dimensión, se tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta dimensión de la primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 14: Nivel de motivación intrínseca

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	49	50
MEDIO	28	29
BAJO	20	21
TOTAL	97	100

Fuente. Elaboración propia

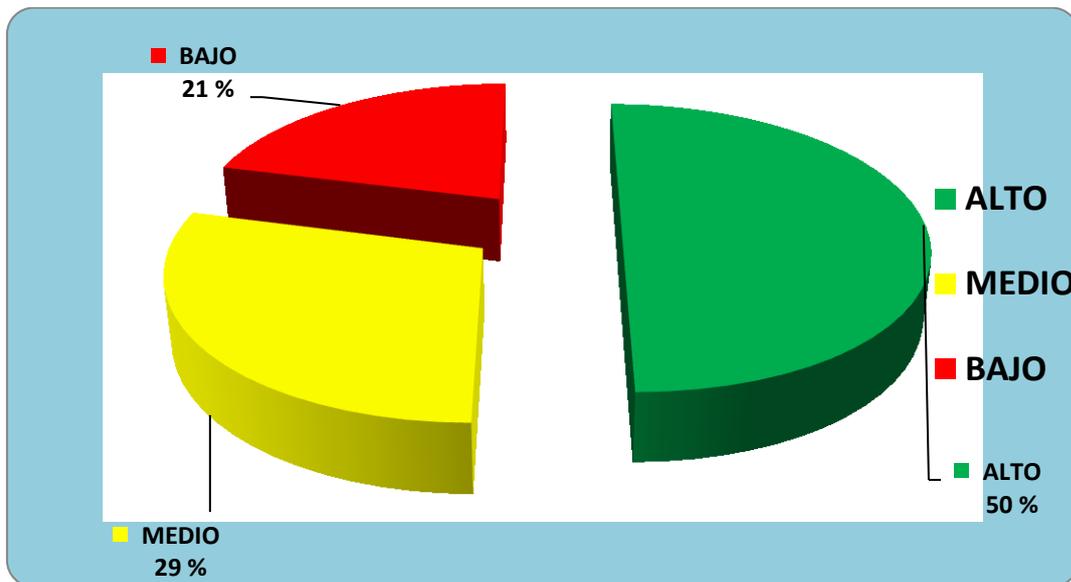


Gráfico 4: Nivel de motivación intrínseca

Fuente. Elaboración propia

La tabla 14 y el gráfico 4 nos indican que el 50 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 29 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 21 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

Para la segunda dimensión, se tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta dimensión de la primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 15: Nivel de motivación extrínseca

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	47	48
MEDIO	28	29
BAJO	22	23
TOTAL	97	100

Fuente. Elaboración propia

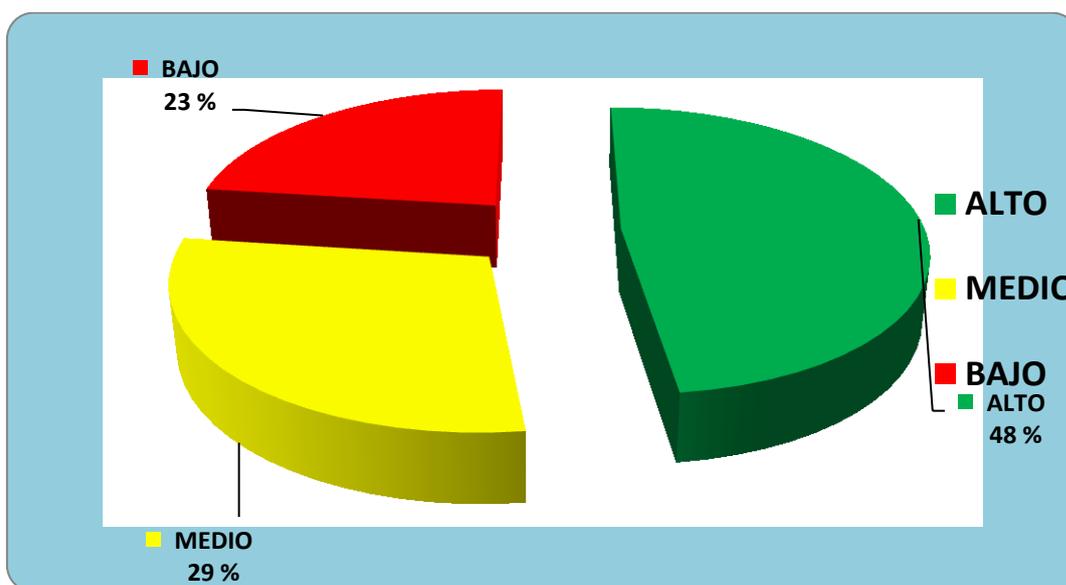


Gráfico 5: Nivel de motivación extrínseca

Fuente. Elaboración propia

La tabla 15 y el gráfico 5 nos indican que el 48 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 29 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 23 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

Para la segunda variable, tendrá en cuenta la baremación de la tabla 10. Esta primera variable, según el puntaje obtenido, se ubicará en uno de los niveles establecidos. En la siguiente tabla, se pueden observar los niveles en los que se encuentra.

Tabla 16: Nivel de motivación

RANGO	FRECUENCIA	%
ALTO	48	49
MEDIO	28	29
BAJO	21	22
TOTAL	97	100

Fuente. Elaboración propia

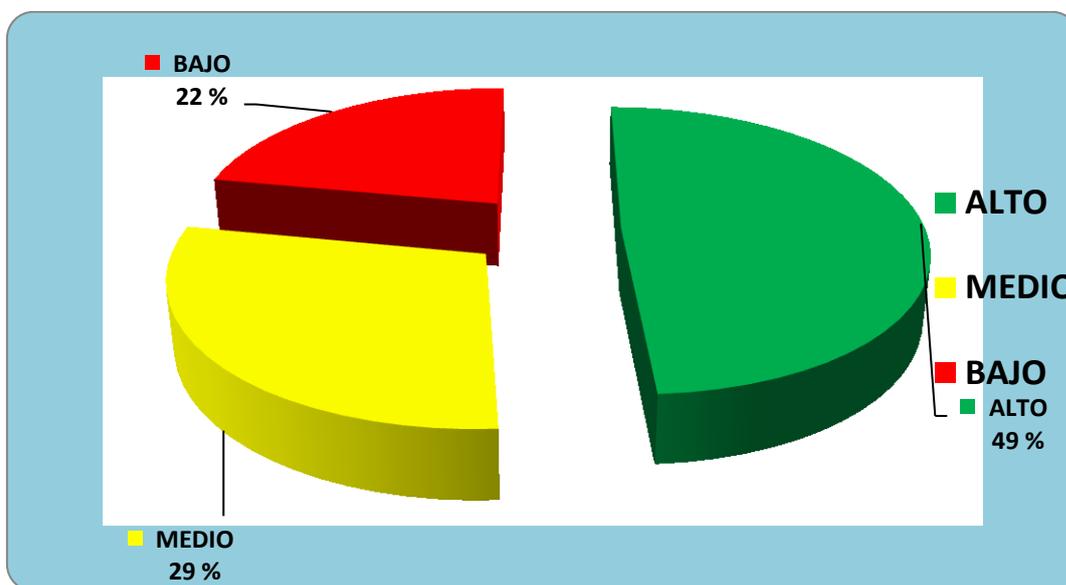


Gráfico 6: Nivel de motivación

Fuente. Elaboración propia

La tabla 16 y el gráfico 6 nos indican que el 49 % de los datos se ubica en el nivel alto; seguido por el 29 % que se ubica en el nivel medio; finalmente, un 22 % que se ubica en el nivel bajo. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la mayoría tiene un nivel alto.

4.4.2. Nivel inferencial: contrastación de las hipótesis

4.4.2.1. Prueba de hipótesis

En la presente investigación la contrastación de la hipótesis general está en función de la contrastación de las hipótesis específicas. Para tal efecto, se ha utilizado la prueba r_s de Spearman a un nivel de significación del 0,05. A continuación se muestra el proceso de la prueba de hipótesis:

Prueba de hipótesis específica 1

Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i . Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

H_o . NO existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0,05$

El estadístico de correlación r_s de Spearman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r_s se ubica en el siguiente intervalo: $r \in < -1; 1 >$

El resultado del coeficiente de correlación r_s de Spearman se obtuvo en el programa estadístico SPSS:

Tabla 18: Correlación de la hipótesis específica 1

			INTELIGENCIA EMOCIONAL	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	Coeficiente de correlación	1,000	,626**
	EMOCIONAL	Sig. (bilateral)	.	,000
		N	97	97
	MOTIVACIÓN	Coeficiente de correlación	,626**	1,000
	INTRÍNSECA	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	97	97

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia

Dado que el nivel de significancia es igual a 0,00, y por tanto menor a 0,05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido, se infiere que, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error, existe una correlación estadísticamente significativa de **0,626**; en el que existe una relación buena entre las variables **x y**, es decir, que la relación o dependencia entre las variables es del 62,5 % aproximadamente.

Prueba de hipótesis específica 2

Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

H₀. No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$; el estadístico de correlación r_s de Spearman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r_s se ubica en el siguiente intervalo: $r \in <-1; 1>$

El resultado del coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo en el programa estadístico SPSS:

Tabla 19: Correlación de la hipótesis específica 2

		INTELIGENCIA EMOCIONAL	MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	Coeficiente de correlación	1,000
	EMOCIONAL	Sig. (bilateral)	,551**
		N	,000
			97
	MOTIVACIÓN	Coeficiente de correlación	97
	EXTRÍNSECA	Sig. (bilateral)	,551**
		,000	1,000
			,000
		N	97
			97

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. *Elaboración propia*

Dado que el nivel de significancia es igual a 0,00 y por tanto menor a 0,05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido, se infiere que, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error, existe una correlación estadísticamente significativa de **0,551**; en el que existe una relación moderada entre las variables **x y**, es decir, que la relación o dependencia entre las variables es del 55,1% aproximadamente.

Prueba de hipótesis general

Planteamos las siguientes hipótesis estadísticas:

H_i. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

H_o. NO existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015

Para un nivel de significancia (Sig.), $\alpha < 0.05$

El estadístico de correlación r_s de Spearman:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

Donde el recorrido del coeficiente de correlación muestral r_s se ubica en el siguiente intervalo: $r \in <-1; 1>$

El resultado del coeficiente de correlación de Spearman se obtuvo en el programa estadístico SPSS:

Tabla 20: Correlación de la hipótesis general

		INTELIGENCIA EMOCIONAL	MOTIVACIÓN
Rho de Spearman	INTELIGENCIA	Coeficiente de correlación	1,000
	EMOCIONAL	Sig. (bilateral)	,000
		N	97
	MOTIVACIÓN	Coeficiente de correlación	,848**
		Sig. (bilateral)	,000
		N	97

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente. Elaboración propia

Dado que el nivel de significancia es igual a 0,00, y por tanto menor a 0,05; se rechaza la hipótesis nula.

Luego, del resultado obtenido, se infiere que, con un nivel de confianza del 95% y 5% de probabilidad de error, existe una correlación estadísticamente significativa de **0,848**; en el que existe una fuerte relación entre las variables **x y**, es decir, que la relación o dependencia entre las variables es del 84,8% aproximadamente.

4.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el trabajo de campo se ha verificado, de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue demostrar la relación entre las variables y dimensiones mencionadas estableciendo su relación. En este

apartado se discutirán los resultados obtenidos y analizados estadísticamente presentados en la parte anterior, en función a los objetivos e hipótesis enunciadas en los estudios que forman parte de los antecedentes de la investigación.

Con un nivel de confianza del 95 % se afirma que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015. Esto se corrobora con los resultados estadísticos a nivel descriptivo, con porcentajes y tablas, y a nivel inferencial, mediante el coeficiente r_s de Spearman. Este resultado se contrasta con el de Olimpia (2008) en su tesis *La Inteligencia Emocional y Las Estrategias de Aprendizaje como Predictores del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*, porque con respecto a la Inteligencia Emocional General, los estudiantes presentan una Inteligencia Promedio; de igual modo en las Sub Escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General. Mientras que las Sub Escalas de Adaptabilidad y Manejo de la Tensión, aún no se han desarrollado con regularidad en los jóvenes encuestados, ya que presentan un nivel muy bajo. Además, existen diferencias respecto de la Inteligencia Emocional, en cuanto al sexo, siendo las mujeres quienes presentan mayores niveles de desarrollo en comparación a los varones, sucediendo lo mismo en las sub escalas: Intrapersonal, Interpersonal y Adaptabilidad. No existiendo diferencias en el Manejo de la Tensión y Estado de Ánimo General. Finalmente, al realizar la comparación de la Inteligencia Emocional con las facultades de procedencia, no se encontró diferencia significativa alguna, esto quiere decir que el pertenecer a una facultad específica no determinará el nivel de Inteligencia Emocional.

La comprobación de esta hipótesis concuerda con Sánchez (2012) en su tesis *La Inteligencia Emocional en el Entrevistador periodístico: competencias y formación*, porque las investigaciones en inteligencia emocional han puesto de manifiesto la repercusión que los aspectos emocionales tienen en la vida de los individuos y han cuestionado que sean válidas por sí solas las mediciones de la inteligencia cognitiva tal y como se ha pretendido durante decenios. Desde que en

1995 se popularizara y se diera a conocer fuera del ámbito científico el concepto “inteligencia emocional” se ha experimentado sobre este campo un considerable interés en el terreno académico y organizacional, y se han incrementado las investigaciones al respecto. No se trata sólo de un ámbito de estudio en constante evolución, sino que en algunos casos apenas existen estudios al respecto. Así sucede en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación en el que no existen análisis que relacionen la inteligencia emocional con la entrevista periodística. Y esto a pesar de que la entrevista sea un género en el que el desarrollo de habilidades interpersonales tiene una relación directa con la calidad final del trabajo periodístico.

Con un nivel de confianza del 95 % se afirma que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015. Esto se corrobora con los resultados estadísticos a nivel descriptivo, con porcentajes y tablas, y a nivel inferencial, mediante el coeficiente r de Pearson. Los datos obtenidos se complementan con los de Bartra (2006) en su tesis *Niveles de Inteligencia Emocional en los Relacionadores Industriales de Lima*, porque existe una diversidad de estudios de naturaleza empírica que han evaluado la inteligencia emocional así como sus efectos en las organizaciones, especialmente en los países desarrollados. La gran mayoría de ellos han puesto en evidencia las consecuencias positivas que genera para la organización tener directivos y trabajadores con altos niveles de inteligencia emocional. Además, la inteligencia emocional de los integrantes de una determinada organización o sector profesional presenta características peculiares, más específicamente en los factores que la integra. En el caso de los relacionadores industriales es mayor el nivel de inteligencia en el factor intrapersonal, seguido por el factor interpersonal y el factor de competencias especiales. Según los resultados, los relacionadores industriales tienen niveles eficientes-óptimos en 11 de 18 escalas de inteligencia emocional, siendo las escalas pertenecientes a los factores interpersonales y de competencias especiales las más que están por debajo del nivel teórico esperado. Finalmente, el mayor porcentaje de relacionadores industriales tienen altas

puntuaciones en las escalas de perspectiva (73.8%), salud emocional (72.1%), integridad (72.1%), desarrollo óptimo (64.8%), poder personal (64.8%) y calidad emocional (62.3). Por el contrario, sólo una pequeña fracción de relacionadores industriales tienen altos niveles de insatisfacción productiva (25.4%), intuición práctica (27%), creatividad emocional (39.3%), conocimiento emocional de los otros (33.6%), honestidad emocional (33.6%) y capacidad de renovación y recuperación (42.6%).

La comprobación de esta hipótesis concuerda con Enríquez (2011) en su tesis *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena*, porque no cabe duda, que en la actualidad estamos siendo participes de un profundo cambio en las estructuras de la sociedad, o al menos existe esa preocupación sentida. La importancia de replantear dentro de la psicología el constructo de las emociones es vital y de primer orden, especialmente si partimos de la idea de que la ciencia tiene un compromiso con la sociedad a la cual sirve, no se hace ciencia solo por el gusto de hacerlo, se hace ciencia cuando vemos que las estructuras sociales no están dando respuesta al bienestar de los ciudadanos, eso en el plano social, en el plano individual, lo vemos cuando aumentan los riesgos y condiciones adversas que afectan a las personas y estas no pueden y/o no saben cómo afrontar las respuestas cognitivo/afectivas de su propio mundo para buscarse el mínimo de bienestar personal para paliar día a día con los problemas a los que estamos expuestos en el agitado mundo en que vivimos. Las cifras estadísticas aumentan todos los días, desde los más pequeños como la indisciplina escolar hasta los más grandes como el suicidio. Esto se debe en gran parte a la formación emocional que hemos tenido, o mejor dicho a la manera de regular nuestras emociones y las de los demás, si estas no son exitosas en el sentido de procurar comportamientos adaptativos a nuestras circunstancias entonces es menester generar mecanismos que nos permitan salir adelante. Es imposible quedarse parado, viendo como los problemas aumentan y los que nos dedicamos a la psicología solo ser espectadores de una realidad incierta y confusa para el grueso de la gente sino es que para todos. En esta línea pues, es de vital importancia la educación emocional a través de diferentes caminos, conocer

nuestras emociones, comprenderlas y regularlas socialmente es la meta en todo proceso psicoemocional, la manera y el método de hacerlo es la cuestión que se expone en el presente estudio y que se ha ido desarrollando poco a poco a lo largo de esta tesis sobre las emociones y especialmente para el conocimiento de los procesos cognitivo emocionales desde nuestra perspectiva que es la integración de IE y Mindfulness.

Con un nivel de confianza del 95 % se afirma que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015. Esto se corrobora con los resultados estadísticos a nivel descriptivo, con porcentajes y tablas, y a nivel inferencial, mediante el coeficiente r_s de Spearman. Este resultado se contrasta con el de Zambrano (2011) en su tesis *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Historia, Geografía y Economía en Alumnos del Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao*, porque con respecto a la inteligencia emocional general, los estudiantes presentan una capacidad emocional y social adecuada en Historia, Geografía y Economía. Además, se afirma que existe una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo grado de secundaria de una institución educativa del Callao. Finalmente, se afirma que existe relación significativa positiva entre el cociente emocional del componente intrapersonal y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao.

Asimismo, estos resultados refuerzan las conclusiones de García (2013) en su tesis *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*, porque se justifica desde la revisión teórica realizada y desde el estudio empírico aplicado, partiendo de los objetivos de investigación propuestos, y en coherencia con lo que se viene aplicando dentro de la línea en el equipo de investigación. El objetivo que persigue nuestra investigación es *conocer la relación de la IE con variables*

psicológicas, educativas, rasgos de personalidad, estrategias de motivación y aprendizaje en alumnos de bachillerato de España y Perú y universitarios de diferentes carreras de la Universidad de León, a su vez comprobar la validación de los instrumentos utilizados y de los diseñados específicamente para esta investigación.

Conclusiones

1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, porque el valor obtenido mediante el coeficiente r_S de Spearman ($r_S = 0,626$) se ubica en la región de rechazo y, por lo tanto, no se acepta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.
2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, porque el valor obtenido mediante el coeficiente r_S de Spearman ($r_S = 0,551$) se ubica en la región de rechazo y, por lo tanto, no se acepta la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa.
3. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, porque los datos de la estadística descriptiva muestran porcentajes altos y la estadística inferencial, mediante el coeficiente r_S de Spearman ($r_S = 0.848$), confirma la correlación.

Recomendaciones

1. La inteligencia emocional es un factor importante en el logro de puntuaciones altas en la motivación de los estudiantes. Por ello, sería recomendable organizar talleres donde los docentes de las facultades de las universidades puedan desarrollar estrategias metodológicas para el desarrollo de la inteligencia emocional.
2. Se debe solicitar a la respectiva oficina de la universidad que contrate a psicólogos especialistas en el desarrollo de la inteligencia emocional. Con ello, se podría asegurar una incorporación en las programaciones curriculares de estrategias de desarrollo de la inteligencia emocional para cada facultad.
3. Se deben crear talleres de sensibilización para que los docentes utilicen estrategias para mejorar la inteligencia emocional de sus estudiantes y así puedan obtener mejores resultados en los cursos del plan de estudios.

Referencias

- Aliaga, J. (2006). Psicometría: tests psicométricos, confiabilidad y validez. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: tópicos de actualidad*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Ángel, J.; De la Fuente, B. y Vila, A. (2011). *Estadística*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.
- Asociación de Psicólogos Americanos (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association*. (3.^{ra} ed. en español). México: Manual Moderno.
- Bartra, K. (2006). *Niveles de Inteligencia Emocional en los Relacionadores Industriales de Lima* (Tesis de licenciatura). Universidad de San Martín de Porres, Lima – Perú.
- Bernal, A. (1996). *Matrimonio y familia* (2.^{da} ed.). Madrid: Rialp.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2.^{da} ed.). México: Pearson.
- Cabanillas, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNSCH* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Cechini, J. A. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla, La Mancha.
- Cerdán, V. J. (1999). *La investigación sobre profesorado II 1993-1997*. Madrid: MEC.

- Chiavenato, I. (1999). *Administración de recursos humanos organizaciones, estructura, procesos y resultados* (5.^{to} ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Conangla, M. (2005). *Crisis emocionales, la inteligencia emocional aplicada a situaciones de límite*. Barcelona: Amat.
- Elorza, H. (2000). *Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento*. (2.^{da} ed.). México: Oxford University Press.
- Enríquez, H. (2011). *Inteligencia Emocional Plena: Hacia un Programa de Regulación Emocional Basado en la Conciencia Plena* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga, Málaga – España.
- Flavell, J. (ed.) (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- García, J. (2013). *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas* (Tesis doctoral). Universidad de León, León – España.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Genovesse, C. (2000). *Gestión de recursos humanos en nuevos escenarios*. Chile: Universidad Nacional del Sur.
- George, D. y Mallery, P. (1995). *SSPS/PC + Step by Step: A Simple Guide and reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hernández, R.; Baptista, P. y Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (5.^{ta} ed.). México: Mc Graw-Hill.

- Jiménez, A.; Pimentel, M., y Echevarría, M. (2010). España 2010: Mercado Laboral. Proyecciones e Implicaciones Empresariales. Ediciones Díaz de Santos S.A. Madrid España.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4.^{ta} ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. (3.^{ra} ed.). Madrid: Pirámide.
- Navidi, W. (2006). *Estadística para ingenieros y científicos*. México: Mc Graw-Hill.
- Nolker, H. y Schoenfeldt, E. (1983). *Formación profesional: enseñanza, currículo, programación*. Barcelona: Revertè.
- Olimpia, A. (2008). *La Inteligencia Emocional y Las Estrategias de Aprendizaje como Predictores del Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú.
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence* (Tesis doctoral). USA: The union for experimenting colleges and universities.
- Renom, A. y Bisquerra, R. (2007). *Educación emocional programa para Educación Primaria (6 a 12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9, pp. 185-211.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

- Sánchez, P. (2012). *La Inteligencia Emocional en el Entrevistador periodístico: competencias y formación* (Tesis de licenciatura). Universidad Católica San Antonio, Murcia – España.
- Sandoval, W. (2005). *La motivación*. Disponible en: <http://publiespe.espe.edu.ec/articulos/liderazgo/motivacion.pdf>. Recuperado el 22/09/2010.
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The Encyclopedia of Informal Education*. Recuperado de: <http://infed.org/thinkers/%20gardner/htm>
- Stephen, P. y Coulter, M. (2005). *Administración*. México: Pearson Educación.
- Suárez, C. (2005). *Administración de empresas constructoras*. México: Limusa.
- Thorndike, R.K. (1920). Intelligence and its uses, *The Harpers Monthly*, pp. 227-235.
- Toro, F. (1982). Socialización organizacional. Bogotá: Revista de Psicología Ocupacional; No. 2, Vol. 1.
- Varo, J. (1994). *Gestión estratégica de la calidad en los servicios sanitarios. Un modelo de gestión hospitalaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Webster, A. (2001). *Estadística aplicada a los negocios y a la economía*. (3.^{ra} ed.). Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Zambrano, G. (2011). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en Historia, Geografía y Economía en Alumnos del Segundo de Secundaria de una Institución Educativa del Callao* (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima – Perú.

Apéndices

Apéndice 1
Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>Problema general</p> <p>¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?</p> <p>2. ¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p> <p>2. Determinar la relación de la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p>	<p>Hipótesis principal</p> <p>Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>1. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación intrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p> <p>2. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la motivación extrínseca en los estudiantes del décimo ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015.</p>

OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 1

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ÍNDICES
Autoconocimiento	Reconozco mis habilidades en diversos aspectos de mi vida. Reconozco mis potencialidades en diversos aspectos de mi vida. Busco desarrollar más mis habilidades y potencialidades.	Primera dimensión: 1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10 Segunda dimensión: 11,12,13,14,	Nivel ordinal en escala de LÍkert: 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces
Autorregulación	Cuando estoy molesto trato de no desquitarme con las demás personas. Cuando estoy molesto trato de no desquitarme conmigo mismo. Antes de decir algo ofensivo, lo pienso muchas veces y no lo digo.	15,16,17,18, 19,20 Total: 20 ítems	4. Casi siempre 5. Siempre

Dimensiones, indicadores, ítems e índices de la variable 2

DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	ÍNDICES
Motivación intrínseca	Tienes la necesidad de aprender temas variados. Sientes que eres autoexigente. Tienes la necesidad de superación.	Primera dimensión: 1,2,3,4,5, 6,7,8,9,10 Segunda dimensión:	Nivel ordinal en escala de Likert: 1. Nunca 2. Casi nunca
Motivación extrínseca	Tienes objetivos profesionales. Tienes una vocación definida gracias a tu familia e institución educativa. Te preocupa tu situación social actual.	11,12,13,14, 15,16,17,18, 19,20 Total: 20 ítems	3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre

POBLACIÓN Y MUESTRA	METODO Y DISEÑO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	TRATAMIENTO ESTADÍSTICO
<p>Población</p> <p>En la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015, hay 129 alumnos del décimo ciclo.</p> <p>Muestra</p> <p>La muestra probabilística con afijación proporcional quedó conformada por 97 alumnos.</p>	<p>Tipo</p> <p>El tipo de investigación fue correlacional.</p> <p>Método</p> <p>Los métodos empleados fueron el método cuantitativo y el método descriptivo.</p> <p>Diseño</p> <p>El diseño de investigación fue el diseño correlacional. El diagrama representativo que hemos adaptado es el siguiente:</p> <div data-bbox="624 730 981 911" data-label="Diagram"> <pre> graph LR M[M] --> Ox[Ox] M --> Oy[Oy] Ox --- r((r)) --- Oy </pre> </div> <p>Donde:</p> <p>M : muestra de la investigación</p> <p>Oy : observación de la variable inteligencia emocional</p> <p>Ox : observación de la variable motivación</p> <p>r : relación entre las dos variables</p>	<p>Técnica</p> <p>Se empleó la encuesta como técnica.</p> <p>Instrumento</p> <p>Se emplearon los cuestionarios como instrumentos.</p>	<p>Para la confiabilidad del instrumento</p> <p>Se empleará la fórmula del alfa de Cronbach porque la variable está medida en la escala de Líkert (politómica):</p> $\alpha = \left[\frac{k}{k-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$ <p>Donde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • S_i^2 es la varianza del ítem i, • S_t^2 es la varianza de los valores totales observados y • k es el número de preguntas o ítems. <p>Para la prueba de hipótesis</p> <p>Para la prueba de hipótesis se empleará la correlación de r de Spearman.</p> $r_s = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}$

Apéndice 2

Instrumento

CUESTIONARIO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información que puedas proporcionar. Por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	AUTOCONOCIMIENTO	1	2	3	4	5
1	Reconozco mis habilidades en diversos aspectos de mi vida.					
2	Reconozco mis potencialidades en diversos aspectos de mi vida.					
3	Busco desarrollar más mis habilidades y potencialidades.					
4	Sé cuáles son mis defectos o imperfecciones.					
5	Busco reducir mis defectos o imperfecciones					
6	Me acepto a mí mismo					
7	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de obtener alguna ayuda de alguien para lograr entenderlo.					
8	Si tengo problemas para comprender algún material de este curso, trato de buscar información en Internet para lograr entenderlo.					
9	Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, trato de estudiar con un compañero.					
10	Aún cuando un curso me resulta aburrido o poco interesante, continuo trabajando solo					
	AUTORREGULACIÓN					
11	Cuando estoy molesto trato de no desquitarme con las demás personas.					
12	Cuando estoy molesto trato de no desquitarme conmigo					

	mismo.					
13	Antes de decir algo ofensivo, lo pienso muchas veces y no lo digo.					
14	Antes de felicitar a alguien, lo pienso muchas veces y lo digo					
15	A pesar de mi variedad de obligaciones encuentro un horario de estudio.					
16	A pesar de mi variedad de obligaciones encuentro un momento para distraerme.					
17	A pesar de mi variedad de obligaciones encuentro un momento para disfrutar la compañía de mis seres queridos.					
18	Intento mejorar mis calificaciones evitando conflictos o distracciones que de repente se me presentan.					
19	Intento mejorar mis relaciones sociales con los demás.					
20	Intento mejorar mi autoestima para seguir progresando como persona.					

Apéndice 3 Instrumento

Cuestionario de motivación

El presente cuestionario es anónimo y forma parte de un proyecto de investigación. Tiene por finalidad el acopio de información que puedas proporcionar. Por favor, responde con sinceridad.

Instrucciones:

Las preguntas de este cuestionario presentan cinco alternativas de respuesta que debe calificar. Responda marcando con una X la alternativa elegida, teniendo en cuenta los siguientes criterios.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	1	2	3	4	5
1	Tienes la necesidad de aprender temas variados.					
2	Sientes que eres autoexigente.					
3	Tienes la necesidad de superación.					
4	Sientes deseo de autosuperación.					
5	Tienes tiempo para autovalorarte.					
6	Tienes la sensación de éxito.					
7	Tienes fuerza de voluntad.					
8	Tienes proyecciones para el futuro.					
9	Tienes responsabilidad en tus acciones.					
10	Te sientes bien aprendiendo.					
	MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA					
11	Tienes objetivos profesionales.					
12	Tienes una vocación definida gracias a tu familia e institución educativa.					
13	Te preocupa tu situación social actual.					

14	Te preocupa tu posición social futura.					
15	Hay personas que cambian tu opinión frente al estudio.					
16	Te agrada que te feliciten por tus logros en los estudios.					
17	Te agradan las formas de recompensa por estudiar.					
18	Tienes un nivel de expectativa para aprender.					
19	Te sientes bien cuando te agradecen por haber ayudado a otra persona con sus tareas o exposiciones.					
20	Participas en competencias académicas.					