

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Enrique Guzmán y Valle**

*Alma Máter del Magisterio Nacional*

**FACULTAD DE TECNOLOGÍA**

**Escuela profesional de Tecnología del Vestido, Textiles y Artes Industriales.**



**TESIS**

**Motivación e inteligencia emocional en las estudiantes de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016.**

**Presentada por:**

**Ly Anais Apolinario Romero  
Iris Rocío Rosales Muñoz  
Angela Marleny Condor Cueto**

**Asesora:**

**Dra. Maura Natalia Alfaro Saavedra**

**Para Optar al Título Profesional de Licenciado en Educación**

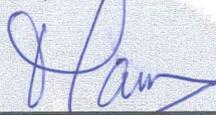
**Especialidad : Tecnología del Vestido**

**LIMA, PERÚ**

**2018**

**TESIS**

**Motivación e inteligencia emocional en las estudiantes de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016.**



---

Dra. Maura Natalia Alfaro Saavedra  
Asesora

Designación de Jurado Resolución N° 0253-2018-D-FATEC



---

Dra. María Marina Vidal Pozo  
PRESIDENTE



---

Dra. Pilar Mitma Mamani  
SECRETARIO



---

Mg. Gladys Genoveva Toro Mejía  
VOCAL

**Línea de Investigación:** Currículum y formación profesional en Educación.

*A Dios por habernos permitido llegar hasta este punto y habernos dado salud para lograr nuestros objetivos, además de su infinita bondad y amor.*

*A nuestros padres porque son el pilar fundamental en todo lo que somos y nos han brindado su apoyo incondicional mantenido a través del tiempo.*

*Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.*

**Motivación e Inteligencia Emocional en las estudiantes de Tecnología del  
Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y  
Valle, 2016.**

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación calcula el nivel de relación entre dos variables que son importantes en el desarrollo intelectual de los estudiantes universitarios. Busca el nivel de relación entre la Motivación y la Inteligencia Emocional. Utiliza dos instrumentos, el Inventario de Bar On para medir la IE y el cuestionario de Motivación. El diseño fue el correlacional y el tamaño de la muestra fueron 59 estudiantes. La hipótesis fue probada, definiéndose que existe una correlación positiva y moderada, pues el  $r$  de Pearson fue 0,495.

**Palabras claves.-** Motivación, Inteligencia Emocional

## ABSTRACT

The main objective of this research was to calculate the level of relationship between two educational variables that important for intetectual development of university students. Look for the relationship between Motivation and Emotional Inteligency. Use the Bar On' instrument and the motivation questionnaire. The deseign was the correlational and tha simple, size was 59 students. The hypotesis was proved, then there exist a positive and moderate correlation, because r of Pearson was 0,495.

**Key words: motivation, emotional intelligence.**

## ÍNDICE

Dedicatoria	iii
Título de la Tesis	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Tablas	iv
Índice de Figuras	xii
Introducción	xiv

### TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS

#### CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes de la investigación	2
1.2. Bases Teóricas	19
1.3. Definición de términos	104

#### CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Determinación del problema	107
2.2. Formulación del problema	109
2.3. Objetivos : Generales y específicos	112
2.4. Justificación de la Investigación	113
2.5. Limitaciones de la Investigación	113

#### CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.1. Hipótesis	114
3.2. Variables	115
3.3. Operacionalización de variables	116

**TÍTULO SEGUNDO: TRABAJO DE CAMPO****CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA**

4.1. Tipo y Enfoque de investigación	118
4.2. Método de investigación	120
4.3. Diseño de investigación	121
4.4. Población y muestra de la investigación	121
4.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información	122
4.6. Elaboración y validación de instrumentos	128
4.7. Procedimiento y recolección de datos	134
4.8. Tratamiento estadístico e interpretación de datos	135

**CAPÍTULO V. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

5.1. Presentación y análisis de los resultados	138
5.2. Discusión de resultados	171
5.3. Contrastación de la hipótesis	172
5.4. Conclusiones	186
5.5. Recomendaciones	187

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	188
-----------------------------------	-----

<b>APÉNDICE</b>	199
-----------------	-----

**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1	Operacionalización de variables	116
Tabla 2	Población y muestra	122
Tabla 3	Validación de instrumentos	128
Tabla 4	Estadística de fiabilidad	130
Tabla 5	Interpretación de los puntajes estándares del I-CE de BarOn	133
Tabla 6	Estadística de fiabilidad	134
Tabla 7	Ítem 1: Dimensión: Motivación del aprendizaje	138
Tabla 8	Ítem 2: Dimensión: Motivación del aprendizaje	139
Tabla 9	Ítem 3: Dimensión: Motivación del aprendizaje	140
Tabla 10	Ítem 4: Dimensión: Motivación del aprendizaje	141
Tabla 11	Ítem 5: Dimensión: Motivación del aprendizaje	142
Tabla 12	Ítem 6: Dimensión: Motivación del aprendizaje	143
Tabla 13	Ítem 8: Dimensión: Motivación del aprendizaje	144
Tabla 14	Ítem 9: Dimensión: Motivación del aprendizaje	144
Tabla 15	Ítem 10: Dimensión: Motivación del aprendizaje	145
Tabla 16	Ítem 11: Dimensión: Motivación del aprendizaje	146
Tabla 17	Ítem 12: Dimensión: Motivación del aprendizaje	147
Tabla 18	Ítem 13: Dimensión: Motivación del aprendizaje	148
Tabla 19	Ítem 14: Dimensión: Motivación del aprendizaje	148
Tabla 20	Ítem 15: Dimensión: Motivación del aprendizaje	149
Tabla 21	Ítem 16: Dimensión: Motivación del aprendizaje	150
Tabla 22	Ítem 17: Dimensión: Motivación del aprendizaje	151

Tabla 23	Ítem 18: Dimensión: Motivación del aprendizaje	152
Tabla 24	Ítem 19: Dimensión: Motivación del aprendizaje	153
Tabla 25	Ítem 20: Dimensión: Motivación del aprendizaje	154
Tabla 26	Ítem 21: Dimensión: Motivación del aprendizaje	155
Tabla 27	Ítem 22: Dimensión: Motivación del aprendizaje	156
Tabla 28	Ítem 23: Dimensión: Motivación del aprendizaje	156
Tabla 29	Ítem 24: Dimensión: Motivación del aprendizaje	157
Tabla 30	Ítem 1: Dimensión: Estilos Atribucionales	158
Tabla 31	Ítem 2: Dimensión: Estilos Atribucionales	159
Tabla 32	Ítem 3: Dimensión: Estilos Atribucionales	159
Tabla 33	Ítem 4: Dimensión: Estilos Atribucionales	160
Tabla 34	Ítem 5: Dimensión: Estilos Atribucionales	160
Tabla 35	Ítem 6: Dimensión: Estilos Atribucionales	161
Tabla 36	Ítem 7: Dimensión: Estilos Atribucionales	161
Tabla 37	Ítem 8: Dimensión: Estilos Atribucionales	162
Tabla 38	Ítem 9: Dimensión: Estilos Atribucionales	162
Tabla 39	Ítem 10: Dimensión: Estilos Atribucionales	163
Tabla 40	Ítem 11: Dimensión: Estilos Atribucionales	164
Tabla 41	Ítem 12: Dimensión: Estilos Atribucionales	164
Tabla 42	Ítem 13: Dimensión: Estilos Atribucionales	165
Tabla 43	Ítem 14: Dimensión: Estilos Atribucionales	165
Tabla 44	Ítem 15: Dimensión: Estilos Atribucionales	166
Tabla 45	Ítem 16: Dimensión: Estilos Atribucionales	166
Tabla 46	Ítem 17: Dimensión: Estilos Atribucionales	167

Tabla 47	Ítem 18: Dimensión: Estilos Atribucionales	167
Tabla 48	Ítem 19: Dimensión: Estilos Atribucionales	168
Tabla 49	Ítem 20: Dimensión: Estilos Atribucionales	168
Tabla 50	Ítem 21: Dimensión: Estilos Atribucionales	169
Tabla 51	Ítem 22: Dimensión: Estilos Atribucionales	169
Tabla 52	Ítem 23: Dimensión: Estilos Atribucionales	170
Tabla 53	Ítem 24: Dimensión: Estilos Atribucionales	170
Tabla 54	Correlación entre la Motivación y la IE	173
Tabla 55	Correlación entre la Motivación y la IEI	176
Tabla 56	Correlación entre la Motivación y la IEI	178
Tabla 57	Correlación entre la Motivación y la IE Adaptabilidad	180
Tabla 58	Correlación entre la Motivación y la IE Manejo de estrés	182
Tabla 59	Correlación entre la Motivación y la IE Estado de Animo	184

**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Item 1 - Motivación el aprendizaje	139
<b>Figura 2</b>	Item 2 - Motivación el aprendizaje	140
<b>Figura 3</b>	Item 3 - Motivación el aprendizaje	141
<b>Figura 4</b>	Item 4 - Motivación el aprendizaje	141
<b>Figura 5</b>	Item 5 - Motivación el aprendizaje	142
<b>Figura 6</b>	Item 6 - Motivación el aprendizaje	143
<b>Figura 7</b>	Item 7 - Motivación el aprendizaje	144
<b>Figura 8</b>	Item 8 - Motivación el aprendizaje	145
<b>Figura 9</b>	Item 9 - Motivación el aprendizaje	145
<b>Figura 10</b>	Item 10 - Motivación el aprendizaje	146
<b>Figura 11</b>	Item 11 - Motivación el aprendizaje	146
<b>Figura 12</b>	Item 12 - Motivación el aprendizaje	147
<b>Figura 13</b>	Item 13 - Motivación el aprendizaje	148
<b>Figura 14</b>	Item 14 - Motivación el aprendizaje	149
<b>Figura 15</b>	Item 15 - Motivación el aprendizaje	150
<b>Figura 16</b>	Item 16 - Motivación el aprendizaje	151
<b>Figura 17</b>	Item 17 - Motivación el aprendizaje	152
<b>Figura 18</b>	Item 18 - Motivación el aprendizaje	152
<b>Figura 19</b>	Item 19 - Motivación el aprendizaje	153
<b>Figura 20</b>	Item 20 - Motivación el aprendizaje	154
<b>Figura 21</b>	Item 21 - Motivación el aprendizaje	155
<b>Figura 22</b>	Item 22 - Motivación el aprendizaje	156
<b>Figura 23</b>	Item 23 - Motivación el aprendizaje	157

<b>Figura 24</b>	Item 24 - Motivación el aprendizaje	158
<b>Figura 25</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Inteligencia Emocional	174
<b>Figura 26</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Inteligencia I.	176
<b>Figura 27</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Inteligencia I.	178
<b>Figura 28</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Adaptabilidad	180
<b>Figura 29</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Manejo de estrés	182
<b>Figura 30</b>	Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Estado de ánimo	184

## INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Emocional ha producido un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En las primeras publicaciones que aparecieron se encuentran una gran cantidad de afirmaciones sobre la influencia positiva de la Inteligencia Emocional en el aula. El único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos empíricos contrastados que demostrasen, por un lado el nivel predictivo de la Inteligencia Emocional; por otro, el papel real de la Inteligencia Emocional en las distintas áreas vitales. Ha sido recientemente cuando se han investigado los efectos que una adecuada Inteligencia Emocional ejerce sobre las personas.

Desde la década pasada e inicios de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena Inteligencia Emocional puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructor de Inteligencia Emocional, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Salovey y Mayer, 1990; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En los últimos años, se ha incrementado el interés por analizar la relación existente entre la Inteligencia Emocional, el éxito académico y el ajuste emocional de estudiantes.

En concreto Salovey y Mayer (1990) iniciaron el estudio del papel de las habilidades emocionales en el aprendizaje proponiendo una teoría de Inteligencia Emocional en la literatura académica, con la esperanza de integrar la literatura emocional en los currículos escolares.

Según los estudios revisados la Inteligencia Emocional cumple un papel determinante en el control de las emociones y en el bienestar de la persona. A partir de una revisión exhaustiva de estudios, podemos destacar varias investigaciones (Barbutto, 2006; Extremera, Salguero y Fernández- Berrocal, 2011; Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Vallejo, Martínez, García y Rodríguez, 2012; Villanueva & Sánchez, 2007). Por lo cual parece necesario realizar un estudio para comprobar la importancia de la Inteligencia Emocional en los diferentes ámbitos de la vida.

El objetivo de las investigaciones realizadas en este campo en los últimos años ha demostrado la validez predictiva de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos del ser humano (Brackett, Rivers y Salovey, 2011). Concretamente una parte de ellas aluden al papel de la Inteligencia Emocional en la adaptación al entorno, proponiendo como mecanismos explicativos a diferentes variables.

El constructo Inteligencia Emocional hace referencia a un conjunto de habilidades para la identificación, procesamiento y manejo de las emociones (Mayer y Salovey, 1997) que facilitan la resolución de problemas y por tanto, contribuyen a la adaptación efectiva de las personas a su entorno (García-León y López-Zafra, 2009). La investigación en este tema ha subrayado que el concepto de la Inteligencia Emocional (IE) ha adquirido una base sólida científica y que empieza a madurar como marco de estudio. Los próximos años seguramente deparan interesantes hallazgos en el ámbito

educativo que pondrán aún más de relieve el papel potencial de la Inteligencia Emocional en las aulas y la necesidad de integrar en el currículo el desarrollo de las habilidades de Inteligencia Emocional. Existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de la Inteligencia Emocional con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. La línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la Inteligencia Emocional determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente (Extremera y Duran, 2006).

El progresivo desarrollo de investigaciones sobre la Inteligencia Emocional y su influencia en diferentes contextos ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés que se produce en el contexto educativo. A raíz de las investigaciones empíricas realizadas, se observa numerosos estudios con el propósito de analizar la relación existente entre la Inteligencia Emocional, el éxito académico y el ajuste emocional (Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008).

Siendo el tema de Inteligencia Emocional de gran importancia en el terreno educativo, despertó en nosotros el interés de conocer la posible relación que hubiera entre esta variable y la variable motivación, en las estudiantes de la especialidad de Tecnología de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación. Por ello nuestro deseo que conocer los resultados de este estudio correlacional.

## **TÍTULO PRIMERO: ASPECTOS TEÓRICOS**

## **CAPÍTULO I**

### **Marco Teórico**

#### **1.1. Antecedentes de la investigación**

Se han encontrado algunos estudios relacionados con la motivación e inteligencia emocional en estudiantes de educación superior, por ejemplo:

##### **Antecedentes nacionales:**

Sánchez y Pirela (2006), en su estudio que trata sobre las motivaciones sociales y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de educación. El trabajo demuestra que el mantenimiento de la conducta motivada está influenciado por todos los aspectos de la instrumentación, relacionado con el proceso de planificación, ejecución y evaluación parcial y final de las conductas que conducen a la obtención de la meta. Asimismo, es importante el hallazgo de que cuando el resultado de una conducta es atribuido a una fuente externa, el potencial movador es mínimo o nulo; en cambio, si la persona se atribuye el resultado a sí misma, se incrementa significativamente el potencial motivador, lo cual se aplica tanto para los éxitos como para los fracasos.

Por otra parte, Rinaudo (2006), en su trabajo titulado *Motivación para el aprendizaje de alumnos universitarios*, ha puesto de manifiesto la relevancia de la motivación durante el proceso de aprendizaje a distintos niveles, demostrando que el predominio de factores motivacionales de uno u otro tipo difiere entre alumnos que han sido aplazados alguna vez y aquellos que nunca han sido aplazados, asimismo, el grado y tipo de motivación difiere entre estudiantes de distintas carreras, y en cuanto al sexo también puede hallarse alguna discrepancia en el grado de motivación y por lo tanto en el desempeño académico (p. 134).

Lagraña y D'Angelo (2002), en un estudio realizado sobre la motivación en el proceso instructivo en una cátedra de cirugía manifiestan que la *motivación*, es una de las condiciones fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Se le debe prestar suma atención dada su influencia en la esfera cognitiva (p. 254).

Reyes (2003) investigó *La relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, logro de personalidad como el auto concepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Este trabajo tuvo como objetivo analizar el rendimiento de los jóvenes estudiantes en correlación con mayores psicológicos de sujeto. La muestra estuvo constituida por 62 estudiantes de ambos sexos que cursaron estudios del primer año de la Facultad de Psicología de la UNMSM. Se utilizó como instrumento el inventario de autoevaluación de la ansiedad sobre exámenes, el Cuestionario de Personalidad PF de Castell, Escala de Auto Concepto forma A (AFA), Auto-Informe de Conducta Asertiva (ADCA-1) (p. 345).

Las conclusiones en esta investigación fueron que, en términos generales, el rendimiento académico de la muestra de estudio, se ubica en el nivel medio, correspondiente a un aprendizaje logrado, también encontró una mayor predominancia de componente emocional en la

ansiedad ante los exámenes. En cuanto a los rasgos de personalidad, más de la mitad de los alumnos evaluados se ubican en el nivel medio.

En cuanto al auto concepto académico, se observó que cerca del 75% de la muestra posee un alto concepto académico y en lo referente a la asertividad, se halló que solo el 50% de los estudiantes evaluados posee un nivel bajo de asertividad.

Salas Gonzales (2013) en su tesis *La Motivación y la Inteligencia Emocional en la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú*, presentada para optar el Grado Académico de Doctor en la Universidad Nacional de Educación. Es una investigación descriptiva correlacional, orientada a estudiar la relación entre la motivación y la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú. Se seleccionó una muestra de 15 oficiales matriculados en el Semestre Académico 2013-II de la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú. A dicha muestra se les aplicó la Escala CEAP48, la cual tiene tres tipos de metas académicas: una de aprendizaje y dos de rendimiento y, el Test de Inteligencia Emocional adaptado para el Perú por la Dra. Nelly Ugarriza Chávez.

El análisis estadístico de los datos obtenidos permitieron arribar a la conclusión: Si existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú.

Peña Velásquez (2016) en su tesis *Impacto del uso del aula de innovación pedagógica y la motivación en los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma - Callao 2016*, para optar el grado de maestro en la UNE, con mención en Medición y Evaluación de la Calidad Educativa. Trata la relevancia de la mencionada aula en la motivación de los estudiantes cuando se les estimula la creatividad desde las herramientas que otorga la ciencia y tecnología. El Aula de Innovación Pedagógica es un espacio sumamente importante para lograr un desarrollo

integral del estudiante y para proyectarle un perfil a futuro acorde a las exigencias de la ciencia y tecnología que demanda el mundo actual. En este contexto se formuló la siguiente interrogante: ¿Cuál es el impacto del uso del aula de innovación pedagógica y la motivación en los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma – Callao 2016? Y el siguiente objetivo: Determinar si el uso del aula de innovación pedagógica impacta en la motivación de los estudiantes. Y se verificó que se validaba la siguiente hipótesis: El uso del aula de innovación pedagógica impacta positivamente en la motivación de los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma – Callao 2016 y es fundamental para desarrollar la creatividad, descubrimiento e innovación de los estudiantes.

Arévalo (2004) investigó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de EBR en colegios estatales en el distrito de Barranco. Arévalo consideró una muestra de 316 alumnos de cuarto y quinto de secundaria, cuyas edades fluctuaban entre los 15 y 19 años, los cuales procedían de centros educativos estatales, pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo de Barranco. El instrumento utilizado fue el Inventario de Cociente Emocional Bar-on de Euven Bar-on, adaptado para Lima Metropolitana. Entre las principales conclusiones se consideran: existe una relación entre el cociente emocional total y el rendimiento académico en los adolescentes estudiados. Los componentes emocionales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general, presentan una relación con el rendimiento académico, a diferencia del componente manejo del estrés que no presenta relación estadística con el rendimiento académico.

Chumpitaz (2004) realizó una investigación sobre la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño profesional docente. Llegó a las siguientes conclusiones: La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el desempeño profesional de los docentes; existen correlaciones estadísticamente significativas entre las sub-escalas de la

inteligencia emocional y las sub-escalas de desempeño profesional docente. No existe diferencias estadísticas significativas entre profesores y profesoras en la escala de desempeño profesional docente.

Olimpia (2008) realizó una investigación de la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje, como predictores de rendimiento académico en estudios universitarios. Fue un estudio multivariado. Fueron evaluados 236 estudiantes de 4 facultades de la Universidad de Lima, a quienes se les aplicó la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-on. Los resultados señalaron que con respecto a la inteligencia emocional general, los estudiantes presentan una inteligencia promedio, de igual modo en la sub escalas: intrapersonal, interpersonal y estados de ánimo general, mientras que la sub escalas de adaptabilidad y manejo de la tensión, aún no se han desarrollado con regularidad en jóvenes encuestados, ya que presentan un nivel bajo. Al relacionar el rendimiento académico con inteligencia emocional se halló una relación positiva, vale decir, a mayor desarrollo de la inteligencia emocional mayor es el rendimiento académico de los estudiantes.

### **Antecedentes internacionales**

Trigoso (2013) en su tesis doctoral *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y Peruanos: variables psicológicas y educativas*, presentada en la Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.

El trabajo desarrollado a lo largo de esta tesis doctoral surge de un interés por conocer el constructo IE y su relación con variables psicológicas y educativas, siendo necesario aportar mayor evidencias empíricas sobre este tema. La investigación 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 de la 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. Para ello, se inició el planteamiento teórico con un análisis en profundidad de los componentes de la IE y variables psicológicas y educativas asociadas con el constructo. Con el fin de entender mejor cómo funciona cada componente, qué características presenta y cómo influye, así como, la interrelación de los mismos en sus conductas y comportamientos. Seguidamente se analizaron los estudios nacionales e internacionales que dieron luz a la diversa influencia que presenta el constructo con las diferentes variables (Rodríguez, 2012) entre otros, los cuales contribuyen a la reflexión y el avance en este campo del conocimiento.

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 aún 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 Educación, Educación física, Ingeniería Aeronáutica y Psicopedagogía de la ULE. Así como 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, 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 qué 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, 1º Bachillerato/5ºSec y finalmente 2º Bachillerato.

Ambos objetivos se han visto reflejados en los trabajos de revisión teórica, presentados de manera amplia en esta tesis, los cuales han posibilitado obtener las conclusiones generales que se exponen a continuación y que contribuye a la reflexión y el avance en este campo de conocimiento. Dichas conclusiones se plantean, en un primer momento en relación a los objetivos de los que parte la tesis. En un segundo momento, las conclusiones se abordan y analizan de manera más detallada, atendiendo a su discusión, los cuales, determinan algunas de

las perspectivas de estudio futuras, por último, a las aportaciones e implicaciones derivadas de las mismas. La muestra en ambos estudios, es muy representativa al ser comparada con otros estudios, permite conocer cómo está relacionada la IE con las diversas variables psicológicas y educativas en alumnos universitarios, así como de secundaria.

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. En el primer estudio se aplicó, el Cuestionario de Datos Generales (CDG) que como mencionamos anteriormente ha sido elaborado ad hoc para el estudio. Evalúa la percepción del rendimiento, conocimientos específicos, demora de la gratificación, asertividad, humor, tolerancia a la frustración y habilidades sociales. Luego se aplicó el TMMS-24 con referencias 2007, versión en castellano de Fernández-Berrocal que mide la IE percibida puntualmente, percepción, comprensión y regulación. Esta escala es una adaptación del TMMS-48. Finalmente se utilizó el CASH – Cuestionario de Autoevaluación del sentido del Humor (SH).. Este cuestionario ha sido elaborado por el GIE en psicología de la Educación (GR-179) de la Universidad de Valladolid y supone una revisión del inicial CASH-34 para adecuarlo a las necesidades demandadas por el programa de mejora. Evalúa mediante autoinformes las cuatro dimensiones del Sentido del Humor (SH) (Creación, apreciación, afrontamiento optimista de problemas y relaciones positivas) que fundamentan y orientan el programa de mejora del SH. Además dispone de una apreciación general del SH evaluado por la persona en una escala de 1 a 10.

En el segundo estudio se volvieron a utilizar dos cuestionarios, pero el tipo de muestra y su forma de aplicación cambió para ser realizada de manera virtual mediante la plataforma **Survey Monkey**, con alumnos de secundaria y bachillerato tanto de España como

Perú. Los instrumentos de autoinforme utilizados fueron; el cuestionario de datos generales (CDG) y el cuestionario TMMS-24 con referencias 2007, versión en castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) que mide la Inteligencia Emocional.

El tercer instrumento fue NEO-FFI – Inventario de personalidad que es la versión resumida del NEO-PI-R (1992), que busca evaluar las cinco dimensiones de la personalidad. Finalmente, se debía cumplimentar el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación-CEAM, que evalúa por un lado la autovaloración de las estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para acceder al conocimiento y por otro, la autovaloración de las motivaciones que lo conducen a ese conocimiento. Este estudio se centra básicamente en su evaluación mediante autoinformes, como podemos observar la mayoría de estudios empíricos revisados utilizan dichos instrumentos. Es preciso resaltar que no conocemos ningún estudio publicado que utilice de forma conjunta los componentes utilizados en este estudio. En cuanto al análisis estadístico y como aportación de la investigación, se obtiene conclusiones relevantes, en relación de las diferentes variables con respecto a las muestras.

El primer estudio, tenía como finalidad 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. Así como también se pretendía identificar la validez de los instrumentos utilizados, teniendo en cuenta que uno de ellos ha sido realizado por el equipo de investigación. Se analizaron los datos de la descripción de la muestra, los datos descriptivos de las variables, distribuyéndose normalmente, según su curtosis y según su asimetría, se procedió a realizar análisis paramétricos.

Al tomar las variables de agrupamiento género, podemos concluir que se obtuvieron resultados estadísticamente significativos en seis variables (demora en la gratificación, humor, tolerancia a la frustración, habilidades sociales, percepción y afrontamiento

optimista de problemas. Las mujeres: dan mayor importancia a la capacidad de espera en búsqueda de logros futuros o satisfacción futura, presentan un estado del humor en el momento de afrontar los problemas y tolerar más situaciones extremas, ¿explicación cultural e histórica?; Los hombres: destacan en la capacidad de percepción de las emociones, dan mayor importancia a la comprensión emocional, la cual implica la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos.

Al referirnos a la variable de agrupamiento carrera, dan diferencias estadísticamente significativas en otras seis variables diferentes: conocimiento de la Inteligencia General, conocimiento de la Inteligencia Emocional, conocimiento de la influencia de la Inteligencia general, rendimiento académico, habilidades sociales, y total de comprensión de la Inteligencia Emocional. Los estudiantes de psicopedagogía perciben un conocimiento mayor de la IE, de su influencia en el rendimiento académico y total de la comprensión de IE, estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en la carrera, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables. La carrera de magisterio tiene mayor resultado en: habilidades sociales, esto podría ser porque el manejo de habilidades sociales es una herramienta de ayuda a los maestros para estar emocionalmente más preparados para las aulas (Justice & Espinoza, 2008). La carrera de Ingeniería aeronáutica, tuvo mayores resultados en: conocimiento de la Inteligencia general, este resultado podría tener en cuenta que los ingenieros muestran mayor importancia a la Inteligencia general, porque se les exige en la carrera el manejo de conocimiento de nuevas técnicas, dominio de estrategias y capacidad de generar ideas de forma rápida. En cambio no se obtuvieron evidencias estadísticamente significativas para la interacción de género por carrera.

En el segundo estudio, el cual tiene como objetivo principal analizar las relaciones de la IE en variables psicológicas y educativas en alumnos de bachillerato de España y Perú, se consideraron como variables de agrupamiento el país, curso, género, país por curso, país por género, curso por género así como también conocimiento de la IE, conocimiento de las emociones y conocimiento de la IE.

Al analizar los resultados de país, en respuesta a nuestra primera hipótesis en la cual queríamos valorar si existen patrones diferenciales, culturales y educativos entre España y Perú podemos decir que la hipótesis es parcialmente cierta, ya que si bien existen diferencias, estas no son muy marcadas. Podemos observar que la muestra de Perú muestra mayor puntaje en la mayoría de variables evaluadas, lo cual podría deberse a que en su mayoría eran colegios privados, los cuales comienzan a tomar en cuenta una educación más integral y personalizada. Observamos que existe consistencia de una puntuación mayor de Perú con respecto a España, la puntuación más alta tanto como para España y Perú, en el *CDG* se alcanzó con la pregunta, Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas; España como Perú muestran tener una reparación adecuada, esto significaría que son capaces de regular sus estados emocionales correctamente. Respecto a los rasgos de personalidad, se observa que Perú califica más alto en todas las variables; sin embargo, tanto España y Perú tienen una adecuada apertura, amabilidad, responsabilidad y Neuroticismo. Esto significaría que Perú y España muestran una mayor atención a los sentimientos, preferencia por la variedad, simpatizan con los demás, están dispuestos a ayudar, son capaces de controlar sus deseos, son voluntariosos y son emocionalmente estables. Si bien hay diferencias entre España y Perú, debemos tomarlo con cautela, porque los resultados son moderados, no se ve claramente una gran diferencia.

Las mujeres tienen mayor resultado en percibir un mayor conocimiento de las emociones, presentan una mayor percepción, esto significaría que son capaces de expresar los

sentimientos de forma adecuada, por otra parte puntúan más bajo en Neuroticismo lo cual significaría que son emocionalmente más estables, habitualmente están tranquilas, sosegadas y relajadas y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse. Tanto los hombres y mujeres tienen una adecuada apertura y amabilidad, sin embargo las mujeres obtienen puntuaciones más altas, lo que significaría que tienen mayor atención a los sentimientos interiores, están más interesadas tanto por el mundo interior como el exterior, así como también muestran mayor disposición para ayudar. Las mujeres presentan mayor nota media en Lengua y Lenguas Extranjeras, así como un mayor conocimiento de las emociones. Los resultados ponen de manifiesto que existen relaciones significativas, aunque moderadas, entre la calificación de Lengua e Inglés y la comprensión de los estados emocionales. Esto último permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados eran mejores. Los hombres tienen en el *CDG* la puntuación más alta en “Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas”, en “total reparación” esto significaría que son capaces de regular los estados emocionales correctamente, aunque los resultados arrojan que tanto hombres como mujeres tienen una adecuada reparación. Estos resultados respaldan claramente nuestra segunda hipótesis donde se esperaba que las mujeres obtengan mayores puntuaciones en atención emocional, mientras que los varones puntuaran más alto en reparación emocional y orientación positiva hacia los problemas. Algunos estudios muestran que las mujeres tienden a adaptarse socialmente mejor y tendencia a una mayor puntuación en IEP que los hombres (Mestre et al., 2006). Esto podría ser porque las mujeres hablan más sobre sus emociones y utilizan en su discurso más términos emocionales.

En cuanto al curso, 4ºESO/4º SEC y 1ºB/5ºSEC obtienen la puntuación más alta en el *CDG* en Soy alegre y divertido, seguido de cuando no estoy de acuerdo con una situación lo hago saber, también presentan una mayor claridad emocional, esto significaría que comprenden

mejor sus estados de ánimo que los alumnos de 2ºB. También podemos observar que 4ºESO/4ºSEC muestran una mayor regulación metacognitiva, valoración del aprendizaje, motivación intrínseca, motivación para el trabajo y necesidad de conocimiento. También obtuvieron una puntuación mayor en extraversión, esto quiere decir que muestran mayor vinculación con la gente y la preferencia por grupos y reuniones, los extrovertidos son también asertivos, activos y habladores. Los alumnos de 2ºB tuvieron mayores resultados en autoeficacia. Este resultado podría tener en cuenta que tienen mayor confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos, respalda nuestra tercera hipótesis donde se esperaba que los alumnos mayores presenten estrategias de solución de problemas más adecuadas que los adolescentes más jóvenes (Pena, Extremera & Rey, 2011). Los alumnos de 2ºB también obtuvieron el puntaje más alto en Neuroticismo, siendo esto negativo ya que esto significaría que tienen tendencia a experimentar sentimientos negativos, tales como miedo, melancolía, vergüenza, ira, culpabilidad y son menos capaces de controlar sus impulsos y a enfrentarse peor que los demás con el estrés. Las emociones negativas influyen en nuestra salud al hacernos más vulnerables a padecer enfermedades (Barrera, Donolo, Acosta & González, 2012).

En país/curso hay diferencias estadísticamente significativas en seis variables diferentes en país/curso. Los estudiantes de 4to de secundaria de Perú perciben un mayor conocimiento de la IE así como un mayor conocimiento de la IE, así como un mayor conocimiento de la relación entre la IE y el rendimiento académico. Estos resultados se entenderían porque ellos reciben formación sobre estos términos en sus clases de tutorías, lo cual explicarían los resultados altos de estas variables.

En la variable de agrupamiento de país/género. Tanto los hombres de España y Perú dicen tardar en recuperarse de los malos momentos, aunque serían los hombres

españoles lo que tardarían más por una pequeña diferencia. Las mujeres de España y Perú tienen puntaje más alto en percepción, siendo las mujeres de España las que tienen los puntajes mayores, esto significaría que son más capaces de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada. Sin embargo, son los hombres tanto de España como de Perú los que tienen puntuaciones más altas en Reparación, esto significaría los hombres son más capaces de regular sus estados emocionales. Las mujeres tanto de España y Perú tienen puntaje muy alto en autoeficacia, destacándose en estos dos grupos a las mujeres españolas las que tienen un mayor puntaje, esto significaría que tienen más confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. Además, podemos observar que las mujeres de ambos países tienen el mayor promedio en lengua, hay estudios que resaltan que los estudiantes con puntuaciones más altas en IE tienden a obtener mejores calificaciones en las distintas asignaturas debido a su mayor capacidad de comprensión de sus emociones. Esto, les permite conseguir que los estados de ánimo negativos interfieran menos en sus tareas de ejecución y, por consiguiente, los resultados sean mejores. Estos resultados respaldan nuestra cuarta hipótesis donde se esperaba que las mujeres de ambos países puntuarían más alto en Percepción emocional y los varones puntuaron más alto en reparación emocional, confirmando también nuestra segunda hipótesis donde se esperaban que los varones puntuaran más alto en reparación emocional.

Diferencias estadísticamente significativas en curso/género: Las mujeres de todos los cursos (4°ESO/4°SEC y 1°B/5°SEC, 2B) obtienen el mayor puntaje en estrategias de organización, esto significaría que utilizan procedimientos para organizarla, tales como resúmenes, esquemas y guiones.

Cuando hablamos de la variable de percepción del conocimiento de Inteligencia General (IG), dieron resultados significativos en nota media lengua, ciencias, lengua extranjera y

ciencias sociales, Sé decir que no cuando algo no me conviene, total percepción, Neuroticismo, apertura, estrategias de organización y valoración del aprendizaje y del estudio. Obteniendo mayor puntuación en, saben decir que no cuando algo no les conviene, esto significaría que son más asertivos en el momento de tomar decisiones y estrategias de organización, lo cual puede interpretarse como el uso de procedimientos para organizar la información, tales como resúmenes, esquemas y guiones.

En la variable de agrupamiento Conocimiento de la IE, los que tienen mucho conocimiento de lo que es la IE tienen mayores puntuaciones en el CDG en Sé ver el aspecto humorístico de la vida, incluso con sus problemas, así como cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago saber, lo cual significaría que ven la vida con más humor y son más asertivos en sus elecciones.

Respecto a la variable de agrupamiento Tengo conocimiento de la influencia de la inteligencia general en el rendimiento académico, puntúan más alto dentro del CDG, soy alegre y divertido y cuando no estoy de acuerdo con una situación la hago, con esto último mostrando ser más asertivos. Finalmente al analizar la variable de agrupamiento, conocimiento de la IE en el Rendimiento académico, los que dicen conocer mucho puntúan más alto en Sé decir que no cuando algo no me conviene, nota media ciencias y lengua extranjera, como podemos observar, nuestro quinto y último objetivo fue respondido. Estos últimos resultados respondería parcialmente nuestro quinto objetivo, el cual era analizar si dan diferencias significativas, el tener un mayor conocimiento de la Inteligencia General y la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico con respecto a la nota media percibida, ya que solo puntúan alto en dos cursos, ciencias y lengua extranjera.

Abarca (2007) llevó a cabo en Barcelona la investigación de la educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica. En su trabajo analiza y contrasta la

presencia de los aspectos más relevantes de la educación emocional en el diseño curricular y en la práctica educativa de la Educación Primaria, lo cual le permitió establecer cinco ejes básicos: seguimiento de las emociones, reactividad emocional, expresión emocional, conciencia emocional y generación de los procesos de autorregulación. Ella plantea el desarrollo del concepto de inteligencia emocional, donde la socialización educativa ha exaltado la racionalidad como casualidad definitoria del género humano creyendo que su potenciación conduciría inevitablemente al control de las emociones.

En esta investigación se indica que en España antes de que Goleman promocionara el término inteligencia emocional, se habían realizado propuestas para integrar la educación socio afectiva en el currículo. El objetivo principal fue observar en el terreno las prácticas de socialización de las emociones que se desarrollan en contextos de interacción socio educativa.

Díaz (2006) realizó en España un estudio sobre las inteligencias inter e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula de Inglés. La investigación señala que la competencia emocional es absolutamente imprescindible para la interacción social para el entendimiento de nuestras propias emociones y comportamientos, asimismo permite identificar las propias fuerzas y limitaciones y desarrollar sentimientos positivos sobre uno mismo y sobre los demás. Este estudio expone que no sólo es posible incrementar la competencia emocional del alumno en clase, sino que además es posible hacerlo en clase oral en el aula a través de un programa de actividades relacionadas con la inteligencia emocional.

Ferrando (2009) realizó una investigación en España cuyo propósito fue conocer la correlación entre la creatividad y la inteligencia emocional. Los objetivos fueron estudiar las características psicométricas del test de Pensamiento Creativo de Torrance y del Emotional

Quotient Inventory Youth version de Bar-on. Los resultados mostraron que: El TTCT Y el EQ-i:YV tienen características psicométricas adecuadas. Los alumnos de alta habilidad puntuaron más alto tanto en creatividad como en inteligencia emocional, respecto a creatividad, estas diferencias se mantuvieron, incluso cuando se comparaba únicamente el grupo de alumnos talentosos vs normales. Respecto a la inteligencia emocional podemos decir que los resultados confirman estudios previos que apoya el adecuado ajuste socio emocional de los alumnos de alta habilidad. Las correlaciones entre TTCT y EQ-I: YV fueron bajas, siendo únicamente significativa la correlación habilidades interpersonales y el factor 3 de TTCT. Las correlaciones entre la inteligencia emocional y cociente emocional no fueron significativas, lo que conduce a pensar que la IE pueda no ser parte del constructo de la inteligencia.

Villanueva (2008) realizó un estudio en Salamanca sobre la inteligencia emocional, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño. En esta investigación, explora el papel de la inteligencia emocional con rasgo y la autoeficacia para el liderazgo, sobre determinados procesos grupales tanto afectivo como cognitivos. A su vez estudia la repercusión de dichas dinámicas en el rendimiento grupal al llevar a cabo una tarea compleja. La muestra estuvo constituida por 176 estudiantes universitarios, con un promedio de 22 años. Dichos estudiantes participaron de forma voluntaria en un experimento que constaba de varias fases y en donde fueron asignados aleatoriamente a los roles del líder y seguidor formando equipos de trabajo. Los resultados relevantes de este trabajo llevan a concluir; en primer lugar, que la inteligencia emocional luego de los líderes, se relaciona directamente con las creencias de eficacia para el liderazgo y con el desempeño grupal. Por otro lado, que la inteligencia emocional, rasgo de los líderes, modere el contagio emocional a los seguidores.

## 1.2. Bases Teóricas

### Motivación

El término motivación se deriva del verbo latino moveré, que significa “moverse”, “ponerse en movimiento” o “estar listo para la acción”. Para Moore (2001), la motivación implica “impulsos o fuerzas que nos da energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos” (p. 87). Según Woolfolk (1996), la motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta (p. 234). De acuerdo con Brophy, el término motivación es un constructo que se emplea hoy en día para explicar la iniciación, dirección, intensidad y persistencia del comportamiento, especialmente de aquel orientado hacia metas específicas (1998, p. 175). Por su parte, Santos (1995), define la motivación como “el grado en que los alumnos se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas” (1995, p. 173). Para Campanario (2002), desde el punto de vista del docente, significa “motivar al estudiante a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización”; “motivar supone predisponer al estudiante a participar activamente en los trabajos en el aula. El propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas” (202, p. 95).

Abarca (1995), explica que las necesidades, los intereses y los motivos representan los componentes del proceso motivacional. Con respecto a las necesidades, estas se definen como “la fuerza que impulsa a los hombres y a las mujeres a actuar, a moverse y a encontrar los medios para satisfacer sus demandas” (165). Las necesidades pueden ser clasificadas en fisiológicas, sociales y de logro. Las necesidades fisiológicas, se relacionan con la necesidad del ser humano de cubrir aspectos básicos como el alimento, abrigo, saciar la sed. Es importante que estas necesidades se satisfagan en forma equilibrada para que se facilite la construcción de conocimientos y de aprendizaje. Con respecto a las necesidades sociales o

secundarias, estas nacen a partir de las relaciones con otros seres humanos, con la cultura, la familia, las personas que poseen distintos valores y costumbres. Por consiguiente esta experiencia social es única y diferente en cada individuo. Por último, la necesidad de logro entendida como “requisito de alcanzar metas, de superarse, de descollar, de obtener altos niveles de desarrollo personal”. Todas las personas tienen esta necesidad en mayor o menor grado, lo cual determina la perseverancia, la calidad, los riesgos que se toman y la consistencia para hacer frente a sus retos y objetivos.

Las necesidades de logro son muy importantes, pues son características aprendidas y estables en las que se obtiene satisfacción cuando se lucha por alcanzar y conservar un nivel de excelencia. (Feldman, 2002, p. 87). También se conciben como un patrón de pensamientos y sensaciones asociadas con el esfuerzo y la planificación, dirigidas a la consumación de una meta con excelencia, donde el individuo trata de ser único en su género, correspondiendo a la necesidad de alcanzar metas progresivamente superiores. (Salazar, 1999, p. 201).

Es de esperarse que aquellos estudiantes de mayor necesidad de logro, exhiban las siguientes características: se fijen metas realistas, le dediquen mayor tiempo a sus estudios, persistan para lograr las metas propuestas, presten mayor disposición y dedicación a sus estudios, además de asumir y sentirse responsable por el resultado de las actividades efectuadas y de atribuirlos a elementos centrados en ellos mismos, difícilmente otorgan la responsabilidad del éxito o fracaso a otros elementos, como el azar, la suerte, sus profesores, el tipo de exámenes, entre otros, los estudiantes con éstas características, muestran eficiencia y calidad en sus resultados, lo cual se evidencia en el rendimiento académico. Mientras que en el caso opuesto, el de aquellos estudiantes con baja motivación al logro que atribuyen el fracaso en su desempeño a

las características de la tarea o al factor suerte, no son persistentes, y consideran que el éxito o fracaso no depende de ellos. (Sánchez y Pirela, 2006, p. 87).

Es importante que el estudiante sienta la necesidad de descubrir para satisfacer su carencia, si no es así es difícil que se dé un aprendizaje. El educador debe crear estrategias que faciliten la necesidad en el alumno por alcanzar un determinado aprendizaje, ya que si el objeto de estudio es agradable e interesante para él, esto hará que aumente su necesidad, creando una fuerza interna consistente y fuerte en la que el individuo busca su propia gratificación personal sin necesidad de exámenes. Esta situación no se da a menudo en los estudiantes universitarios. Por el contrario, el profesor utiliza controles como las tareas y pruebas para que se produzca el aprendizaje.

En cuanto al segundo componente del proceso motivacional, los intereses, éstos significan deseos de conocer y aprender, de practicar una disciplina o arte. Por lo tanto, cada interés presenta un sentido emocional para cada individuo y pueden variar con el tiempo o las circunstancias. Los intereses pueden distinguirse por: el contenido, la finalidad, la amplitud, la constancia y el género.

Por último, el tercer componente, está representado por los motivos, los cuales están muy relacionados con las necesidades y se definen como “móviles para la actividad relacionados con la satisfacción de determinadas necesidades” (Abarca, 1995, p. 87).

El motivo es un elemento de conciencia que entra en la determinación de un acto volitivo; es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. (Díaz y Hernández, 2007, p. 75 ). El motivo se presenta siempre como un impulso, una tendencia, un deseo, una necesidad. No todos los motivos tienen un mismo origen, ni son de la misma intensidad. Se pueden señalar motivos que van desde los impulsos más elementales, como el hambre, la sed o el

sueño, hasta los más complicados y complejos como puede ser el impulso o deseo de una persona a ser médico, ingeniero, periodista o maestro. (Palmero, 2002, p. 50).

No se puede juzgar a simple vista el tipo de necesidades que aparenta motivar a un ser humano, esto por cuanto las personas pueden estar realizando una misma actividad por motivos diferentes (sociales, fisiológicos, de logro). Los intereses como parte de las circunstancias históricas y los motivos; como móviles del proceso, intervienen como parte de un momento particular determinado por la percepción histórica de su propio mundo.

La explicación de qué es lo que da energía y dirección al comportamiento resulta compleja y ha sido abordada desde diferentes teorías psicológicas que estudian los aspectos motivacionales. Los conductistas explican la motivación en términos de estímulos externos y reforzamiento, por lo que piensan que a los individuos puede motivárseles mediante castigos y recompensas o incentivos. Para la teoría humanista el énfasis está puesto en la persona total, en sus necesidades de libertad, autoestima, sentido de competencia, capacidad de elección y autodeterminación, por lo que sus motivos centrales se orientan por la búsqueda de la autorrealización personal. Por su parte, el enfoque cognitivo de la motivación explica ésta en términos de una búsqueda activa de significado, sentido y satisfacción respecto a lo que se hace, planteando que las personas están guiadas fuertemente por las metas que establecen, así como por sus representaciones internas, creencias, atribuciones y expectativas. (Díaz y Hernández, 2007, p. 47).

En los contextos educativos se distingue entre individuos con orientaciones intrínsecas cuando su aproximación a la tarea se centra en el aprendizaje; y aquellos con orientaciones extrínsecas cuando se fijan en el resultado material, en la nota que pueden obtener. Entendiéndose así, que existe una motivación intrínseca que es aquella que surge sin motivo aparente y que es la más intensa y duradera, definida por el hecho de realizar una actividad por el

placer y la satisfacción que experimenta la persona mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo; y una motivación extrínseca, que es aquella que es auto impuesta por algún motivo y que exige ser mantenida mediante el logro de resultados, es cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera sino por las ventajas que ésta ofrece. (Chiavenato, 1998, p. 92).

Sin descartar el papel que pueden tener las recompensas externas o la búsqueda de la aprobación de los demás, tanto el enfoque humanista como el cognitivo consideran a las personas como activas y curiosas, capaces de trabajar arduamente porque disfrutan el trabajo, desean comprender, resolver problemas o sentirse exitosos y competentes; por ello, estos enfoques antepone la motivación intrínseca a la extrínseca; definiendo a la motivación intrínseca como una tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades propias, y al hacerlo, buscar y conquistar desafíos; por lo que el individuo no necesita de castigos ni incentivos para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en si misma. En cambio, la motivación extrínseca se relaciona con el interés que despierta el beneficio o recompensa externa que se va a lograr al realizar la actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la reprimenda de los padres, obtener dinero a cambio, etc. (Díaz y Hernández, 2007, p. 87).

Por su parte, Polanco expone que la motivación puede surgir por medio de dos procesos: intrínseco y extrínseco. Cuando un estudiante tiene una motivación intrínseca, está motivado por la vivencia del proceso, más que por los logros o resultados del mismo, lo que provoca que estudie por el interés que le genera la materia. En este caso, la autorregulación cognitiva, la independencia y autodeterminación son cualidades evidentes del sujeto (2005, p. 94).

Para Raffini, la motivación intrínseca es elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que nos obligue o apremie, Esto es lo que nos motiva a hacer

algo, cuando nada exterior nos empuja a hacerlo. Lo opuesto busca obtener una recompensa, lo que permite visualizar el logro como una experiencia que podría acarrear frustración y desencanto hacia una tarea, materia, persona o área específica del conocimiento que no le genera premios (1998, p. 78).

Por el contrario, Campanario (2002), comenta que la motivación extrínseca se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la materia desarrollada, o cuando el motivo para estudiar es solamente la necesidad de aprobar el curso.

Para muchos investigadores y estudiosos de la motivación, las motivaciones como el éxito, el logro, la responsabilidad y la competencia, es decir motivadores intrínsecos, son totalmente independientes de los motivadores extrínsecos, no se afectan ni se influyen. Pero, la teoría cognitiva propone que la introducción de recompensas extrínsecas por comportamientos que ya han recibido una recompensa intrínseca tiende a disminuir el nivel total de motivación, argumentando que cuando se recompensa a un empleado con recompensas extrínsecas cuando presenta un comportamiento deseado para la organización, se reduce el interés de dicho trabajador por las recompensas intrínsecas del trabajo en sí mismo (Amorós, 2007, p. 56).

En este sentido, aquellos estudiantes que centran su interés principalmente en factores externos pueden ver desmejorada su creatividad así como su capacidad para apoyar sus metas en motivadores intrínsecos, característica generalmente mencionada en los perfiles de los egresados de las instituciones de educación superior. Este énfasis en motivos externos puede llevar a inhibir por completo la creatividad.

En otro extremo está el caso de las personas desmotivadas, que sienten que sus resultados son independientes de sus acciones y son causados por fuerzas fuera de su control personal, de modo que estas personas que no poseen motivaciones de ningún tipo experimentan sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de logro. La desmotivación se refiere a la

ausencia de motivaciones, y se llega a este estado a través de la experiencia de falta de contingencia entre acciones y resultados. (Miguez, 2005).

La falta de motivación es señalada como una de las primeras causas del deterioro y uno de los problemas más graves del aprendizaje, sobre todo en educación formal. Numerosas investigaciones realizadas han demostrado la importancia de la motivación en el aprendizaje, sin motivación no hay aprendizaje, cuando los estudiantes están motivados aprenden con mayor rapidez y más eficazmente que los estudiantes que no están motivados. La motivación debe ser considerada tanto al inicio como durante el desarrollo de los cursos, la falta de consideración de la motivación intrínseca sostenida puede convertirse en un obstáculo para un adecuado desarrollo de la acción didáctica, es imprescindible motivar a quien quiere aprender. (Reeve, 1994).

En el plano pedagógico motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. La motivación del estudiante permite explicar la medida en que los alumnos invierten su atención y esfuerzo en determinados asuntos, que pueden ser o no los que desean sus profesores; pero que en todo caso se relacionan con sus experiencias subjetivas, su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas. El papel del docente en el ámbito de la motivación debe orientarse a inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria, dando significado a las actividades académicas y comprendiendo su utilidad personal y social, de manera que desarrollen motivación por el aprendizaje. (Díaz y Hernández, 2007, p. 81).

Arends argumenta que existen una serie de factores concretos y modificables que contribuyen a la motivación de los estudiantes y que los profesores pueden manejar mediante sus actuaciones y mensajes. Dichos factores se refieren al nivel de involucramiento de los estudiantes en la actividad, el tono afectivo de la situación, a los sentimientos de éxito e interés,

así como a las sensaciones de influencia y afiliación al grupo. De esta forma, la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula. La interacción entre las necesidades individuales y las condiciones socio ambientales del salón son factores clave para la explicación de la motivación para el aprendizaje (1994, p. 125).

Para Díaz y Hernández (2007, p. 74), la motivación en el aula depende de:

- Factores relacionados con el alumno: tipo de metas que establece, perspectiva asumida ante el estudio, expectativas de logro, atribuciones de éxito y fracaso, habilidades de estudio, planeación y auto monitoreo, manejo de la ansiedad y autoeficacia.
- Factores relacionados con el docente: actuación pedagógica, manejo interpersonal, mensajes y retroalimentación con los estudiantes, expectativas y representaciones, organización de la clase, comportamiento que modela y las formas en que recompensa y sanciona a los estudiantes.
- Factores contextuales: valores y práctica de la institución educativa, proyecto educativo y currículo, clima del aula e influencias familiares.
- Factores instruccionales: aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación. En cuanto a los factores de motivación relacionados con el alumno, las metas que pueden perseguir los estudiantes en la ejecución de sus actividades académicas, pueden clasificarse en categorías, que no son completamente excluyentes:

**a) Metas relacionadas con la tarea:** la motivación por alcanzar una meta hace que el individuo sea más persistente, aprenda más eficazmente y tienda a llegar a conclusiones antes que otros estudiantes. El logro de esta meta se da cuando el estudiante adquiere conciencia de que la tarea

ha sido superada y que ha logrado un mejoramiento en una de las áreas que le interesa. El motivo por adquirir un conocimiento en particular, es intrínseco a la tarea, consiste sencillamente en la necesidad de saber y por lo tanto el lograr obtener este conocimiento, afirma completamente la tarea, ya que es capaz de satisfacer el motivo subyacente. De esta manera, al ubicarse en un contexto universitario, la posibilidad de aplicar conocimientos, desarrollar habilidades y elaborar nuevos esquemas de conocimiento, puede provocar un incremento en el nivel de motivación.

**b) Metas relacionadas con el ego:** al relacionarse el estudiante con otros, se tiene percepciones del mundo que se forman, desde la historia personal de cada uno de los individuos, el sentirse superior al otro o, bien, demostrarles a los demás, sus capacidades y destrezas propias, permite lograr una reconciliación con el “ego” y la satisfacción personal de éxito. También se le llama a esta meta “mejoramiento del yo” porque se refiere al aprovechamiento, como fuente de estatus ganado, a saber, el lugar que gana en proporción con su nivel de aprovechamiento o de competencia. Esta meta es la que se presenta, con más fuerza, en la mayoría de las culturas, especialmente, en la occidental. Esta motivación produce mayor persistencia, más éxito en la solución de problemas y mayor aprovechamiento académico a corto y largo plazo.

**c) Metas relacionadas con la valoración social:** cuando el individuo se enfrenta a una sociedad, se desarrolla la necesidad de aceptación y reconocimiento de las virtudes y aprobación, tanto de padres como maestros y compañeros. La experiencia de evitar el rechazo es un elemento de motivación en el nivel de grupo. Esta meta no se refiere al aprovechamiento académico, como fuente de estatus primario, si no que se orienta hacia el aprovechamiento que le asegure la aprobación de una persona o grupo. Efectivamente, en la sociedad estudiantil, se destacan características particulares que el estudiante se esfuerza por ofrecer ante los demás y, de esta manera, obtener una recompensa.

**d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas:** este factor está vinculado con el acceso a una posición social, un estatus económico, u otras posibilidades de recompensas externas, como becas, premios, certificados, entre otros.

Con respecto a los factores de motivación relacionados con el docente, Díaz y Hernández (2007, p. 67), exponen que los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor por medio de lenguaje verbal y gestual, así como mediante su actuación y en especial por la información que les ofrece sobre su desempeño. Estos mensajes pueden centrarse en los resultados, así como en el proceso de aprendizaje. Los principios instruccionales involucrados y el enfoque adoptado son elementos que igualmente intervienen como factores de motivación relacionados con el docente Brophy (1998), propone que el enfoque del docente puede estar basado en los factores que intervienen, pudiéndose describir de la siguiente manera:

- Reforzamiento de la conducta mediante incentivos y sanciones, que permite establecer un sistema de contingencias apropiadas y refuerzo de las conductas de aprendizaje deseadas.
- Satisfacción de necesidades internas de logro y competencia, que asegura que las necesidades de logro de los estudiantes se vean satisfechas; se enfoca en el dominio de los aprendizajes y el buen desempeño; diseña el currículo y la instrucción de manera que se eviten las dificultades.
- Formulación y coordinación de metas de aprendizaje: organiza y coordina el clima de aula, el currículo, la instrucción y las prácticas de evaluación de manera que incite al estudiante a establecer metas orientadas al aprendizaje, en lugar de metas orientadas sólo a lograr una calificación.

- Fomento de la motivación intrínseca, enfatiza los contenidos curriculares y las actividades que se relacionan con los intereses del estudiante, dándole la oportunidad de tomar decisiones acerca de qué hacer, promoviendo así su autonomía. Díaz y Hernández (2007), consideran que el manejo deliberado de las estrategias de la motivación en el aula encajan en el campo de las denominadas estrategias de apoyo, las cuales permiten al estudiante mantener un estado propicio para el aprendizaje. Las estrategias de apoyo pueden optimizar la concentración, reducir la ansiedad ante situaciones de aprendizaje y evaluación, dirigir la atención y organizar las actividades y tiempo de estudio. Una manera de integrar factores y procesos involucrados en la motivación que promueven el aprendizaje autorregulado en los estudiantes es el modelo conocido por las siglas TARGET. A través de este modelo se identifican seis áreas básicas en las que los profesores pueden influir: la naturaleza de la tarea de aprendizaje (T); el nivel de participación o autonomía del alumno (A); la naturaleza y uso del reconocimiento y recompensas otorgadas (R); la forma de agrupamiento de los alumnos (G); el procedimientos de evaluación (E); y, el ritmo y programación de las actividades (T).

Es a partir de los sesentas que el concepto de motivación es trabajado por psicólogos humanistas como un impulso necesario para cubrir necesidades de logro, de afiliación o de poder, tal como lo define McClelland, o la necesidad de auto-actualización o autorrealización.

Este planteamiento conduce a las personas a evaluar el sentido de propósito de la vida y de qué manera la búsqueda de la realización personal y el bienestar de los demás, es parte de su guión y visión personal.

Por otro lado, surge la pedagogía de la motivación como respuesta a la necesidad de involucrar al alumnado durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso, la motivación es entendida como una fase dentro del proceso, en la cual el profesor asume la

responsabilidad de crear estrategias para comprometerlo afectivamente con el desarrollo del tema. Sin embargo, qué efecto tiene utilizar estrategias de motivación para que el alumno se involucre en el proceso de aprendizaje, si el docente no se siente motivado con la tarea. ¿El alumno será capaz de independizar su proceso de aprendizaje, del comportamiento que un docente desmotivado podría estar trasmitiéndole? ¿Es posible retar a un alumno si no se poseen retos personales? ¿Puede un docente presentar un estímulo para que los demás lo utilicen y se motiven sin que uno lo haya probado antes?

En qué medida se le puede exigir al docente que tenga una clara motivación por el aprendizaje si la institución no se orienta hacia el logro, hacia el reconocimiento o a la retroinformación. ¿Es posible que el docente en ese contexto, se atreva a inventar y a construir de manera independiente nuevas herramientas y sea capaz de sostener su motivación pese a que ésta no es reconocida?

Estos son los cuestionamientos que sirven de base para la exposición del tema con el objeto de explorar de qué manera los profesores pueden ser agentes motivadores tanto de sus propias vidas como del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Determinantes Situacionales de la Motivación**

El desafío es que el profesor tome conciencia de su percepción y de aquellas creencias y atribuciones que pueden limitarlo en la comprensión, y manejo del aula, así como en las decisiones que tome durante el proceso de enseñanza – aprendizaje. ¿Qué atribuciones sobre la educación tiene un profesor y de qué manera éstas pueden motivar o desmotivarlo de su rol?

Edgar Schein menciona que nuestras motivaciones y nuestras necesidades están determinadas principalmente por la forma como percibimos la situación en la que nos

encontramos, y esa percepción está a su vez determinada por lo que ya se ha aprendido (1982, p. 59).

Se aprende a interpretar las situaciones desde la fatalidad, desde la casualidad, desde el éxito o el fracaso. Un profesor que demuestre pasión por el conocimiento y el aprendizaje transmitirá posiblemente a los alumnos una percepción orientada hacia el logro. Por el contrario, un profesor que constantemente hace hincapié que los temas que va a tratar son difíciles, o que sus alumnos nunca rinden bien en las pruebas, les trasmite su percepción pesimista sobre la educación y su creencia sobre la capacidad limitada de los alumnos para aprender. Es posible que esta percepción afecte la autoestima de sus alumnos y su motivación para el estudio. Es así como los prejuicios son aprendidos como resultado de una mala experiencia que posiblemente se generaliza y se convierte en una premisa a lo largo de la vida.

Se podría hablar de percepciones colectivas, de supuestos y expectativas de grupos humanos que se forman sobre la base de experiencias vividas que marcan a poblaciones en su forma de ser y de actuar. Schein (1982, p. 65) afirma que no funcionamos en un “vacío social”, por el contrario, asimilamos con gran facilidad las percepciones colectivas, sean estas depresivas, como esperanzadoras. Por eso, es importante identificar la cultura de la organización educativa para determinar si ven el “vaso medio lleno” o el “vaso medio vacío”. Las personas que han aprendido la cultura de la queja, posiblemente busquen en cada situación lo que no funciona, lo que no les satisface o lo que sale mal.

Cada organización educativa trae consigo una cultura que refleja su forma de actuar y que representa su forma de pensar y de “ser”. La historia de la institución contiene una serie de hitos significativos para los miembros de su organización y que muchas veces son claramente reconocidos por sus miembros y celebrados año a año. Pero al mismo tiempo, existen muchos eventos que en algunos casos no son procesados o elaborados y que generan una serie de

supuestos. Por ejemplo, cuando se despide a alguien y no se conoce formalmente la razón, esto puede generar una serie de supuestos, que pueden estar alejados de la realidad pero que quedan como parte de la cultura.

Por todo ello, para indagar sobre cómo percibe cada persona una situación, es necesario conocer cómo la define. Para conocer cuál es la percepción del profesor sobre la educación cabe preguntarle primero, cómo define al alumno, a la institución, y a su propia vida.

Bernard Weiner describe la forma en la que las explicaciones, justificaciones y excusas de las personas sobre uno mismo, y sobre los demás afectan la motivación. Según él, las causas atribuidas al éxito o fracaso en el estudio se caracterizan por tres dimensiones:

- a) Locus (ubicación de la causa, sea esta interna o externa a la persona)
- b) Estabilidad (si la causa permanece igual o cambia)
- c) Controlabilidad (si el individuo puede controlar la causa) (2000: 99)

Estas dimensiones pueden ayudar a explicar por ejemplo cuando los alumnos se entrampan en situaciones de riesgo con grandes dificultades para salir con éxito en sus cursos. Los casos más difíciles se dan cuando el alumno atribuye su fracaso a una causa interna, permanente e incontrolable como puede ser para él, creer que posee escasas aptitudes o habilidades y por más que estudie nunca saldrá con éxito. En el caso que el alumno considere que el curso es muy difícil entonces esta causa se mantendrá de manera estable y le será muy difícil modificar su percepción. Se puede encontrar a profesores que a través de sus atribuciones contribuyan con el éxito o fracaso del alumno. Si por ejemplo, el profesor atribuye el fracaso en una prueba a la falta de esfuerzo, posiblemente aplique sanciones drásticas.

Del mismo modo, es necesario investigar la percepción de la institución educativa acerca de la situación de la educación en el país, del nivel de formación de sus profesores, de nivel y potencial de desarrollo de los alumnos. Es necesario hacer un diagnóstico

de la cultura organizacional de la institución para reconocer las atribuciones, creencias y supuestos sobre la naturaleza humana de los directivos, y de qué manera, estos pueden estar afectando positiva o negativamente las actitudes de cada uno de los actores del proceso educativo. Pero lo más importante es analizar la percepción que cada uno tiene sobre de la vida, o mejor dicho sobre su propia vida, para reconocer si está o no motivado a realizar cada una de las tareas y a cumplir con sus responsabilidades. Queda como desafío evaluar por qué realiza cada acto y compromiso, si es que lo hace por alguna motivación “externa” o por una motivación “interna”, o sea si hay algo que lo impulsa de manera autónoma, o sea por propia determinación. Esta primera fase es una invitación para identificar en dónde está ubicado no solo como docente, sino como persona. Y poder analizar qué factores determinan su conducta hasta conocer qué es lo que ha contribuido a que él sea como es.

### **Conciencia de sí mismo: ¿quién soy?**

El segundo paso es hacer un análisis retrospectivo hasta definir su “autoconcepto”: ¿quién es?, ¿cuál es su potencial?, ¿cuáles son sus fortalezas?. Cada profesor tiene la responsabilidad de descubrir su potencial de desarrollo y ponerlo al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, si esa es su vocación. Cuando el docente asume su compromiso con el aprendizaje a lo largo de su vida, se puede decir que va a impulsar su propia transformación.

Sin embargo, el profesor puede verse atrapado en un sistema educativo en el que sus debilidades son las que destacan, sin poder reconocer los talentos que posee y que le han permitido a lo largo de su vida diferenciarse. Todas las personas poseen talentos. El talento es un patrón recurrente de actitud, pensamiento y sentimiento que puede ser usado de forma productiva. La excelencia es imposible de alcanzar sin el talento. Educar sobre la base de los talentos es aprovechar lo mejor de sí mismo (Buckingham, 2001, p. 58).

Buckingham explica a los empresarios, que se invierte demasiado tiempo en tratar de acotar la brecha entre lo que se espera de los empleados y lo que realmente pueden dar. Ante eso, recomienda que es más lógico y sencillo centrarse en los talentos que poseen y darles las oportunidades para que los desarrollen en cada una de sus funciones. Sólo de esa manera sus talentos se podrán convertir en fortalezas. Esta visión rompe con el supuesto organizacional en el que se espera que todos tengan un mismo perfil: el perfil del puesto. Buckingham (2001, p. 60) en cambio, define que más importante que el perfil, es el “logro”, o la meta y las fortalezas del empleado para alcanzarlas.

El cómo lo logra, va a depender del potencial de cada uno. El grado de satisfacción y motivación de los empleados va a mejorar si es que se siente apreciado por lo que es y si siente que a través de sus roles y funciones se realiza como persona.

### **Sentido de Propósito ¿qué quiero?**

No basta con conocerse para ser eficaz, es indispensable saber qué es lo que quiere. El mayor beneficio del autoconocimiento es tal vez que el profesor se sienta conectado con sus deseos, con su visión sobre el mundo, con su misión de vida, y con tareas que tengan significado para él y lo inspiren día a día. A veces los adultos controlan su capacidad de soñar, como si soñar fuera cosa de niños o como si soñar fuera una negación de la realidad. Gracias a la gente que se atrevió a soñar es que la realidad ha sido transformada múltiples veces a lo largo de la historia.

Es muy fácil recordar los sueños de Martin Luther King, pero también los de muchos jóvenes valores que destacan como líderes en nuestro país. La CONAJU (Consejo Nacional de la Juventud) auspició un estudio sobre liderazgo llamado *MeidinPeru*, que integra 12 perfiles seleccionados de 80 líderes juveniles, entre los que destacan, una ingeniero ecologista,

que sueña con preservar el ecosistema y el calentamiento global, para lo cual ya tiene una ONG que trabaja con organismos internacionales; o el caso de una profesora invidente que ha creado un ciber-café para invidentes y en el que ella les enseña a utilizar la computadora y los diversos sistemas creados para ellos; o el caso de una arpista peruana que viaja a Lima con sus 16 años para conquistar al público limeño y que crea todo un modelo de espectáculo *vernacular* en el que ella y su madre diseñan los vestuarios, el repertorio y que tiene gran éxito y acogida. Estos casos describen con claridad lo importante que es tener un sentido de propósito que inspire las acciones del día a día.

### **Tensión creativa**

¿Cómo influir en la realidad para que ésta se transforme en dirección del sentido de propósito? La tensión creativa es esa distancia que existe entre el mundo ideal y el mundo real. Esa distancia va a ser en algunos casos muy grande. Cuando esto sucede se produce una tensión, que puede ser destructiva, llevando a la persona a la depresión, decepción, o puede ser constructiva, llevándola a la creación, al deseo, o a la obsesión en casos extremos. ¿Cómo es posible ajustarse a la realidad sin perder la ilusión o las expectativas?

Todas las personas tienen recursos para ajustarse al medio en el que se desenvuelve. La inteligencia se mide en relación a esa capacidad para adaptarse a la realidad hasta encontrar su propio equilibrio, pero sin perder sus objetivos de vista. Por ejemplo, uno reconoce con facilidad que para estudiar acrobacia es necesario contar con colchonetas, trapecios, taburetes y muchos otros implementos. Sin embargo, el claro sentido de propósito de unos jóvenes peruanos por aprender acrobacia, sumado al deseo y a la motivación que ellos sentían, les permitió ajustarse a la realidad en forma creativa. Al no tener todos esos implementos, ni nadie que los entrene, conquistaron el desierto como su espacio ideal y buscaron videos como sus

maestros. En la arena y con la libertad del desierto, ellos podían aprender por ensayo y error hasta desarrollar su propio *expertise*. Al no tener colchonetas, la arena los amortiguó. De ese modo ellos logran ser conocidos como los “Ángeles de Arena”, grupo acrobático que actualmente realiza presentaciones para empresas y eventos especiales (Venturo, 2004, p. 59).

Lo importante es la actitud favorable y la disposición a aceptar que tenemos que adaptar nuestros recursos para transformar la realidad en una nueva y lograr lo que queremos. Es en este sentido que cabe preguntarse si cada profesional tiene clara la visión de su propio destino, si es que está motivado a vivir y a continuar la carrera de su vida cada mañana. Si es que posee iniciativa para crear proyectos, demandar, provocar, cuestionar, contagiar positivamente, retar y exigir niveles de excelencia.

De qué manera los profesionales tienen un proyecto de vida con metas que se van renovando a medida que se realiza en cada uno de sus actos. De qué manera se estimula para desarrollar su potencial, sus talentos y capacidades.

La definición de ese yo ideal al que todos tenemos derecho de aspirar, no importa la edad que tengamos, sea 5 años, 18, 25 o 60, es necesario que se haga explícita. La distancia o brecha entre nuestro yo ideal y nuestro yo real es la que va a generar una “tensión creativa,” (Senge, 2002, p. 75) que pondrá en juego todas nuestras capacidades y talentos para acotar esta brecha, y definir un camino, una ruta, un mapa que nos guíe. A continuación se exponen algunas preguntas de reflexión para que explore hasta qué punto, asume un rol de liderazgo frente a su entorno, suponiendo que usted es un profesor:

- ¿Conoce usted los sueños de sus alumnos?
- ¿Conoce los logros de sus alumnos?
- ¿Se ha propuesto alguna meta común en clase que vaya más allá de los trabajos o tareas, pero que sea trascendente para todos?

- ¿Comparte información valiosa sobre personajes inspiradores de su comunidad o de su institución?
- ¿Les hace ver los problemas de la realidad? ¿Se sensibilizan frente a ellos?
- ¿Sus alumnos conocen su misión y su visión?
- ¿Conocen sus logros y frustraciones intelectuales?

Estas preguntas le pueden ayudar a reflexionar sobre las oportunidades que tiene para desarrollar su propio liderazgo y el de sus alumnos. La posibilidad de “ser” está en relación de todo aquello que es trascendente y que motiva al docente y al alumno a construir para la vida, para su propio destino o para su país.

¿Qué cualidades de liderazgo posee el docente para poder asumir este rol?

¿Es un buen líder aquel que contribuye con la visión del alumno y orienta al logro de sus más preciadas expectativas? ¿Es misión del líder docente aquel que asume que todo alumno debe tener un incentivo en la vida que lo impulse a aprender y a conducir sus actos?

El primer paradigma que hay que vencer es tal vez aquel que condiciona al alumno o al docente solamente a “estar” en clase y se niega la posibilidad de “ser” la persona que se está formando día a día. Gary Gordon expresa que “enseñamos lo que somos”, con lo cual afirma que el profesor transmite su visión de la vida, sus expectativas y su forma de actuar (2006, p. 56).

### **Potencial Motivante de la tarea: ¿qué quiero?**

El siguiente paso, es saber qué tipo de tareas debe hacer para lograr lo que quiere. Y analizar si las tareas que realiza son especialmente motivadoras. ¿Qué fuerza tiene la tarea como estímulo? ¿Cuál es el potencial motivador de la tarea? ¿Por qué algunos profesores se sienten más motivados que otros? ¿Qué factores son los que influyen en su motivación interna?

Hackman y sus colegas desarrollan un conjunto de factores que definen los resultados deseables de la persona en términos de satisfacción y motivación interna (1980, p. 103).

Resultados psicológicos críticos:

- Percibir el trabajo como algo que tiene significado: en qué medida hay una motivación intrínseca en cada tarea que se desarrolla en clase o fuera de ella
- Conciencia de su responsabilidad respecto a la tarea: si es que su compromiso con la tarea lo lleva a explorar de manera constante la mejor forma de hacerlo.
- Reconocimiento del logro o resultado de su trabajo: si evalúa y reflexiona sobre el proceso y el resultado de su trabajo. Si su trabajo es reconocido.

Gary Gordon realiza un estudio en las escuelas americanas consternado por los bajos índices alcanzados en investigaciones a nivel internacional, como los resultados del TIMSS o PISA. Para lo cual define características de la tarea como:

**Variabilidad de la habilidad:** en qué medida el trabajo que se realiza exige desarrollar diferentes habilidades, capacidades y talentos. La tarea de enseñar y aprender puede ser muy rica si se amplía el campo de acción y el profesor acepta el desafío de desarrollar nuevas habilidades.

**Identidad de la tarea:** si es que la tarea puede ser visible para todos. El profesor puede visualizar los logros de sus alumnos y sus avances y la responsabilidad que ha tenido en ello. Por lo tanto, tendría que planificar tareas que puedan medirse de manera concreta y alcanzable.

**Importancia de la tarea:** tomar conciencia del impacto que la tarea tiene en el profesor y en los alumnos. Reconocer el significado y la trascendencia de la misma. Un profesor que está totalmente involucrado con la tarea puede mostrar pasión por el tema y brindar lo mejor de sí. Un

alumno que logra comprender la importancia de la tarea puede dedicarle mayor cantidad de tiempo y atención.

**Autonomía:** la libertad e independencia que tiene el maestro para programar, diseñar y crear las estrategias necesarias para alcanzar sus expectativas.

**Retroinformación:** la posibilidad de recibir retroinformación sobre la efectividad de sus esfuerzos, de parte de sus pares, jefes, y alumnos. Por lo tanto, es necesario evaluar la relación del docente con su tarea, para reconocer si tiene las habilidades para hacer ese trabajo, si está convencido de que quiere crecer y desarrollarse y si está satisfecho con el contexto en el que se desarrolla. Para ello, se debe crear un sistema de retroinformación permanente sobre la efectividad de su desempeño que lo incentive a evaluarse, a mejorar y a asumir metas desafiantes. El error que se comete en las instituciones es cuando se crea un Sistema de Evaluación del Desempeño que más que retroinformar, se atribuye la obligación de calificar o descalificar al docente.

En una encuesta que se hizo a profesores recién iniciados en la carrera docente para medir sus actitudes y su preferencia por la enseñanza, Gary Gordon refiere a Anny Wrzesniewski's en su estudio sobre las tres formas de concebir un puesto las siguientes (2006, p. 87):

1. Como un *trabajo*, que cubre tus necesidades económicas y financieras
2. Como una *carrera*, en la que el estatus académico y el retorno financiero son parte de tus metas personales
3. Como un *llamado*, en la que siente satisfacción por la naturaleza del trabajo en sí mismo.

### **Cultura de la Excelencia : ¿Cómo lo hago?**

¿Es la motivación de logro parte de la Cultura de Excelencia de la organización?

¿Qué es lo que predomina en la escuela, la cultura de la queja o la cultura de la excelencia?

Motivación viene de “*motivo*” algo que te impulsa hacia delante, movimiento, estimular hacia la acción, proviene del alemán *motivieren*, sensación psicológica de un estímulo interno o social para realizar una acción.

Ejemplo de ‘Orientación al logro’:

- Propone metas significativas y retadoras y busca lograrlas con persistencia y excelencia.
- Elabora un plan estratégico para el logro de sus metas, mostrándose innovador y tolerante en el proceso.
- Reconoce y evalúa sus recursos personales en forma sistemática y permanente.

Motivación de logro o competencia es definida por Elliot como la condición o cualidad de eficiencia, suficiencia o de éxito (2007, p. 65). La necesidad de ser competentes comprendida como aquella que trata de cubrir las expectativas que se haya propuesto cada persona en función de su empleo, deporte, o de algún interés especial. Según Elliot ser competente es una necesidad inherente al ser humano para adaptarse y desarrollarse en su medio, la cual está relacionada con la búsqueda de “satisfacción personal” o la necesidad de “satisfacer”, al otro y a los demás. Esto quiere decir que todas las personas de algún modo buscan este tipo de satisfacción personal. Sin embargo, considero que esta necesidad puede verse bloqueada en el sistema educativo si el docente no se siente comprometido con su rol y ha perdido la motivación por enseñar y aprender.

Lyle Spencer y Singe Spencer definen la Orientación hacia el Logro como una preocupación para trabajar bien o para competir con un estándar de excelencia. Para el profesor, el estándar puede ser el nivel que ha alcanzado previamente, estándar con el cual se compara y trata de superar, o en otros casos, es el estándar que le pone su institución, o sus pares que impulsan a competir entre ellos. El desafío en este caso es promover y sostener una cultura de la

excelencia que motive a sus profesores, alumnos y administrativos a competir con estándares de excelencia, propios o institucionales (1991, p. 93).

Spencer y Spencer crean una escala para evaluar la competencia de Orientación al logro sobre la base de tres dimensiones:

- a) Intensidad e integridad de una acción, que va desde el querer hacer un trabajo adecuadamente hasta la realización de esfuerzos concienzudos por lograrlo.
- b) Amplitud del impacto, considerado como el grado en el que la institución se ve afectada por su desempeño y por los resultados de su trabajo
- c) Innovación, acciones o ideas de un individuo en el contexto del trabajo y de la organización y cómo estas le permiten destacar (1991, p. 104).

Spencer y Spencer desarrollan un manual para evaluar el desempeño por competencias como resultado de 286 estudios de trabajos empresariales realizados durante veinte años de investigación. En su libro proponen un Diccionario de Competencias, así como una serie de escalas de evaluación con criterios.

A continuación se muestra una de las escalas creadas por Spencer y Spencer y adaptadas para evaluar la orientación hacia el logro en los profesores:

#### **a. Intensidad e integridad de las acciones motivadas por el logro**

**A.1.- Sin Estándares de Excelencia para el Trabajo.** No muestra una preocupación especial por el trabajo, hace sólo lo que le piden. Responde a las tareas de la programación, pero está más preocupado por su vida social, el estatus, los pasatiempos, la familia, el deporte, las amistades, etc.

**A.2.- *Concentrado en la Tarea.*** Trabaja duro, pero no muestra evidencia de tener un estándar de excelencia para los resultados del trabajo. No evalúa sus resultados, simplemente se queda satisfecho con haberlos llevado a cabo.

**A.3.- *Quiere hacer el Trabajo Adecuadamente.*** Trabaja con estándares de excelencia implícitos. Tiene la intención de hacer bien o adecuadamente el trabajo. Puede expresar frustración respecto al desperdicio o a la ineficacia (por ejemplo, se queja del tiempo desperdiciado y quiere hacer algo mejor) pero no causa mejoras específicas.

**A.4.- *Trabaja para Cumplir con los Estándares de Otros.*** Trabaja para cumplir con un estándar fijado por la dirección, o las normas explícitas, criterios de calidad. Pero no los valora por sí mismos.

**A.5.- *Crea su Propia Medida de Excelencia.*** Utiliza sus propios métodos específicos para medir y comparar los resultados a la luz de algún estándar de excelencia. Se capacita, estudia otros modelos, trata de desempeñarse según estándares que considera como buenos. Se plantea el suyo propio.

**A.6.- *Mejora el Desempeño.*** Hace cambios específicos en el sistema o en sus propios métodos de trabajo para mejorar el desempeño, sin fijarse ninguna meta específica. Se compromete con una mejora continua y un aprendizaje permanente.

**A.7.- *Fija Metas Desafiantes.*** Fija y actúa para alcanzar metas desafiantes para sí mismo o para otros. En donde “desafiante” significa que hay una probabilidad cercana al 50% de en realidad alcanzar esa meta, o sea que falta mucho, pero no es fantasioso o imposible.

**A.8.- *Hace Análisis de Costo-Beneficio.*** Plantea propuestas con iniciativa y toma decisiones, fija prioridades, o escoge metas sobre la base de las entradas y los resultados. Hace consideraciones explícitas de las ganancias potenciales o análisis de costo-beneficio.

**A.9.- *Toma Riesgos Calculados.*** Destina una cantidad considerable de recursos y/o tiempo (aún cuando hay incertidumbre) para mejorar el desempeño, intentar algo nuevo, alcanzar una meta desafiante, a la par de que realiza acciones para minimizar los riesgos involucrados; o en el caso de Logro por los Demás, alienta y apoya a sus subordinados en la toma de riesgos empresariales.

**A.10.- *Persiste en sus Esfuerzos.*** Toma numerosas acciones sostenidas a lo largo del tiempo aún ante obstáculos para alcanzar una meta académica.

## **B. Impacto del logro**

**B.1.- *Desempeño Individual Únicamente.*** Trabaja para mejorar su eficacia mediante técnicas de manejo del tiempo, buenos métodos personales de trabajo, etc.

**B.2.- *Afecta a Una o Dos Personas.*** Puede impactar en algunos de sus alumnos o de sus pares.

**B.3.- *Afecta a un Equipo de Trabajo (4-15 Personas).*** Crea un método especial que impacta a su grupo de trabajo, su salón o tutoría.

**B.4.- *Afecta a un Departamento (más de 15 personas).*** Propone una metodología que puede contribuir con todas secciones de su área.

**B.5.- *Afecta a toda la institución***

**B.6.- *Afecta a toda la población académica***

## **C. Grado de innovación**

**C.0.- *No hace cosas nuevas.***

**C.1.- *Nuevo para el Trabajo o para la Unidad de Trabajo.*** Hace cosas (para mejorar el desempeño) que no se han hecho en ese trabajo previamente, pero que pueden haberse hecho en algún otro lado dentro de la organización.

**C.2.- *Nuevo para la Organización.*** Mejora el desempeño al hacer algo nuevo y diferente.

**C.3.- *Nuevo para la Educación.*** Mejora el desempeño al hacer cosas que son únicas, que son “la última”, nuevas para la educación, la pedagogía. Propone modelos alternativos.

**C.4.- *Transformación.*** Hace cosas que son tan nuevas y eficaces que transforman los modelos educativos.

Esta escala es utilizada en el contexto de una evaluación del desempeño que permite tomar conciencia del grado de motivación del empleado, en este caso del docente, para orientarse hacia el logro de metas desafiantes. Cabe preguntarse si es posible crear una cultura de la excelencia si antes no se ha identificado hacia dónde se dirige la institución educativa. ¿Será posible que una persona “muy motivada”, con una orientación muy clara hacia el logro, se sostenga en una institución que no posee esos valores?

### **Experiencia Óptima: ¿Cómo lo hago?**

En este siguiente paso es necesario que se tome conciencia de la actitud con la que trabaja el docente. Cabe preguntarse, qué siente el docente cada vez que prepara o desarrolla una clase. El dictar clase cada semana se puede volver una rutina o por el contrario una experiencia fértil y re-creativa. Esto quiere decir que el profesor reconoce que el resultado es consecuencia de un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **Creatividad: ¿Cómo lo hago?**

Ser un docente creativo requiere ver oportunidades en cada diseño de clase, en cada mes, trimestre o semestre, tanto en el proceso como en el resultado. Para visualizar el perfil de un docente creativo no encuentro mejor ejemplo que un texto del Educating Esme: Diary of a Teacher's First Year en el que se describe un día en la vida de una talentosa docente del quinto grado demostrando su creatividad en la conducción de su clase.

*“2 de noviembre: Estamos estudiando a los inventores. Mientras los niños estaban en el gimnasio, me vestí con un atuendo que tenía cosas raras colgando de él: bandas elásticas, goma de mascar, galletas con chispas de chocolate, bombillas eléctricas, con una etiqueta adherida a cada objeto que mostraba el nombre de quien lo inventó. También me puse unos patines. Los niños estaban encantados cuando llegué patinando por el pasillo a recogerlos! Después hicimos juntos un tablero con anuncios de recortes en forma de bombillas eléctricas, con ilustraciones de los descubrimientos famosos en medio de cada una. El tablero llevaba un encabezado que decía “Ideas brillantes” (Codell, 2001, p.51)*

***Fin de año:** Creo que realizamos muchas cuestiones interesantes durante este año. Algunas de mis favoritas fueron las siguientes: Mientras enseñaba sobre la electricidad hicimos juegos de preguntas con luces de iluminación, cuando aprendimos acerca de la luz, colocamos exhibidores para sombras con marioneta; cuando aprendimos acerca de la historia medieval, construimos la réplica exacta de un castillo, luego lo decoramos con bombones de colores y lo pusimos en nuestro estante de libros con cuentos de hadas; mientras estudiábamos el aire, tuvimos un festival de pompas de jabón; cuando nos tocó hablar de Asia, preparamos sushi; filmamos comerciales para promover nuestros libros favoritos; organizamos una fiesta de disfraces sobre los personajes de los libros. Los niños abrieron cuentas de cheques ficticios en una clase de economía. Tuvimos un supermercado con cajas de cereales y los chicos aprendieron a hacer conversiones. Mis alumnos escriben las mejores composiciones descriptivas tienen amigos por correspondencia en todo el mundo; ilustraron antologías de poesía; leyeron y crearon mapas de tesoro y conocen todos los estilos de baile desde la década de 1960.” (Codell, 200, pp.177-178).*

Como podemos ver en este relato se aprecia la creatividad de la profesora para agregar valor a los temas a desarrollar en el programa escolar del quinto grado. Estas

experiencias de aprendizaje pueden llegar a ser experiencias óptimas en la medida en la que se convierten en actividades “complejas” y con la necesidad de recurrir a multiplicidad de “habilidades” para resolverlas creativamente.

Ser creativo en la labor docente requiere captar ideas del entorno de manera constante, ampliar las fronteras del tema a tratar para establecer nuevas conexiones, cambiar de enfoque cada vez que sea necesario para encontrar diferentes sustentos. Cuando el alumno reconozca la riqueza y abundancia del tema es probable que le falte tiempo para explorarlo, estudiarlo hasta hacerlo suyo.

### **Optimismo: ¿cómo lo hago?**

El optimismo, además de la creatividad es otra actitud importante a considerar para orientarse al logro. Optimismo proviene del latín *optimus*, ‘el mejor’, ‘excelente’. La persona optimista tiene tendencia a ver y a juzgar las cosas en su aspecto más favorable. Pone todo de su parte para que lo positivo supere lo negativo. Parte de la base de su óptimo personal, para promover el óptimo de los demás. Ser negativo es un gran bloqueador de nuestra capacidad de acción; incluso llega a convertirnos en “perseguidores” de aquellos que sí tienen iniciativas y el coraje de llevarlas a cabo. Al respecto, cuentan que un picapedrero estaba dando de golpes a una piedra sin conseguir partirla. Un hombre que lo observaba le decía “...no sigas, ya van 20 golpes que le has dado y nada”. El picapedrero persistía. El hombre le insistía a cada golpe diciéndole “Aprende de tus errores, deja de hacerlo, no tolero verte así” pero los golpes seguían sobre la piedra. Cuando el hombre ya se retiraba, el picapedrero dio el golpe número cien y la roca se partió en dos. En algunos proyectos de nuestra vida, hay que ser sordos, tener mucha confianza y autoestima y bastante paciencia. La presión social negativa no debe desanimarnos jamás. Ser optimista no significa ser un inocente, incrédulo. No es fácil ser optimista cuando hay tanto escepticismo. Los optimistas no son personas impávidas o irreales. Lo óptimo viene de lo

máximo de uno mismo para agregar a las cosas aquello que falta, aquello que no se ve. La persona da su óptimo y compensa la realidad escasa o decadente de energía. El optimista entrega de sí mismo para promover el óptimo de los demás. Una persona optimista pone todo lo positivo que tiene para cambiar las fuerzas negativas y hacer que las puertas se abran. El optimista crea realidades saludables a punta de poner toda su fuerza personal sobre lo que toca.

Cuenta la historia que un optimista y un pesimista conversaban. El pesimista le decía a su compañero que no soportaba verlo siempre tan alegre. Qué ligera debía ser la vida para él que lo veía todo bueno. Su extrema alegría le molestaba e incluso lo agredía. Los dos se desafiaron a intercambiar de rol por un día. El optimista no tenía la menor idea de lo que era no dar de sí y dejar que las cosas sucedan de la peor manera. Tuvo que controlar al máximo su energía y ver cómo las cosas se malograban delante de sus ojos y cómo a medida que avanzaba el día era menos lo que podía hacer y era mayor su parálisis y su miedo. Por el contrario, el pesimista se cansaba muchísimo tratando de poner lo máximo de su parte y ver cómo lentamente tras muchos esfuerzos y poco reconocimiento de los demás sobre su impacto, lo juzgaban porque creían que sólo tenía muy buena suerte para sacar las cosas adelante.

Al término del día ambos terminaron muy agotados. A uno porque le costaba dejarse aplastar por la fuerza negativa y al otro porque le costaba muchísimo luchar para que finalmente todo parezca fácil. Ambos volvieron a asumir su rol pero esta vez sabiendo que ambas situaciones eran muy difíciles de sostener.

### **Camino a la autorrealización: por una organización positiva**

Finalmente, cómo sostener la motivación en el tiempo y en el contexto en el que uno se desenvuelve día a día. Cómo vivir y convivir con los demás creando un ambiente saludable, positivo, en el que cada uno de sus actores disfrutaran de lo que hace. Si la motivación que los impulsa coincide con el motivo de la institución educativa entonces ambos saldrán

beneficiados. Schein (1982) define que algunas organizaciones poseen como principio un “supuesto de autoactualización”, el cual define como aquel que cubre la necesidad de autonomía, de enfrentarse a un desafío, de crecer y de utilizar todos sus talentos y capacidades. Es decir, hay organizaciones que buscan la realización de sus miembros a través de desafíos y líneas de desarrollo.

En el caso de las instituciones educativas este principio tiene tal vez mayor lugar y sentido al estar dedicadas al desarrollo integral y profesional de sus alumnos. Lo cual implica que cada uno de los actores, sean autoridades, docentes, alumnos, administrativos y padres de familia intercambien oportunidades para lograr alimentar la motivación intrínseca y la actitud positiva frente al estudio. Las respuestas están en cada profesor y en las estrategias que la institución educativa diseñe para sostener un clima favorable, y una cultura que tenga como principio la realización personal e institucional.

Para terminar estas ideas, ¿Es posible que una escuela que posea una cultura positiva y apreciativa genere un clima positivo en donde los alumnos se sientan motivados para aprender? ¿Qué factores se tienen que trabajar en una escuela para que esa cultura involucre a los alumnos y docentes en un clima favorable de aprendizaje y de realización personal?

¿Cómo lograr que el trabajo o la tarea del maestro sean intrínsecamente más interesante y significativa? ¿Cómo lograr que el docente se sienta orgulloso de lo que hace cada día de clase? ¿Cómo hacer para darle a la “tarea” toda la autoridad que tiene cuando es la que impulsa creativamente y los compromete?

¿En qué medida la tarea que elige y que comparte con los demás (alumnos, colegas, familia) es lo suficientemente desafiante y estimulante como para impulsarlo a realizar esfuerzos concienzudos?

La inquietud que pretende dejar este artículo para futuras investigaciones es que no basta con asegurar que la tarea sea lo suficientemente motivadora para que el alumno se comprometa. Es necesario que el sujeto portador de la propuesta, el docente, se sienta consistentemente motivado por ella, por el proceso y por la institución en la que labora.

### **El proceso y secuencia motivacionales**

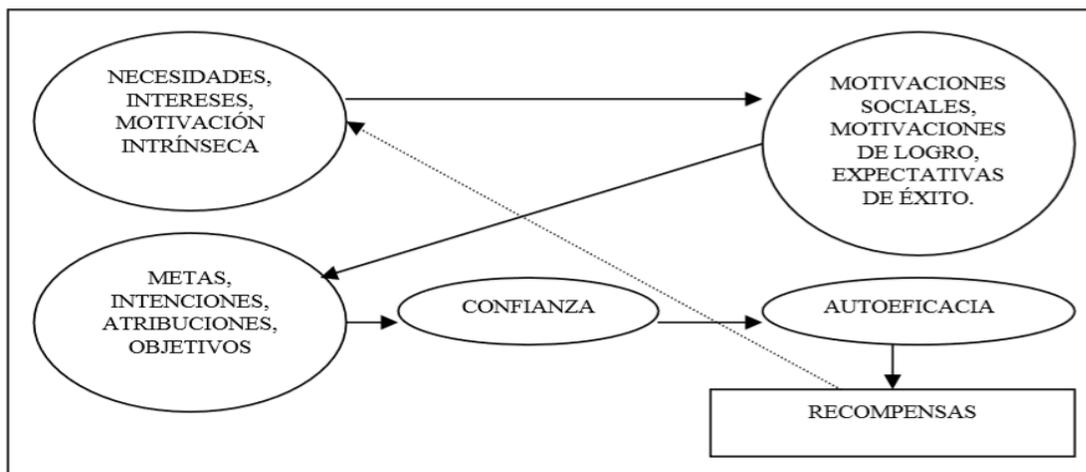
La motivación es uno de los constructos más importantes y al mismo tiempo más complejos de entre los que existen en Psicología en la actualidad. Sabemos que la motivación o, mejor, el conjunto de dimensiones motivacionales, viene a ser el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta dirigida hacia el logro de una meta o un objetivo concreto (Barca, 2005). Los modelos más recientes consideran a la motivación como un amplio constructo teórico e hipotético con diversas dimensiones, factores o variantes, más bien que una única variable observable y dependiente. Brevemente indicaremos de acuerdo con una serie de autores y a través de recientes investigaciones realizadas en nuestros contextos educativos que existen unos principios relevantes en este tema y que vamos a concretar a continuación.

Previamente pensemos en una situación hipotética de estudio y preparación de un tema importante de la materia de Historia para un alumno al que se le presenta la siguiente situación. Imaginemos a este alumno de educación secundaria que deberá estudiar y hacer las actividades correspondientes sobre el tema de la revolución francesa. En el momento de ponerse a estudiar se parte de una consideración previa: este alumno deberá estar interesado para realizar este trabajo (estudiar y hacer las diferentes actividades que se han programado sobre el tema de la revolución francesa y, en concreto, estudiar los antecedentes históricos, sociales, económicos, así como los hechos acontecen y las consecuencias que se derivan de los mismos). Es decir, que los orígenes más lejanos de la motivación de este alumno pueden estar en la necesidad, el interés o

en la motivación intrínseca o extrínseca que dicho alumno puede tener para estudiar o para hacer lo que está previsto por la profesora en el grupo de aula (este alumno, además, puede pensar: “necesito estudiar este tema, quiero hacerlo y estoy interesado en saber qué es la revolución francesa y lo que ocurre en la sociedad francesa en los años de finales del siglo XVIII”). De hacerlo así parecería que tiene interés y que puede llegar a estar motivado para el inicio de la tarea.

De inmediato, después, pueden presentársele unos motivos o intereses que podrían estar relacionados con los compañeros y compañeras de clase y que, de ser así, podríamos llamar motivos o pretextos de tipo social (él piensa que: “todos los compañeros estudiarán esto, pero yo quiero que vean cómo domino este tema de Historia, porque es bueno para mí saber este tema para poder conocer la evolución de la sociedad en Francia, en Europa... y, además, me gusta...”). “Aparte, puede ocurrir que me den una buena nota si lo trabajo un poco a fondo y expongo en clase”—piensa para él; lo que es lo mismo: pueden darse unos motivos de logro y expectativas de éxito (el alumno piensa que “si domino bien este tema, el profesor me dará buena nota o, al menos, me lo tendrá en cuenta en el futuro y, además, puedo hacerlo bien porque es un tema que me gusta y podré explicarlo bien en clase a mis compañeros si el profesor me solicita que lo haga”).

Cuadro 1 : Fases del desarrollo del proceso motivacional  
*Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales*



Estos motivos sociales, de logro y expectativas de éxito pueden mejorar los intereses y la motivación intrínseca o inhibirlos. Es decir: le ayudarán al alumno a avanzar o a estancarse, dependiendo de la fuerza e intensidad que tengan en este momento del proceso y secuencia motivacionales. A continuación se le pueden presentar a este alumno las verdaderas intenciones, metas y objetivos que posee para trabajar ese tema, para estudiarlo y dominarlo. Todo lo que le ha ayudado a llegar hasta aquí, ahora se concreta en metas (“quiero llegar a dominar bien este tema, quiero conocer bien lo que ocurrió el año 1789 en París y por qué han sido tan importantes esos hechos, qué trascendencia tienen, qué antecedentes y determinantes han ocasionado los sucesos mencionados..., en definitiva, eso es lo que me preguntarán en el examen o eso será lo que deba yo explicar a mis compañeros en clase en el trabajo de clase que estoy haciendo y eso será lo que deberé aprender”). Este paso es el que genera la confianza y la autoeficacia (“me veo capaz, lo sé hacer, lo hago, explico bien los pasos de este tema y comprendo correctamente la secuencia --determinantes y antecedentes, hechos y consecuencias de la revolución francesa”).

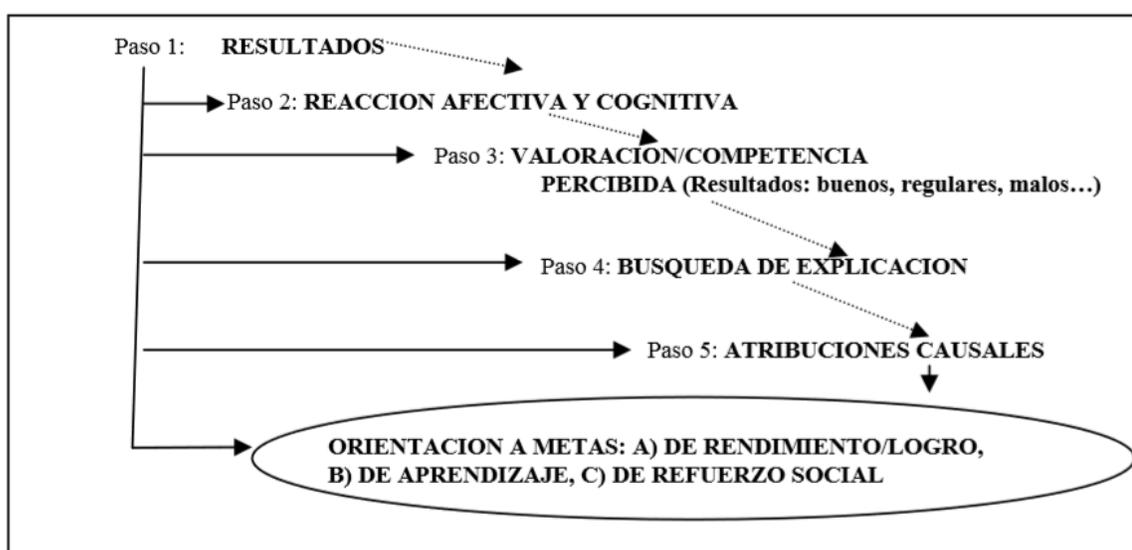
Una vez finalizada esta tarea o una vez realizado el examen, al alumno le interesará el resultado que obtiene. Pero el resultado es una nota o calificación que tiene unos significados (mal, regular, bastante bien, bien, muy bien, excelente). Interesa la nota, pero lo que es más importante y definitivo es la interpretación que ese alumno va a hacer de la nota obtenida a cambio del trabajo realizado: esta interpretación es la base y fundamento de las llamadas atribuciones causales. Esta interpretación (positiva, negativa, a medias o neutral) puede motivarle positivamente, puede desmotivarle o puede dejarle indiferente. Pero, en todo caso, se busca siempre una recompensa que puede ser de aprobación interna (“quedo bien conmigo mismo”) de aprobación externa (“recibo algo a cambio: algo material, algún tipo de aprobación de mis compañeros, de mis padres, de mis profesores...”) o no tiene ningún tipo de resonancia: neutral o indiferente. Sea como fuere, estas recompensas inciden de nuevo en el comienzo de la secuencia, en los intereses, motivación intrínseca, necesidades... (Véase la secuencia seguida hasta aquí en el cuadro1).

Aquí radica la dimensionalidad de la motivación y en este esquema debemos situarnos cuando hablamos de la motivación profunda o intrínseca, de la motivación de rendimiento/de logro o de la motivación superficial y evitación de fracaso como explicaban Weiner (1986), McCombs (1998) y Biggs (2001).

Insistiendo brevemente en este tema diremos que la secuencia motivacional es un proceso y que viene mediatizado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados y que deberán realizar para la obtención de resultados. Este es el tema clave: la obtención de resultados. Teniendo en cuenta el marco general que describe la motivación, ya Weiner (1979, 1986) consideraba que la secuencia motivacional comienza siempre con la obtención de resultados que, a su vez, propician una reacción afectiva y cognitiva y que, en consecuencia, implican una valoración (se comprenden los resultados y se valoran: son

buenos, regulares, malos o dejan en la indiferencia) y si son inesperados, muy positivos o muy negativos, nos preguntamos qué ha ocurrido y por qué ha ocurrido. Es el paso siguiente que avanzamos ya aquí y que se trata de averiguar lo que pasó de modo que lo que hacemos es ya buscar las explicaciones de los hechos, de los resultados o, lo que es lo mismo, estamos ante las atribuciones causales. Es decir, seleccionamos aquellas causas y explicaciones que dan cuenta fehaciente de lo que pasó. Entre estas causas y explicaciones se sitúan los antecedentes causales y el contexto en el que vienen explicados. Pueden ser de varios tipos: por la historia personal de cada sujeto, por su autoconcepto, por otros determinantes causales externos e internos, por las dimensiones de controlabilidad/incontrolabilidad de los acontecimientos que cada uno percibe e interpreta y/o por la otra dimensión de temporalidad entre estabilidad e inestabilidad a lo largo del tiempo de las posibles causas o determinantes que inciden en la conducta (Véase la secuencia motivacional en el cuadro 2).

*Cuadro 2: Representación esquemática de la secuencia motivacional de acuerdo con los modelos recientes explicativos de la teoría atribucional y de orientación a metas en contextos de aprendizaje.*



Llegados a este punto y de acuerdo con diferentes autores (Binswanger, 1991; González y Tourón, 1994; González, 1997; Pintrich, 1991; González-Pienda y Núñez, 1998; Ball, 1988; Bueno, 2004; Alonso, 2005) podemos señalar los siguientes puntos que, a modo de conclusiones, intentan prescribir el proceso y la secuencia motivacionales:

Toda conducta es motivada y la motivación es un concepto fundamental en cualquier teoría psicológica o pedagógica/educativa, de modo que cuando algo falla se responsabiliza a menudo a la motivación (Ball, 1988).

Pero, de inmediato debemos tener presente, de acuerdo con González-Pienda y Núñez, que no hay un enfoque teórico sólido y contrastado de la motivación que ofrezca una aproximación unificada de modo que no se concibe como un proceso unitario sino que abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas ha logrado explicar e integrar. Especialmente aplicable es este hecho a la motivación académica, fenómeno esencialmente complejo (González-Pienda y Núñez, 1998).

Debemos aclarar la definición teórica y los constructos implicados en la motivación ya que se considera que es uno de los retos de la Psicología en este ámbito y en la actualidad. Sin embargo, hay una coincidencia en caracterizar la motivación, tal como apuntamos al inicio de este trabajo, como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Beltrán, 1993, Good y Brophy, 1983; McCombs, 1998) (Ver cuadros 1).

No podemos olvidar el carácter propositivo e intencional de nuestra conducta, por eso la motivación en el ámbito educativo/académico, además de ser compleja, es evidente que aquí están las percepciones y creencias que el alumno tiene sobre sí mismo (autoconcepto y autoestima) y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas y las

diferentes representaciones mentales (esquemas cognitivos) sobre el tipo de metas y resultados que pretende alcanzar dentro del contexto educativo.

Todos estos factores reciben también las influencias contextuales de indiscutible importancia dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje (p.e.: los contenidos curriculares, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de intervención que hace, sus estilos instruccionales, el tipo de interacción, los procedimientos de evaluación...) (Núñez y González-Pumariega, 1996).

Vamos acotando poco a poco el campo de estudio si tenemos en cuenta que la incorporación de las teorías cognitivas a la explicación de la motivación, las ideas sobre las metas, así como la incorporación del autoconcepto y las atribuciones causales como elementos centrales en la mayor parte de las teorías motivacionales, son los componentes que mejor sintetizan en la actualidad la teoría e investigación motivacional en educación.

Afirmamos, en conclusión que, quizás, uno de los enfoques teóricos y aplicados más importantes de la motivación sea el tema de las metas académicas y las atribuciones causales y que trataremos brevemente a continuación.

### **Metas académicas y estilos atribucionales**

Una meta académica se puede considerar como un modelo o estilo motivacional integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirigen las intenciones de la conducta, de lo que los sujetos hacen o quieren hacer en el contexto educativo de enseñanza/aprendizaje. Estas metas determinan tanto las reacciones afectivas, cognitivas y conductuales del sujeto ante los resultados de éxito o fracaso, como la cantidad y calidad de sus actividades de aprendizaje y estudio (Mascarenhas, 2004).

Es a finales de la década de los años ochenta y comienzos de la década de los años noventa cuando algunos autores relevantes en la investigación sobre las metas académicas y

atribuciones causales (Weiner 1986, 1992; Hayamizu y Weiner (1991); Nicholls, 1984; Ames, 1992b, Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; González, Valle, Núñez y González-Pienda, 1996; Wentzel, 1998) proponen que la concreción de objetivos académicos o las metas que persiguen los alumnos en sus procesos de estudio y aprendizaje y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas, pueden agruparse en diferentes categorías divididas, en líneas generales, en dos grandes áreas: metas de aprendizaje y metas de rendimiento o resultado y que a su vez se subdividen en diferentes categorías como a continuación tendremos ocasión de comprobar.

En efecto, dentro de la literatura sobre el tema, aunque se destaca la importancia que tienen sobre todo estos dos tipos de metas que se pueden englobar desde una orientación más intrínseca (metas de aprendizaje) a una orientación más extrínseca (metas de rendimiento) de acuerdo con González, Tourón y Gaviria (1994), sin embargo, como acabamos de hacer referencia, algunos autores distinguen entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Elliot y Dweck, 1988) y otros autores entre metas centradas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), y hay, además, otros autores que suelen distinguir entre metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988). Es evidente que entre estos autores que acabamos de citar existen diferencias a la hora de conceptualizar la tipología de metas, pero podríamos considerar que en general se puede entender que estas dos o tres grandes áreas en las que dividimos los tipos de metas son adecuadas. Pero necesitamos concretar algo más y de ahí que afirmemos que, además, debemos distinguir varios aspectos importantes a la hora de enfocar este tema. Intentando clarificar este campo vamos a aportar nuestra perspectiva teórica recurriendo a cuatro puntos relevantes que exponemos a continuación de acuerdo con el resumen que presentamos a continuación en el cuadro 3.

1) Por una parte, sugerimos que es preciso diferenciar la primera gran área de metas relacionadas directamente con el aprendizaje, y en este caso aparece ya la categoría de las metas relacionadas con las tareas, considerándose a este tipo de metas de carácter motivacional intrínseco. En esta categoría parece que existen tres tipos: metas de competencia, donde se trata incrementar la propia capacidad o habilidad; metas intrínsecas, aquí el interés está en la propia tarea más que en el incremento de la competencia o habilidad y metas de control, con las que el sujeto experimenta cierta autonomía en su actuación. Si especificamos y caracterizamos el comportamiento de los sujetos con diferentes estilos de metas y atribuciones causales diremos, de acuerdo con los trabajos de Núñez y González-Pienda (1994) y GonzálezPienda y Núñez (1998) que si un alumno se encuentra motivado principalmente por aprender, optando por metas de aprendizaje, orientará su atención hacia la búsqueda de estrategias para resolver correctamente el problema que implica la comprensión de ese contenido. Estos alumnos y alumnas con metas de aprendizaje están interesados/as en la adquisición de nuevas habilidades y en la mejora de sus conocimientos, incluso en el caso de que cometan algunos errores.

Si las cosas no le salen bien, entonces tienden a buscar soluciones o planteamientos alternativos que le posibiliten el aprendizaje. Para ello, no dudan en preguntar para encontrar el origen de sus errores, corregirlos y aprender de los mismos. Todo esto es así porque estos alumnos y alumnas perciben las tareas académicas como una invitación a conseguir algo, como un desafío, como una oportunidad para adquirir mayor competencia, para disfrutar de una agradable sensación de control personal (González-Pienda y Núñez, 1998; Valle y González, 1998). En cuanto a los estilos de aprendizaje sabemos que este alumnado con metas académicas de aprendizaje suele adoptar, a su vez, enfoques de aprendizaje de tipo profundo y en menor medida de logro; en definitiva, enfoques de aprendizaje de orientación al significado (EOR-SG). Por otra parte, su rendimiento académico suele ser de tipo medio y alto y sus estilos o patrones

atribucionales suelen coincidir con el esfuerzo y la capacidad y, en menor medida, con el azar/suerte (Barca, 1999a; 2000; Rosario y Almeida, 2000).

<i>C.S. Dweck (1983, 1984, 1986)</i>	<p>I. Metas de aprendizaje El alumnado trata de incrementar su competencia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominando nuevas habilidades, conocimientos</li> <li>▪ Perfeccionando la ejecución</li> </ul>	<p>II. Metas de rendimiento El alumnado pretende obtener juicios positivos sobre su competencia e evitar juicios negativos; busca parecer competente</p>
<i>J.D. Nicholls (1984)</i>	<p>I. Atención orientada a la tarea. El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trata de mejorar la competencia</li> <li>▪ Tiene interés por aprender y comprender</li> <li>▪ El aprendizaje es un fin en si mismo</li> <li>▪ La comparación social es irrelevante</li> </ul>	<p>II. Atención orientada al yo. El alumno/a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se preocupa por el Yo</li> <li>▪ Defiende su propia capacidad</li> <li>▪ El aprendizaje no es un fin, sino un medio de demostrar la competencia</li> <li>▪ La comparación social es importante</li> </ul>
<i>Hayamizu y Weiner (1991)</i>	<p>I. Metas de aprendizaje. El alumnado se implica preferentemente en lograr incrementar su competencia y habilidades</p>	<p>II. Metas de rendimiento. Se distinguen dos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo del profesorado o familia</li> <li>▪ tendencia del alumno/a a aprender y obtener buenas resultados en los exámenes, avanzar y progresar en sus estudios</li> </ul>

*Cuadro 3: Tipos de Metas, Metas de aprendizaje, Metas de Rendimiento y tendencias motivacionales de acuerdo con la propuesta de varios autores.*

En el caso contrario, cuando el alumnado se encuentra principalmente motivado hacia la consecución de un determinado resultado académico, optando por metas de rendimiento, tiende a buscar estrategias que le aseguren un resultado positivo concreto con el menor esfuerzo posible y no se centra en la búsqueda de estrategias de aprendizaje pertinentes para el aprendizaje significativo de las tareas escolares. El alumnado que adopta este tipo de metas fija la atención y sus objetivos, más que en intentar comprender el contenido, en el tiempo de que dispone y en las posibles trabas que puede encontrar para lograr lo que busca.

Cuando este alumnado estudia un determinado tema o realiza cualquier problema o tarea, suele pensar de inmediato qué es lo que se les va a preguntar en los exámenes y

realizando las tareas de modo básicamente mecánico y reproductivo, o utilizando diversas técnicas que le conducen a un aceptable logro, sin dedicar demasiado tiempo ni esfuerzo y sin preocuparse por el hecho en sí de aprender, saber más o dominar los contenidos. Esto es así porque perciben las tareas académicas como un problema y, en el mejor de los casos, como una oportunidad para conseguir un buen resultado (una buena calificación) que le facilite algún tipo de recompensa. En definitiva, los sujetos con metas de rendimiento suelen estar interesados en obtener valoraciones positivas de su capacidad e intentan evitar las negativas. En muchos casos, estas personas prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Miller, Behrens, Greene y Newman, 1993). Si analizamos los patrones y estilos de aprendizaje se observa que este alumnado suele adoptar enfoques de aprendizaje de tipo superficial y en menor medida de logro, en último término suele optar preferentemente por enfoques de orientación superficial (EOR-SP). Por otra parte, su rendimiento académico suele ser bajo o de tipo medio (Barca, 2000b) y sus estilos atribucionales suelen ser, por lo general, de tipo externo (dificultad/facilidad de materias, acción del profesorado y suerte), con dimensiones incontrolables e inestables/estables (Barca, 2000b).

2) Siguiendo con las metas de aprendizaje, en segundo lugar, se encuentra la categoría de metas relacionadas con la autovaloración dirigidas al yo, vinculadas directamente con el autoconcepto y la autoestima. Se incluyen aquí dos tipos de metas: metas de logro, el deseo es el de alcanzar el reconocimiento de otros o de sí mismo a través de una valoración positiva de su competencia o habilidad, y metas de miedo al fracaso. Estas se adoptan cuando los sujetos tratan de evitar las experiencias negativas asociadas al posible fracaso en sus tareas de estudio o aprendizaje. Las metas de aprendizaje (Dweck, 1986, 1984), las metas centradas en la

tarea (Nicholls, 1984), y las metas de dominio (Ames, 1992b) se distinguen conceptualmente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Hayamizu y Weiner, 1991, Ames, 1992a) que acabamos de analizar anteriormente y de las metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), tal y como plantea Ames (1992a). En resumen, distinguen estos autores entre las metas orientadas a obtener la aprobación y evitar el rechazo de profesores y familia y otras que definen la tendencia del alumno a aprender y obtener buenos resultados académicos (Véase cuadro 3).

En este caso y de acuerdo con los trabajos realizados por González-Pienda y Núñez (1998), además de otros investigadores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Bueno, 2004), se ha encontrado que existe otro tipo de alumnado cuyo objetivo prioritario es mantener o aumentar su autoestima ante los demás, optando por metas de autovaloración o centradas en el "yo". Estos alumnos abordan inicialmente las tareas académicas preguntándose si son capaces o no de realizarlas de una forma correcta. En el caso de que crean que tienen muchas posibilidades de realizar las tareas con éxito, se comprometen en la realización de las mismas con entusiasmo y sin ningún tipo de nerviosismo. Por el contrario, si el alumno cree que le será muy difícil realizar correctamente las tareas, por las razones que sean, esto dificulta la búsqueda y puesta en marcha de las estrategias adecuadas y favorece la aparición de tensión e irritabilidad nada más que aparezca un obstáculo. Esto ocurre porque el sujeto anticipa que, en caso de fracaso, quedará de manifiesto su falta de capacidad personal, lo cual dañaría la propia autoestima. En este caso, los alumnos y alumnas tienden a utilizar una serie de estrategias que conducen a la defensa del "yo" (García y Pintrich, 1994; González-Pienda, GonzálezPumariega y García, 1997) y a la utilización de conductas irregulares, como por ejemplo, "copiar" (Anderman y Maher, 1994). Los enfoques de aprendizaje dominantes para este tipo de alumnado y en estos casos, suelen ser superficiales y los estilos atribucionales son de tipo adaptativo: lo hacen a su baja capacidad, al escaso esfuerzo y/o a la suerte (poca/mala) cuando realizan sus exámenes (Barca, 2000).

3) Por otra parte, nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre el mismo. Se encuentra, la categoría de metas relacionadas con la valoración social y se refieren a las razones de orden prosocial, como el hecho de ganar la aceptación de los otros, que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación educativa/académica (De la Fuente, 2004). La cuestión clave en este tipo de metas es conseguir un grado óptimo de aceptación social y evitar ser rechazado como resultado de su conducta académica (Wentzel, 1998).

4) Por último está la categoría de metas relacionadas con la consecución de recompensas externas. Este tipo de metas están relacionadas tanto con la consecución de premios o recompensas como con la evitación de todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones u objetos valorados por el sujeto.

Debemos recordar que el hecho de que se haya señalado la existencia de diferentes metas académicas no significa que sean excluyentes. Como bien indican algunos los autores (Alonso, 1991; Alonso y Montero, 1992; Rodríguez, González, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2003), al afrontar una actividad escolar los alumnos pueden trabajar teniendo presente varios tipos de metas al mismo tiempo, dependiendo de sus características personales y de las de la propia actividad. Lo que a nuestro juicio parece especialmente relevante es el hecho de que, en todos los casos se confirma la existencia de una orientación motivacional de carácter intrínseco y otra de carácter extrínseco. Y esto se traduce, a su vez, en el hecho de que, mientras algunos alumnos y alumnas se mueven por el deseo de dominio, curiosidad, preferencia por el reto, interés por aprender (motivación intrínseca), otros y otras, sin embargo están orientadas hacia la consecución de metas extrínsecas (motivación externa/extrínseca), como la obtención de notas, recompensas, juicios positivos, aprobación de padres y profesores, y, en definitiva, por la

evitación de todo tipo de valoraciones negativas (González-Pienda y Núñez, 2002; Brenlla, 2004; Alonso, 1997; Dweck y Leggett, 1988).

En relación con las atribuciones causales debemos afirmar que la construcción de una teoría sobre la motivación de rendimiento o de logro incluye siempre el elemento atribucional causal en cuanto que es el determinante primario de la conducta. Es decir, la tendencia a lograr el éxito o evitar el fracaso en una situación determinada depende de cuáles sean las causas a las que se atribuyen los éxitos o los fracasos en circunstancias semejantes (Weiner, 1985; González y Valle, 1998).

Son múltiples y diferentes las causas que se utilizan para explicar distintos resultados, en contextos de logro, aunque suelen ser cuatro las causas a las que se recurre con mayor frecuencia: habilidad (o falta de habilidad), esfuerzo (o falta de esfuerzo), suerte o azar (o falta de suerte) y dificultad de la tarea (o facilidad). Sin embargo no son tanto estas causas las que tienen consecuencias relevantes sobre el proceso motivacional, las expectativas y los afectos, que median la conducta de rendimiento, sino las propiedades o dimensiones en las cuales se pueden clasificar (véase cuadro 4). De acuerdo con la literatura revisada se constata que las tres dimensiones básicas que aparecen como rasgos principales de la estructura de las causas se definen y categorizan según se señala a continuación:

*Cuadro 4: Dimensiones atribucionales a causas externas e internas, controlables e incontrolables, estables e inestables.*

Lugar de causalidad	Internas (dentro de la persona). <i>Capacidad, Esfuerzo.</i>
	Externas (en el ambiente). <i>Suerte/azar, Dificultad tareas.</i>
Estabilidad	Estables (constantes en el tiempo). <i>Capacidad, Dificultad tareas.</i>
	Inestables (variables en el tiempo). <i>Esfuerzo, Suerte/azar</i>
Controlabilidad	Controlables (sujetas a control volitivo). <i>Esfuerzo</i>
	No controlables (no sujetas a control volitivo). <i>Capacidad, Suerte/azar, Dificultad tareas</i>

En función de cada una de las dimensiones causales mencionadas en el cuadro anterior se tratan de explicar los resultados de nuestras acciones que no son más que consecuencias comportamentales que llevan siempre implícitas resonancias personales típicas y caracterizadas como de tipo cognitivo, afectivo y motivacional, y con frecuencia van dirigidas a objetivos concretos o, como acabamos de explicar, a metas. Por eso, existe un amplio acuerdo entre los investigadores en considerar que la conducta humana además de ser propositiva e intencional, está guiada por la representación de metas (Núñez y GonzálezPumariiega, 1996).

Se ha demostrado que la motivación del rendimiento se incrementa en las situaciones en las que los alumnos atribuyen sus éxitos a factores internos y controlables, mientras que disminuye cuando dichas atribuciones se hacen a factores externos e incontrolables. En todo caso, como afirma Weiner, para mejorar la motivación de logro de los alumnos es importante que aquellos sepan atribuir tanto los éxitos como los fracasos al esfuerzo realizado en cuanto que es una causa interna, inestable y controlable, así como al uso adecuado de estrategias de aprendizaje siempre necesarias para el logro de un correcto proceso de aprendizaje.

En definitiva, podemos concluir afirmando que los problemas más graves de desmotivación en los alumnos surgen cuando éstos atribuyen sus propios errores a causas internas estables e incontrolables, por ejemplo, la capacidad, porque para ellos no existen soluciones. Caen, así, en un estado de apatía, de no saber que hacer, de indefensión. Sería preferible atribuir siempre los fracasos a causas externas que no dependen del control personal, como por ejemplo la suerte o la dificultad de las tareas. Lo positivo sería pensar que los problemas son solucionables, entrenables, sujetos a cambios, transitorios y modificables. Es por ello que Dweck (1986) sugería ya la existencia de unos estilos atribucionales de tipo adaptativo y desadaptativo, en relación al rendimiento académico. Hoy se sabe que los alumnos con un estilo adaptativo persiguen metas de aprendizaje, es decir, buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos, perfeccionando su ejecución en las tareas de aprendizaje y estudio. Sin embargo, aquellos otros alumnos que presentan un estilo motivacional y atribucional desadaptativo están orientados hacia metas de resultado o rendimiento; en este caso, lo que pretenden es obtener un buen rendimiento centrándose en el producto o resultado final y no en el proceso de aprendizaje (González, 1997; Miras, 2001).

### **Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional es la habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones de manera correcta; la habilidad para acceder o generar pensamientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. De acuerdo a Weisinger (1998) la inteligencia emocional es la forma inteligente del manejo de las emociones, señala también que intencionalmente permitimos que éstas trabajen en nuestro favor, para ayudarnos en la forma en cómo nos comportamos y pensamos.

Cooper y Sawaf (1997) añaden a la definición anterior que la inteligencia emocional es una capacidad no solo de manejar nuestras emociones y dirigirnos, sino también de saber cuál es su inicio, sentir, entender y aplicar el poder que tienen las emociones como una fuente de energía que nos impulsa. Estos autores señalan que cuando las personas con quien convivimos nos otorgan confianza y respeto, esto influye a que nuestra percepción propia y de otros de la inteligencia emocional sea más satisfactoria e integral. La definición de inteligencia emocional manejada es prácticamente la misma.

Para Goleman (1997) representa la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. También considera que las emociones integrantes de inteligencia emocional son: ira, tristeza, temor, placer, amor, sorpresa, disgusto y vergüenza. Goleman (1999) afirma que el nivel de inteligencia emocional con la cual contamos es quien predice la capacidad potencial con que aprendemos habilidades prácticas, basadas en las cinco dimensiones que integran la inteligencia emocional: (a) conciencia de uno mismo, (b) autocontrol, (c) motivación, (d) empatía y (e) habilidades sociales. Las dimensiones de la inteligencia emocional se integran por competencias, las cuales define como las capacidades adquiridas y basadas en la inteligencia emocional de cada uno, las cuales originan un desempeño laboral sobresaliente. La inteligencia emocional significa enfocarnos en nosotros mismos y enfocarnos en la adquisición de independencia, así como centrarnos en la interacción social y manejo de conflictos a fin de que toda persona llene su necesidad de validación e interdependencia (Gil, 2001).

Ruiz Ulloa (2002) señala que la inteligencia emocional se integra con cualidades como la comprensión de las emociones, ser empáticos y manejar nuestras emociones para mejorar nuestra vida. Añade que la inteligencia emocional considera dos aspectos importantes, uno es intrínseco al distinguir las emociones propias, saber qué es lo que se está

sintiendo internamente, controlar esas emociones y darles un buen cause, utilizar la energía para estimular el pensamiento y la generación de ideas; otro es el aspecto extrínseco, es la vertiente que se dirige a los demás y esta permite conocer las vivencias, estados de ánimo y emociones de otras personas. Es una especie de radar que detecta lo que está sintiendo la persona que está a nuestro lado o con quien convivimos, la capacidad de identificarse con los sentimientos de otros y que ellos se identifiquen contigo.

Pérsico (2003) apoya las anteriores definiciones declarando que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades específicas cuyo fin es el de descubrir nuestros propios sentimientos y los de quienes nos rodean, con objetivo de elaborar pensamientos y a la vez acciones. La inteligencia emocional es una guía de cómo aprender a reconocer los mensajes que da nuestro cuerpo y aprovecharlos en beneficio de nuestra vida a través de los recursos emocionales; comprender esas emociones, confiar en ellas y descubrir las que otros manifiestan (Segal y Mandino, 2004). Mayer, Salovey y Caruso (citados en Goleman y Cherniss, 2005) se enfocan directamente a las emociones como la capacidad de percibir las y expresarlas, conocerlas, comprender sus causas y razonar el por qué de su existencia, así como controlarlas de manera intrapersonal e interpersonal.

Cortese (2006) asegura que la inteligencia emocional es una destreza que permite a los seres humanos conocer y manejar los sentimientos propios y ajenos, sentirse satisfechos y útiles en sociedad, al mismo tiempo que crean hábitos mentales que favorecen su conducta y su rendimiento. Como fundamento psicológico de la IE, nuestro cerebro es todo un monumento a la perfección de lo creado por Dios. En él se encuentran ubicadas las amígdalas las cuales están interconectadas y asentadas en el tronco cerebral, cada una en los costados del cerebro. Estas estructuras se ocupan de la capacidad de aprendizaje, los recuerdos que el ser humano pueda tener, así como de las emociones. Si existiera una separación entre las amígdalas y

el cerebro humano se produciría una ceguera afectiva, la cual impediría apreciar las emociones que originan los hechos y acontecimientos. El neurólogo LeDoux del Centro para la Ciencia Neurológica de la Universidad de Nueva Cork, fue quien descubrió el funcionamiento de la amígdala en cuanto a las emociones que percibe el ser humano (Goleman, 1995).

Weisinger (1998) afirma que nuestras intenciones se relacionan cercanamente con nuestros deseos inmediatos de hacer algo, así también con nuestros deseos a largo plazo; sin embargo, menciona que las intenciones a corto plazo son las que generan algún tipo de conflicto emocional en las personas, lo cual surge de una emoción que nos impulsa a hacer, cumpliendo su trabajo la amígdala de la cual se ha hablado. Los seres humanos deben hacer conciencia de las intenciones reales que tienen ya que de esta manera pueden dirigir sus comportamientos y estrategias para tratar con las personas.

En relación con las relaciones interpersonales, Gil (2001) señala que la mayor necesidad que tienen los hombres es la de ser escuchados y comprendidos por quienes los rodean, añade que en momentos de conflicto emocional en la vida de una persona, el recibir atención a sus necesidades y problemas es un remedio sumamente eficaz. El lado derecho de nuestro cerebro se encarga del manejo de las emociones, así como la capacidad intuitiva y creativa que manifestamos. Los seres humanos cuentan generalmente con cuatro tendencias a respuestas durante una intervención interpersonal:

1. Evalúan de manera independiente, si aceptan o no el asunto a tratar.
2. Formulan cuestiones.
3. Aconsejan a la otra persona.
4. Tratan de interpretar una conducta determinada, explicando las conductas y motivos que han mostrados.

González Rocha (2002) considera que las emociones no pueden ser controladas, sino los estados de ánimo que resultan de ellas. Una emoción tiene una duración de cinco minutos aproximadamente, relativamente corta. La atención que las personas puedan dar tanto a lo positivo como a lo negativo, determinará el estado de ánimo y así mismo el actuar de forma inteligente o no. La mayoría de los problemas de los seres humanos se centra en ese punto, la percepción con que afrontan los problemas y situaciones de la vida. Cuando un ser humano se encuentra ante una situación difícil, siempre requerirá de respuestas rápidas y urgentes, en las cuales, la emoción hará presencia indiscutible y dará paso a reacciones impulsivas e irreflexivas en algunas ocasiones. Algunas veces estas reacciones serían benéficas, sin embargo no siempre sucede así; el secreto está en hacer una combinación de estas formas de pensamiento y permitir que trabajen juntas y esto solo se logra con un nivel deseable de inteligencia emocional.

Las emociones juegan un papel sumamente importante en relación a la manera en como una persona dirige su vida y se adapta a su entorno, sin embargo nuestro neocortex (mente racional), desarrolla el papel de no dejarse llevar por el flujo de sentimientos, antes bien toma su distancia fría e imparcial, lo cual también es favorecedor en muchas ocasiones (Pérsico, 2003). El hombre que posea inteligencia emocional debe tener control sobre sus emociones, ya que de esta manera podrá utilizarlas en su propio beneficio, no olvidando que pueden existir descontroles emocionales en los cuales habrán perturbaciones internas de la persona. El equilibrio entre la mente racional (neocortex) y la mente emocional (límbico) radica en saber su funcionamiento y saber controlarlo, esto es, utilizarlo benéficamente. Las emociones influyen en la razón y la razón ajusta las actitudes procedentes de las emociones. La existencia de un control racional da como origen el filtrar las operaciones emocionales, esto es, reconocerlas y controlarlas. Chávez Martínez (2005) destaca lo realizado por Arder, quien en 1974 descubrió la capacidad del sistema inmunológico de aprender de los fenómenos o situaciones que lo rodeaban.

Este hecho fue revolucionario ya que en ese tiempo el cerebro y el sistema nervioso central respondían a las circunstancias. Mediante este hecho se descubrió que la mente, las emociones y el cuerpo no están divididos, antes bien, íntimamente relacionados. También señala que el neurólogo Valera afirma que el sistema inmunológico es el cerebro de nuestro organismo, ya que diferencia lo que le pertenece y lo que no, lo que afecta el comportamiento y lo que no. Goleman y Cherniss (2006) señalan que cada aspecto que integra la inteligencia emocional es originado por diversos mecanismos neurológicos. La neurociencia afectiva es el límite que divide a la inteligencia emocional con la cognitiva y en la que se conocen las capacidades que son en su mayoría neocorticales, así como las que integran los circuitos neocorticales y límbicos. Las manifestaciones de la inteligencia emocional incluyen conductas originadas en los circuitos neurológicos que unen principalmente a las áreas límbicas de la emoción, las cuales se encuentran concentradas en la amígdala quien cuenta con numerosas conexiones a través de nuestro cerebro.

En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional, Goleman (1999), desglosa de una manera muy completa el cuadro de competencias emocionales, las cuales fueron obtenidas mediante la aplicación de un inventario de éstas a 600 personas entre las cuales hubo administradores, profesionales y estudiantes recién graduados en ingeniería, administración y trabajo social. Las competencias de la inteligencia emocional se dividen en cinco partes: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Codina Jiménez (2002) apoya la división hecha por Goleman acerca de la inteligencia emocional, aun cuando considera interesante la división que presentan Cooper y Sawaf (1998) la cual se integra en:

(a) Ambiente general.

(b) Conocimiento emocional.

(c) Competencias.

(d) Valores y

(e) Resultados.

Y asegura que la primera es más completa e incluye más factores trascendentes. Tal como lo señala Merino (2005) en la actualidad dentro de la inteligencia emocional se conocen cinco habilidades fundamentales que son ubicadas en dos grupos: inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

En el primer grupo se integran dos habilidades: autorregulación y motivación; en el siguiente grupo se incluyen: la empatía y las habilidades sociales. También señala que estas habilidades resultan indispensables y útiles en áreas del ser humano como: bienestar psicológico, buena salud física, entusiasmo y motivación, y un mejor desarrollo en nuestras relaciones con otras personas.

### **Autorregulación**

El autodomínio no significa la supresión emocional, no es olvidarse del impulso que radica en las emociones, sino encontrar un equilibrio; mantener bajo control las emociones que nos perturban o nos inquietan, es la clave del bienestar emocional. Entre los sentimientos que la gente desea controlar con más interés está la ira. Tice (citado en Goleman, 1995) encontró que la ira es un estado de ánimo que con mayor dificultad es dominado por los seres humanos.

La Máster Biblioteca Práctica de Comunicación (2006) señala que controlar las emociones no es nada fácil, se trata de conocer qué es lo que provoca nuestras reacciones y comprender los aspectos negativos de nuestra vida. Se debe buscar un equilibrio entre emociones positivas y negativas para tener un equilibrio emocional.

## **Autocontrol**

Quienes tienen autocontrol gozan de un gran dominio sobre sus impulsos y emociones conflictivas, en momento de dificultad y perturbación se mantienen con calma y con una actitud positiva e imperturbable; la presión y el estrés no influyen en permanecer con un pensamiento razonable y coherente, así como la concentración en determinado asunto (Goleman, 1999).

González Rocha (2002) rechaza la idea que la emoción es propiamente controlable, al mencionar que éstas son breves y simplemente se sienten, y que después que pasan por nuestros sentidos, son quienes determinan nuestro estado de ánimo en el cual sí tenemos algún tipo de influencia y en el que decidimos permanecer o desechar. El autocontrol permite generalmente que el sujeto sea el agente, el actor principal de su conducta propia. Es un rasgo de la personalidad que generalmente se denomina fuerza de voluntad o autonomía del yo. Para complementar lo anterior, Chatterjee y Senger (2007) destacan que el autocontrol es la capacidad y habilidad de controlar nuestras emociones. Para demostrar esta capacidad se debe conseguir que nuestro yo actúe sobre las circunstancias y no que nuestro entorno nos afecte de manera personal. Se pone a prueba nuestra habilidad de controlar. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua, esta dimensión considera el control que tienen las personas sobre los impulsos ante las situaciones y las reacciones que originan esos impulsos.

## **Confiabilidad**

Dentro de esta competencia, Goleman (1999) señala que la ética juega un papel sumamente importante. La moral de personas con ética intachable se caracteriza por gran honradez y sinceridad, las cuales generan confianza a las personas que las rodean, tienen facilidad para admitir sus errores, no dudan en señalar las actitudes poco éticas y mantienen sus valores a pesar de las circunstancias que los rodean. Según Peña Rojas (2003) la mejor manera de

evitar actos deshonestos dentro de la institución es contar con gente honesta. Se debe fomentar una relación de confiabilidad y confianza entre los miembros. La confiabilidad debe ser un requisito para trabajar en una empresa ya que es una forma de respetar y fomentar la dignidad de la gente, al mismo tiempo que se crea un sano ambiente de trabajo. Una persona confiable es aquella que posee una buena inteligencia emocional, aquella que ejerce una cultura de confianza en su diario vivir (Jiménez Muniain, 2006).

En el estudiante exitoso (2006) encontramos que la confiabilidad se relaciona con el hecho de conservar altos estándares de honestidad e integridad. Una persona confiable posee una virtud social que permite formar relaciones duraderas entre los miembros de un grupo para alcanzar el éxito y la prosperidad, es una competencia clave para que surja el liderazgo (Covey, 2007).

### **Integridad**

Una persona íntegra es aquella que mantiene su palabra y cumple con sus compromisos y promesas, lucha por los objetivos que se propone, cuenta con una vida organizada y un trabajo cuidadoso y responsable. La prudencia es una de sus características principales (Goleman, 1999).

Es muy común que en las empresas existan problemas por falta de responsabilidad hacia las funciones correspondientes; los índices son muy altos. Esto debido a la falta de confianza que puede depositarse en los empleados. La integridad es un valor que no se encuentra fácilmente en quienes buscan un empleo (Batstone, 2004). Para Valls (2004) la integridad exige una congruencia entre las palabras y los actos de una persona. Los actos honestos y correctos de personas íntegras, harán prosperar las organizaciones, ya que fomentarán la colaboración al transmitir a otros nuevos conocimientos (García González y Boria Reverter, 2006) En términos laborales, ser íntegro representa la capacidad del trabajador de asumir las

responsabilidades que su puesto exige. Cualquier actividad que busca una ganancia debe tener relación con el valor de integridad, una persona debe tener valores prioritarios para su vida, y la integridad debe ser uno de los primordiales (Blanchard, 2007).

En apoyo al concepto, la enciclopedia virtual Wikipedia (2008) define a la integridad como una cualidad personal que se refiere a la total o amplia gama de aptitudes poseídas.

### **Adaptabilidad**

De acuerdo a Goleman (1999), el mundo actual está sumergido en cambios constantes y la adaptabilidad es una competencia indispensable para la inteligencia emocional, ya que permite manejar las diversas demandas laborales y sociales. Quienes poseen la capacidad de adaptarse, tienen respuestas inteligentes a las situaciones inesperadas, adaptan su comportamiento a las nuevas circunstancias y son flexibles en la visión que tienen de las cosas.

Rosenberg (2002) apoya el concepto dado al mencionar que dentro de las organizaciones deben existir dirigentes adaptables a las condiciones internas o externas que la afecten de manera negativa o positiva. Muchas veces la adaptabilidad no puede lograrse debido a problemas y efectos persistentes como los que señala Ortiz (2003):

1. No formarse una visión y estrategia en la transformación que habrá de efectuarse.
2. No pensar en los beneficios que se obtendrán.
3. Falta de enseñanza de la cultura, clima organizacional y enseñanza de valores.
4. No lograr la unificación de las funciones y equipos de trabajo.
5. Considerar a la comunicación como un proceso que solo controla acciones.
6. Formar un proceso de orden y disciplina inflexible que provoca falta de disposición.

7. No enfocarse en la gente. En un futuro sólo las empresas que cuenten con personas adaptables a los cambios que se avecinen, podrán alcanzar el éxito; deberán tener la capacidad de asumir riesgos e innovar (Punset, 2006).

## **Innovación**

Las personas dotadas de esta competencia buscan distintas formas de realizar las acciones cotidianas, proponen nuevas ideas con un fundamento sólido basado en la investigación y no solo en la espontaneidad, aportan soluciones novedosas a las dificultades que se les enfrentan, adoptan perspectivas nuevas y consideran los riesgos como parte de su planeación de actividades (Goleman, 1999). Sainz de Vicuña (2006) señala que la innovación considera una explotación exitosa del desarrollo de ideas nuevas y creativas y afirma que una persona innovadora posee:

- 1. Inquietud:** alguien que tiene la naturaleza de crear cosas nuevas e intentar cambiar las existentes para una mejora.
- 2. Carácter optimista:** no decae ante el fracaso o adversidades en el camino.
- 3. Perseverancia:** afronta los cambios y se empeña.
- 4. Talento:** para relacionarse con otros y detectar el talento de otros.
- 5. Flexibilidad:** es una persona que ejerce control pero se adapta al cambio.
- 6. Sentido del humor:** tiene la capacidad de reírse de sus propios errores y aceptar las opiniones de otros para mejorar.

Innovar, de acuerdo a Arbonies Ortiz (2007), forma parte de lo que requiere cualquier directivo. Para innovar es necesario considerar que se requieren cosas nuevas para mejorar las existentes. Al innovar se debe evitar predecir obsesivamente qué se obtendrá, sino que se debe considerar la mayor cantidad de recursos disponibles para crear algo. Innovar

requiere tiempo e inversión, y muchas veces no se cuenta con ninguno de ellos. La innovación es un proceso constante, que puede suceder o no, pero que siempre debe buscarse.

### **Automotivación**

La motivación propia o automotivación, es una fuerza o impulso que va de adentro hacia fuera en una persona, surge y es proyectada en la forma de actuar de ésta y en las intenciones que tiene y que la identifican propiamente como una especie de sello propio e intransferible. Esta fuerza surge en nuestra mente, y se refleja en todo lo que hacemos.

Quienes poseen esta dimensión de la inteligencia emocional, no esperan a que las oportunidades les lleguen por sí solas, se anticipan en busca de ellas y luchan por las cosas que quieren. Son conscientes que existen obstáculos, pero se esfuerzan sin olvidar que si su objetivo lo vislumbran imposible, son capaces de cambiar de rumbo. Weisinger (1998) afirma que existen cuatro fuentes de motivación:

- (a) Nosotros mismos, es decir, el grado de automotivación que tenemos mediante nuestros pensamientos, nivel moral y comportamiento.
- (b) Las personas que nos rodean, amigos, familiares y compañeros de trabajo.
- (c) Un mentor emocional, quien puede ser una persona en quien podemos confiar y a quien respetamos o una persona ficticia que idealizamos.
- (d) El entorno compuesto por el aire, la luz, los sonidos, por citar algunos.

Bandera (2006) señala que la automotivación es la capacidad para tener un tiempo de introspección y análisis, sin trabajar con controles externos y sin necesidad de reconocimientos constantes. Es cuando tratamos de conocer qué es lo que necesitamos para sentirnos mejor. También destaca que la automotivación se refiere al manejo de nuestras

emociones, del desarrollo de la capacidad de entusiasrnarnos con las actividades que realizamos diariamente y hacerlas de la mejor manera.

### **Motivación de logro**

Esta competencia en opinión de Goleman (1999) es la que impulsa y dirige a una persona a fomentar su modelo de excelencia. El enfoque de estos individuos es hacia los resultados y se rigen por la auto motivación la cual les ayuda a cumplir con los objetivos que se han planteado y a llegar al nivel de excelencia deseado. Además de lo anterior, son capaces de asumir riesgos y aceptar objetivos desafiantes siempre buscando información que elimine la mayor incertidumbre posible con el fin de mejorar el desempeño diariamente.

Gan (1998) señala la importancia de que no siempre la actividad agrade a las personas, sin embargo el resultado es el motivante para realizar esa acción no gustada. Además, menciona que la motivación de logro ayuda a vencer este tipo de desafíos, a avanzar en la búsqueda de objetivos y a crecer profesionalmente. Añade al concepto, que a la mayoría de las personas, en especial a quienes ejercen una profesión, el logro es el motivo de satisfacción más importante en su empleo; aspecto que debe ser considerado por quienes dirigen las organizaciones. Aunado a esto, Mailuf (2005) señala que la motivación es intrínseca y no solo es brindada por remuneraciones o incentivos económicos, sino que el desarrollo profesional y personal en sí, generan una gran satisfacción. Las personas auto motivadas desempeñan su trabajo con gusto y son exigentes críticos de sus actividades para realizarlas de manera excelente.

Además, cuentan con ambición para mejorar lo que hacen, tienen una crítica aguda y constructiva de sí mismos, un control riguroso de las actividades que realizan, se exigen tanto en su desarrollo social como profesional (Jiménez, 2006).

## **Compromiso**

Según Carlson (1995), el compromiso es una herramienta muy poderosa para lograr cambios tanto en la vida personal como en el ambiente laboral. Estar comprometido con algo alivia la ansiedad y otorga libertad de actuar como parte de un todo, sabiendo que las opiniones serán consideradas y los resultados beneficiarán a sí mismo. Sin compromiso, es muy difícil alcanzar el éxito en una empresa el compromiso incluye sacrificio para alcanzar los objetivos propios y organizacionales. Estas personas se basan en los valores para la toma de decisiones y buscan oportunidades que se presentan para cumplir la misión con que rigen sus vidas (Goleman, 1999). Peña Rojas (2003) asegura que para lograr un compromiso sólido entre las personas, se debe fomentar un trato amistoso, conocerse más allá de una relación de trabajo, intercambiar experiencias distintas a las laborales y descubrir aspectos personales de cada uno. Es muy importante considerar que el compromiso que un trabajador adquiere con su empresa estará determinado por la forma en como es tratado; no debe verse como un simple trabajador realizando una función más, sino como una persona valiosa que aporta a la empresa y que coopera en el logro de los objetivos.

Una empresa que mantiene un compromiso ético con sus trabajadores a través del respeto y la consideración es una empresa fructífera (Ogalla Segura, 2005). De igual manera, en El estudiante exitoso (2006) se apoya la idea anterior al mencionar que el compromiso consiste en tomar para sí las metas del grupo y la organización.

## **Iniciativa**

Goleman (1999) destaca el aprovechamiento de las oportunidades como base de la iniciativa. Para quienes poseen esta competencia no les es suficiente hacer lo que se les pide, sino ir más allá por la simple satisfacción propia; son capaces de modificar la rutina de cómo

hacen sus actividades cuando lo consideran oportuno para realizar su trabajo y sirven de influencia a los demás para ser esforzados. Por su parte Valls (2003) destaca que la iniciativa va ligada directamente con la proactividad porque representa la capacidad de hacer frente a la vida personal y laboral. Quienes poseen iniciativa, no esperan que se les pida hacer las cosas, buscan participar en las actividades dentro de la empresa, les agrada que los respeten, confíen en su trabajo y los aprecien al tomarlos en cuenta. Estas personas no dejan escapar las oportunidades de hacer una mejora en el lugar donde se encuentran, de servir a otros, de ahorrar insumos, no tan solo para beneficio de la empresa, sino para su satisfacción personal (Nelson, 2005)

Sobre la de lo anterior, Puig (2008) señala que una persona con iniciativa no solo busca su beneficio o satisfacción personal, sino que busca la de otros, es capaz de cooperar con los demás, sin convertirse en una isla de desarrollo de ideas.

### **Optimismo**

Una persona optimista es aquella que abriga esperanzas, tiene grandes expectativas de que las cosas que realiza tendrán un buen final, aún cuando existan contratiempos o frustraciones. Weisinger (1998) señala que nosotros mismos somos la más poderosa fuente de motivación; nuestros pensamientos, ansiedad y forma de actuar, integran nuestro sistema emocional que será quien rige nuestra forma de ver la vida. El optimismo comienza con esos pensamientos que nos alientan a desarrollar nuestras actividades y nos motivan a ser mejores. Existen seis técnicas que nos ayudan a pensar positivamente y a desarrollar nuestro optimismo:

1. Afirmaciones motivadoras. Repetirnos que tenemos la capacidad para hacer algo y el ánimo para concluir con una tarea o proyecto. Debemos pensar en esas frases que quisiéramos escuchar de otras personas hacia la nuestra.
2. Juegos mentales. Imaginar que hemos llegado a nuestro lugar de trabajo por primera ocasión y esforzarnos en dar nuestro mejor empeño, como casi siempre sucede en esta etapa y que por

desgracia después se aminora ese empeño; o también, como si ese día fuera nuestro mejor día de trabajo en el cual nos han ocurrido toda clase de buenas noticias, estas situaciones nos llenarán de energía y una manera de ver diferente la vida.

3. Centrar nuestros pensamientos. A través de la delimitación temporal y delimitación focal. Mediante la primera, nos ponemos metas y objetivos intensos para ser alcanzados en un tiempo breve específico buscando la concentración y el mayor desempeño posible, siempre teniendo cuidado de no excedernos de actividades y dejar algo inconcluso. Y con la segunda, obtenemos una mayor planeación de las actividades que realizaremos en determinado período, distribuyendo nuestro trabajo utilizando el tiempo de la mejor manera posible.

4. Imágenes mentales. Una representación mental generalmente provoca las mismas respuestas fisiológicas que una real, y con base a esto debemos imaginarnos en situaciones muy favorecedoras o logrando grandes discursos y propuestas novedosas, este nivel de entusiasmo experimentado se apropiará de nuestros sentimientos y pensamientos y nos hará ser más optimistas.

5. Autocríticas constructivas. Debemos permitirnos pensar bien de nosotros de manera real, ya que con frecuencia las personas no tienden a pensar mal de lo que hacen y, sin embargo, no están totalmente satisfechas con su desempeño. Es necesario recordar que así como la crítica negativa es altamente influyente en los sentimientos de las personas, la autocrítica constructiva destacando nuestros puntos fuertes, nos ayudará a sentirnos bien con lo que hacemos y a ser realistas en lo que debemos cambiar y enfocar nuestro esfuerzo.

6. Metas significativas. Una meta es un objetivo específico. En esta técnica se debe tener cuidado en no establecer metas muy fáciles ya que se volverán aburridas y poco estimulantes y no irse al extremo de querer alcanzar algo fuera de nuestras posibilidades. Las metas que nos crean desafíos y que son alcanzadas, transforman nuestra actitud y nos hacen optimistas y positivos ante nuevos

retos. Una de las competencias más importantes es ésta. Las personas optimistas no se desaniman por los obstáculos que con frecuencia se presentan, al emprender una actividad tienen la expectativa del éxito, no se adjudican la culpa de los errores o contratiempos sino a las circunstancias, que saben que pueden ser controlables. Bompiani (2001) añade a la idea anterior que el optimismo debe ser realista para generar un beneficio en la persona que lo practica, ya que evita que la persona tenga estados de ánimos de apatía, desesperación o depresión.

La mayoría de los problemas que las personas pueden tener por la falta de optimismo es el enfoque que le dan a las situaciones; no es precisamente la acción o lo que sucede a su alrededor lo que complica sus vidas, sino la percepción que tienen de las cosas, la manera en cómo las canalizan y analizan sus consecuencias. Jiménez Muniain (2006) considera que el optimismo requiere de cuidado ya que el pesimismo es mucho más contagioso y muchas veces la perspicacia de anticipar riesgos probables puede truncar los planes. Empatía Covey (citado en Noguera Trujillo, 2000) señala que la empatía proviene de dos palabras griegas, en las que *em* significa en o dentro y *patía*, se deriva de *patos* que significa sentimiento o sufrimiento, esto es, sentir dentro. Noguera también señala que esta palabra es incluida en el idioma inglés en los años veinte con solicitud del psicólogo E. B. Titchener definiéndola como la imitación física de la aflicción del otro, que transfiere los sentimientos del otro a uno mismo. Una persona empática desarrolla de manera más armónica su personalidad; la falta de ella genera crueldad, sadismo y hasta brutalidad contra el prójimo (Bompiani Estate, 2001). La empatía se manifiesta de manera temprana y al ser desarrollada permite mejorar el nivel de escucha, conversación y cooperación hacia otras personas. En resumen, ser empático representa entrar en el mundo de otra persona y ver las cosas desde su punto de vista, la empatía siempre es positiva, ya que ésta no supone valoración alguna, lo contrario que ocurre con la simpatía.

Es decir, la empatía significa ponerse en los zapatos de los interlocutores para diseñar vínculos de relación con ellos a partir del conocimiento de sus necesidades. Arango de Narváez (2006) refuerza este concepto, mencionando que la empatía permite percibir y entender lo que otros necesitan, sus sentimientos y preocupaciones. También afirma que esta experiencia solo es posible cuando se centra la atención en la otra persona y no únicamente en las necesidades propias. La empatía es una herramienta social que permite una mejor interacción entre las personas y por tanto relaciones más sólidas.

### **Comprensión de los demás**

Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran atención a las emociones de otros, tienen capacidad de escuchar a los demás sin interrumpir, además de ser sensibles de las opiniones ajenas y en proporcionar ayuda cuando han conocido sus sentimientos y necesidades (Goleman, 1999). Gordon y Williams (2001) refieren que no todas las personas son iguales y aunque pareciera una frase trillada, es totalmente real. Las personas se mueven en contextos culturales y familiares diferentes; las experiencias de la vida y costumbres influyen directamente en las actitudes que se toman. El mundo está lleno de culturas, las cuales conviene cimentar en un equilibrio benéfico para todos, buscando fomentar el apoyo y comprensión entre los individuos. De acuerdo a Rizzolati (2006), para comprender a otros es necesario captar el significado de sus acciones, comprender las intenciones tanto en su actuar como en su hablar, para saber qué es lo que necesitan o qué están sintiendo en determinado momento. Existen aspectos que pueden ser considerados para desarrollar la comprensión de los demás: atender el lenguaje no verbal, mantener contacto visual con la persona con quien se está hablando, adoptar una posición relajada, asentir con la cabeza frecuentemente, evitar distracciones, atender los movimientos físicos y tonalidades de voz de la otra persona, resumir y parafrasear lo que la otra

persona está diciendo y buscar no interrumpir, sino prestar toda la atención posible para proveer una opinión acertada (Máster biblioteca práctica de comunicación, 2006).

Arango de Narváez (2006) menciona que la empatía permite percibir las emociones de otros y sus señales no verbales, permitiendo así comprender sus actitudes, mostrando muchas veces mayor información que las palabras por sí mismas. La empatía facilita salir de una visión egocéntrica y fijar la atención en otros. Desarrollo de los demás Katezenbach y Smith (1995) mencionan que la existencia de personas preocupadas por el desarrollo y éxito de otros, permite mejores resultados de manera generalizada y esto determina a un equipo de alto rendimiento dentro de las organizaciones. Cuando está presente dicho interés, se enriquece el sentido de unidad y se expanden las aspiraciones personales de rendimiento, se trabaja de una forma mutua y solidaria. El desarrollo de los demás, impulsado por su esfuerzo, debe ser recompensado. Por qué cuentan con esta competencia lo perciben claramente. Se sirven de la información para el apoyo a los demás en dicho desarrollo y la toma de decisiones. Es decir, se preocupan porque los demás tengan un avance en sus habilidades y tareas y las desarrollen de manera armoniosa y útil (Goleman, 1999). Enebral Fernández (2005) por su parte señala que quienes deben contar con esta competencia en un mayor grado son los directores de empresas, debido a que son los que promoverán las actitudes y habilidades imprescindibles para desarrollar el talento en los demás e impulsarlo para alcanzar los objetivos.

### **Orientación hacia el servicio**

Según De la Parra Paz (2004), el servicio es el parámetro mediante el cual, los públicos miden el compromiso social de una organización hacia ellos, son muy importantes los valores, actitudes y acciones que llevan a cabo los miembros de una organización. Servir, representa la preparación para responder con disposición, eficacia, atención y calidad a los

requerimientos que tengan otros. Es muy importante que una empresa tenga conciencia de lo que necesitan otros, principalmente aquellos a quienes sirve. Las personas que se encargan de atender a los diferentes públicos, deben ser amistosas y serviciales. En la descripción de puesto que maneja una empresa se debe incluir un buen servicio. Las personas deben ser susceptibles de ser motivadas y estar orientadas a otras personas (Tschohl y Fransmeier, 1998). Esta competencia consiste en darnos cuenta de las necesidades de las personas con quienes tratamos, pero no tan solo eso, sino buscar algo que pueda ayudarles a suplir esa necesidad, esto mediante algún producto o servicio. Buscar brindar confianza y tomar en cuenta los pensamientos de otros se incluyen en el grado de orientación que tenemos por el servicio (Goleman, 1999). Smeke (2006) señala que el servir a otros como parte de la empatía debiera ser una instrucción que los padres muestran a sus hijos desde su niñez más temprana sin importar las diferencias en niveles socio-económicos, raciales, religiosos o de alguna discapacidad física. Se debe fomentar el servicio social hacia la gente necesitada. El testimonio de una actitud empática de servicio es una importante oportunidad de enraizarlo como parte de la vida de los futuros adultos.

### **Aprovechar la diversidad**

En la opinión de Goleman (1999), para aprovechar la diversidad de personas con quienes cotidianamente nos relacionamos, se les debe primeramente respetar; el respeto es fundamental en este sentido, no importando su origen socioeconómico. Las personas que aprovechan la diversidad se relacionan bien con todos ya que entienden sus puntos de vista y son bastante conscientes que las personas tienen distintas formas de pensar, buscan la prosperidad de todos y de establecer los escenarios en donde esto suceda; combaten los prejuicios y la intolerancia. Aprovechar la diversidad cultural que existe en nuestro alrededor no es simplemente tolerar y tratar con equidad a las personas, sino que representa el respeto y disfrute de la amplia gama de diferencias culturales e individuales. La diversidad puede ser mensurable aunque

muchas veces no es tan visible como se quisiera, ya que al tratar con distintas personas no podemos conocer a simple vista los aspectos que la caracterizan. El objetivo de la diversidad es permitir que toda las personas con los antecedentes culturales que sean, puedan alcanzar su máximo potencial profesional sin ser limitados por aspectos como raza, género o nacionalidad (Dubrin, 2003).

Anteriormente era muy conocido el hecho de que las mujeres sufrieran discriminación en puestos laborales, actualmente los dirigentes de empresas han tenido un cambio en la mentalidad acerca del rol de la mujer en la sociedad y han aprovechado las habilidades que poseen. La evolución de la tasa de actividad femenina ha mostrado cambios considerables en el aspecto cualitativo y cuantitativo ya que las mujeres actualmente tienen presencia en el mercado laboral de forma continuada, dejando atrás la tendencia del abandono laboral por causa del matrimonio o las responsabilidades con su familia (Ramos López, 2005). Obviamente no todas las personas piensan igual, pero la diversidad laboral que existe en una organización, permite crecer. Las personas muchas veces tienden a pensar que lo que ellas creen es lo mejor y lo más eficiente, que todo funcionaría mejor si los demás tuvieran su mismo pensamiento, pero en realidad dicha el aprovechamiento de la diversidad permite comprender que las opiniones, acciones y aportaciones de otros, no sobran, sino que complementan a las demás para un beneficio conjunto (De Anca, 2006). Conciencia política: Goleman (1999) señala que para lograr coaliciones exitosas se debe contar con esta valiosa competencia, ya que nos permite conocer realmente quiénes son las personas claves que cuentan con el poder suficiente para mover a la gente y para que las cosas se hagan. Saben cómo desarrollarse y en qué ambientes, no se trata de buscar aplastar a alguien, sino saber actuar y desenvolverse entre las personas que toman las decisiones y estar pendiente del valor de los contactos e influencia de las personas que poseen poder político.

## **Habilidades sociales**

Desarrollar la capacidad de interacción y comunicación entre los individuos es un tema interesante y complejo. La habilidad social desde el punto conductista representa la capacidad para ejecutar una conducta que refuerce de manera positiva a otras personas o evite que sea castigado por ellas. Los clínicos consideran que las habilidades sociales permiten expresar sentimientos y emociones positivos y negativos; los interaccionistas conciben el concepto como la capacidad de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales que provienen del comportamiento de los demás. Sin embargo puede decirse que una habilidad social es aquella que potencializa la ejecución de capacidades específicas, identificables, aprendidas y eficientes que pueden tener consecuencias positivas en los ambientes sociales en los que se desarrolla una persona (Sanz de Acedo, 2000). Para Mínguez Vela (2003), los conceptos de habilidades sociales manejados por diversos autores tienen un factor en común: los comportamientos eficaces en las relaciones sociales. Hace una división interesante de las habilidades sociales con las que pudiera contar una persona, destacando que las básicas son: escuchar, iniciar una conversación, mantenerla y finalizarla, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y decir un cumplido a otros. Navarro (2007) señala que contar con habilidades para mantener buenas relaciones con las personas en general es muy importante. Las empresas necesitan personas que puedan trabajar en equipo y aportar su máxima capacidad, las habilidades sociales son muy valoradas en el mercado laboral. También asegura que están relacionadas con la inteligencia emocional estableciendo un equilibrio en el trato con las demás personas. El secreto para tener buenas relaciones consiste en dar a otros lo que nos gustaría recibir de ellos.

## **Influencia**

Para Alcacíbar (2002) influir representa efectividad en el manejo de las emociones de otros, mencionando que todos tenemos la capacidad de influir en el estado de ánimo de otros. La influencia está directamente ligada con el liderazgo y el poder, ya que busca modificar el estilo de conducta en una persona por influjo de otra. La influencia puede ser positiva o negativa. Es el deseo de producir un impacto en los demás que permita persuadirlos, convencerlos, influir en ellos o impresionarlos, con la finalidad que realicen acciones determinadas. Se tiene influencia sobre otros cuando se consigue en mayor o menor grado cambiar sus ideas o acciones, basándose en aportes positivos o negativos (Alles, 2004).

Estanqueiro (2006) coincide con Alles al mencionar que la influencia tiene que ver con el liderazgo y sobre todo con la autoconfianza, ya que podemos inspirar y transmitir esa confianza a otros, permitiendo dar a conocer nuestras ideas y tratar de implementarlas en otros. Para poder influir en otros es necesario plantear las preguntas correctas para obtener la información necesaria. Contestar preguntas es más acostumbrado que hacerlas, es por ello que generalmente ser influidos es más común que influir en otros (Smart, 2006).

## **Comunicación**

En la actualidad, de acuerdo a Gan (1998), la mayoría de las profesiones y actividades laborales se sirven de algo que es indispensable: la comunicación con otros. Ya sea interna o externa, la comunicación es indispensable. El autor señala que 4 de cada 5 problemas en las empresas, son causadas por una deficiente comunicación. Van Pelt (2006) señala que la capacidad de comunicare es un factor fundamental para todas las relaciones interpersonales. La capacidad de escuchar forma parte fundamental de una buena comunicación, sin embargo es la más difícil de cultivar, ya que no es simplemente percibir las palabra, sino lo que rodea esas

palabras, discernir y detectar expresiones no verbales, mantener la atención, el contacto visual, captar los motivos subyacentes, hacer las preguntas correctas y responder lo conveniente; y algo muy importante, saber cuándo y con qué actitud guardar silencio. Es compartir algo con otra persona: información, ideas, sentimientos; tratando de mostrar sensibilidad para ubicarse en el lugar de la otra persona, expresarse de modo entendible y dar la oportunidad de que se exprese también. Es importante poner atención a la forma en cómo se realiza la comunicación. Aspectos como el contacto personal, las preguntas y respuestas y el cruce de miradas, son aspectos que favorecen a una buena comunicación (Navarro, 2007). Cléries (2007) afirma que la comunicación está estrechamente ligada con la inteligencia emocional, ya que la forma de relación que se pueda tener con una persona al utilizar las dimensiones de la inteligencia emocional repercute mucho en la calidad de comunicación que pueda tenerse y la información que pueda surgir de dicho proceso.

### **Liderazgo**

Las personas que cuentan con liderazgo tienen dos opciones de asumir dicha competencia emocional, siendo un líder democrático o uno autoritario. El primero de ellos, aun cuando ya cuenta con poder, pone todo su empeño en considerar las opiniones de todas las personas con las que se relaciona y tomarlas en cuenta a través del diálogo, la lluvia de ideas, tiene interés en saber con quiénes se relaciona al conocer sus nombres, sabe a quiénes elegir para hacer avanzar a otros. En tanto que los líderes autoritarios una vez que han asumido algún cargo, no buscan conocer los puntos de vista de otros con el fin de guiarse por el propio, prefieren centralizar las decisiones en ellos, buscan personas que obedezcan, en resumen, piensan que su criterio y conocimiento son suficientes para dirigirse a ellos mismos y a los demás (Alberoni, 1995). Drucker (citado en Cooper y Sawaf, 1998) señala que la primera gran responsabilidad de una persona que ejerce liderazgo es hacerse responsable de su propia energía y posteriormente

ayudar a organizar la de los demás. El liderazgo es un proceso de influencia social dado por la interacción entre dos o más personas que conforman un grupo, el cual considera una misión, visión y valores propios. Dentro del grupo el líder debe cumplir los valores que comparten sus integrantes y establecer un equilibrio, ya que constituyen la creencia básica del grupo (Del Cerro, 2003). Apoyando a otros investigadores, Likert (citado en Porret Gelabert, 2003) destaca la existencia de tres tipos de liderazgo:

**1. Autocrático o autoritario:** es el estilo de liderazgo en el cual la persona que dirige el grupo tiene la capacidad de decidir en situaciones determinadas, sin requerir de la participación de su grupo.

**2. Participativo o democrática:** en un ambiente con este estilo de liderazgo el dirigente busca el apoyo de los integrantes de su grupo para la toma de decisiones, para hacerlos sentir parte de los objetivos organizacionales y de esta manera motivarlos.

**3. Anárquico o Laissez faire:** quien dirige el grupo no brinda suficiente información a sus colaboradores, por tanto les permite expresar sus ideas y tomar las decisiones sin intervenir, sino únicamente cuando existen problemas patentes o existe confusión.

En opinión de Blanchard (2007), el liderazgo es la capacidad de influir en otros mediante el desencadenamiento de poder y el potencial mismo de las personas y organizaciones para obtener un mayor beneficio. También afirma que el liderazgo no tiene que ver únicamente con resultados, tener un enfoque únicamente en el cumplimiento de metas no es suficiente, lo importante es obtener un beneficio mayor, es decir, aquello que es mejor para todos los involucrados. Un líder puede tener éxito en un corto plazo cuando solo está enfocado en metas, debe considerar la moral y la satisfacción laboral. Un liderazgo de alto nivel aprecia los resultados a largo plazo, toma en cuenta el desarrollo de las personas y su satisfacción personal.

## **Manejo de conflictos**

De acuerdo con Sastre Villarrasa y Moreno Marimón (2002), los conflictos no tienen una fórmula mágica para ser resueltos, cada situación es distinta y los sentimientos de quienes participan de ella también lo son, sin embargo esto no impide establecer parámetros para lograr acuerdos satisfactorios. Los conflictos interpersonales van siempre acompañados de sentimientos, que a fin de cuentas son la mayoría de las veces la causa del conflicto como son las ofensas, los insultos, falta de valoración, miedo, cólera, entre otros. Se debe indagar primero que nada en la causa del problema, tomar en cuenta los sentimientos de los implicados, establecer el diálogo y proponer soluciones ejerciendo el autocontrol. Los conflictos forman parte de la vida diaria y muchas veces las soluciones no serán la mejor opción para todos, pero se debe buscar en lo mayor posible, la justicia y la equidad para las partes. Las personas que cuenta con la habilidad para el manejo de los conflictos saben detectar cuando estos están surgiendo y toma las medidas necesarias para calmar a los involucrados escuchando y empalizando con ambas partes (Alcacíbar, 2002).

El conflicto es un proceso en el que dos personas o un grupo de personas perciben una oposición que afecta de manera negativa sus intereses. Existe un proceso para el manejo de los conflictos en el cual se considera: el diagnóstico, los estilos interpersonales y las estrategias de negociación. La capacidad que se tiene para comprender y diagnosticar el problema es esencial para su manejo correcto. Aun cuando el conflicto algunas veces es deseable y necesario, la mayoría de las veces cuando no es tratado de la manera correcta, se puede volver destructivo (Hellriegel y Slocum, 2004), Achua y Lussier (2006) señalan que un conflicto es generado cuando alguien no está de acuerdo y se opone a otra persona.

El conflicto muchas veces es inevitable ya que la personas no ven las cosas de la misma manera. Los conflictos aun cuando no tienen una solución mágica como se mencionó anteriormente, pueden ser manejados de diferentes formas:

- 1. Estilo complaciente:** Se caracteriza por un comportamiento pasivo. Usted gana, yo pierdo.
- 2. Estilo colaborador:** Considera un comportamiento asertivo. Usted gana, yo gano.
- 3. Estilo negociador:** También corresponde a una actitud asertiva. Usted gana en parte, yo gano en parte.
- 4. Estilo evasivo:** Supone un comportamiento pasivo. Usted pierde, yo pierdo.
- 5. Estilo impositivo:** Demuestra agresividad. Usted pierde, yo gano. Catalizador de cambio.

Nuestro mundo es cambiante y lo que no se adapta al mundo actual, desaparece en la obsolescencia. Una persona catalizadora de cambio, sabe cuándo dichos cambios se tienen que dar y tiene la capacidad de quitar los obstáculos que le impidan cambiar; influyen en otros para establecer cambios que ayuden a mejorar procesos y son útiles en el apoyo del cambio en las personas que conviven con ellos (Goleman, 1999).

Alcacíbar (2002) señala que las personas dotadas de esta habilidad reconocen la necesidad de efectuar cambios y retirar obstáculos; desafían el status quo para reconocer la necesidad de cambio; son paladines del cambio e integran a otros para efectuarlo; además de ser un modelo para el cambio que se espera en otros, ya que actualmente el cambio es constante y las empresas buscan gente que sea capaz de establecer liderar el cambio organizativo. Se debe tomar conciencia que cuando un cambio surge, se debe asegurar que su surgimiento sea benéfico, se debe considerar lo que implica realizarlo, mediante un análisis de costo-beneficio.

Los beneficios siempre deben ser mayores que los costos. Cualquier alteración en el ambiente laboral puede considerarse un cambio.

Al realizarse un cambio generalmente hay un desequilibrio y las personas que son catalizadores de cambio encuentran la habilidad de volverlo a encontrar. Muchas veces existe reticencia al cambio porque hay poca información de lo que se logrará con su implementación, o porque las personas temen a lo desconocido o simplemente no tienen la confianza suficiente para con el que lo instituye (Bagner Alcalá, 2005).

Daft y Marcic (2006) señalan que es la adopción de una nueva idea o comportamiento tanto en el aspecto personal como en el organizacional. En el aspecto laboral muchas veces las necesidades de cambios son surgidas por una brecha en el desempeño, lo cual representa la disparidad entre el nivel deseado y el nivel existente en el desempeño de una función. Muchas veces las personas son renuentes al cambio y se opondrán a la generación de nuevas ideas. Para esto se requiere de un proceso de aceptación de lo que se quiere implementar a través de una concientización de la misión y la visión de su surgimiento.

Establecer vínculos: las personas que buscan crear vínculos perdurables con aquellos que tratan, saben escuchar, inspiran confianza, respetan las opiniones de los demás, establecer límites adecuados, tienen capacidad para convencer, saben guardar silencio y establecen prioridades. Esta competencia se ve altamente influenciada por el autocontrol y la empatía (Pérsico, 2003). Smith (citado en Greene, 2003) señala que los vínculos perdurables entre las personas se logran al buscar ser una persona correcta, es decir con aspectos positivos que apoyen las relaciones interpersonales como comprensión, honestidad, empatía y no simplemente buscar a la persona perfecta que modifique nuestros comportamientos.

Para establecer vínculos sólidos, Gervilla Castillo (2006) menciona que es necesario conocer las normas y formas de comportamiento social de los grupos con los cuales se tiene contacto. Es necesario responder a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.

## **Colaboración y cooperación**

Ninguna persona es una isla, todos necesitamos de otros y es por ello que esta competencia es tan importante. Las relaciones interpersonales de apoyo son indispensables para alcanzar los objetivos. La colaboración y cooperación con otros incluye el compartir los recursos, planes e información con que se cuenta; el desarrollo de un clima en el que todos se sientan bien, rodeado de amabilidad y compañerismo. Quienes poseen esta competencia emocional, detectan las oportunidades que existen para colaborar con otros (Goleman, 1999). Gimeno Sacristán (2001) señala que para que la colaboración y cooperación sean efectivas debe haber un cierto grado de conocimiento entre las personas, aún cuando únicamente sea por un grado de identificación, reconocen a las otras personas como poseedores de cualidades determinadas para conseguir objetivos o por el hecho de compartir valores específicos. La cooperación puede tener diversos motivos; puede ser de manera desinteresada o con la búsqueda de algún beneficio. Sin embargo, es más efectiva cuando hay un flujo de información constante y una buena relación afectiva. No se debe pensar tampoco que la colaboración y cooperación no puede surgir entre personas desconocidas. Si bien es cierto que los niveles de confianza son limitados debido a casos en los que alguien puede aprovecharse de aquél que le brinda ayuda. Dicho concepto se refiere también a factores que señalan el acto de trabajar con otras organizaciones o personas en particular, sin necesidad de que exista un proyecto o actividad específica (Da Silva, 2004).

## **Habilidades de equipo**

Lo más importante para establecer un equipo efectivo radica en las personas que lo integran. El desarrollo y funcionamiento de un equipo se divide en cuatro etapas:

**1. Formación:** es aquí donde se establecen las tareas que se realizarán. Son las primeras reuniones del equipo y se exploran las necesidades y el comportamiento que manifiestan los integrantes; pueden existir discusiones por la forma en cómo realizar cada actividad. Es necesario

promover la participación de todos, formular preguntas para despejar dudas, establecer supervisiones programadas y establecer las reglas.

**2. Tormenta:** esta es la etapa más difícil ya que los integrantes se dan cuenta que las actividades no son tan fáciles como se pensaba, algunos se molestan por las actitudes de otros, los errores no son aceptados fácilmente y se busca culpar a otros. En esta etapa se debe buscar la solución de los conflictos en forma conjunta, considerar todas las opiniones existentes, manifestar con ahínco el avance que se ha logrado, fomentar la expresión de estados de ánimo y proveer recursos y opciones para trabajar.

**3. Normalización:** los integrantes se dan cuenta que cada uno es distinto y se comienzan a adaptar, admiten poder con la tarea asignada, se disminuyen los conflictos, las reglas son cumplidas sin problema y se desarrollan amistades entre los miembros. Se debe dialogar abiertamente, permitir que los integrantes dirijan reuniones, ofrecer retroalimentación de avances y delegar responsabilidades que puedan ser cumplidas.

**4. Desempeño:** en esta etapa final, los integrantes conocen sus debilidades y fortalezas y las aceptan; cada uno realiza su tarea de forma productiva, existe mucha cercanía entre las personas, se buscan establecer nuevas tareas con mayor desafío, se reconoce abiertamente la contribución de cada una de las personas, se continúa con la retroalimentación.

Según Rivera González (2002), la esencia de cualquier equipo es el compromiso que comparten cada uno de sus integrantes en el desempeño que en conjunto puedan tener, la búsqueda de una meta mediante la cooperación y la interacción de los integrantes del equipo. Una persona dotada de esta competencia sabe mezclar a quienes deban integrar un equipo de acuerdo a sus habilidades y conocimientos y la manera de influir en otros para encontrarse siempre motivados a seguir. De acuerdo con lo señalado por Extremera, Durán y Rey (2007), la

inteligencia emocional genera un funcionamiento efectivo dentro del grupo y permite a los individuos que lo integran conocer las fortalezas y debilidades de los demás para facilitar una mejor complementación.

## **EL ORIGEN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

El concepto de inteligencia emocional tiene un precursor en el concepto de la inteligencia social, del psicólogo Edward Thorndike, quien en 1920 la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Un ilustre antecedente cercano de la inteligencia emocional lo constituye la teoría de “las inteligencias múltiples” del Dr. Howard Gardner de la Universidad de Harvard, quien plantea (“Frames of Mind”, 1983) que las personas tenemos siete tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. Estas inteligencias son:

**Inteligencia lingüística:** Es la relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

**Inteligencia Lógica:** Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

**Inteligencia Musical:** Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

**Inteligencia Visual-Espacial:** La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

**Inteligencia Kinestésica:** Lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.

**Inteligencia Interpersonal:** Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

**Inteligencia Intrapersonal:** Es el conocimiento de uno mismo y todos los procesos de autoconfianza y automotivación.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social y con el punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal, ambas administradas por nosotros, viene a ser la Inteligencia emocional.

La expresión inteligencia emocional la introdujeron por primera vez en el campo de la Psicología en 1990 los investigadores Peter Salovey y John D. Mayer, definiéndola como “la capacidad de percibir los sentimientos propios y de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo”.

### **Principios de la Inteligencia Emocional**

La función requerida a la totalidad de las funciones mentales y físicas está dada por los cinco principios de la Inteligencia Emocional:

1. **Recepción:** Cualquier cosa que incorporemos por cualquiera de nuestros sentidos.
2. **Retención:** Corresponde a la memoria, que influye la retentiva (o capacidad de almacenar información) y el recuerdo, la capacidad de acceder a esa información almacenada.
3. **Análisis:** Función que influye el reconocimiento de pautas y el procesamiento de la información.
4. **Emisión:** Cualquier forma de comunicación o acto creativo, incluso del pensamiento.
5. **Control:** En la forma expresa y personal.

Estos principios se refuerzan entre si. Ejemplo: en Matemáticas, es mas fácil recibir datos si uno está interesado y motivado, y si el proceso de recepción es compatible con las funciones cerebrales. Tras haber recibido la información de manera eficiente, es mas fácil

retenerla y analizarla. A la inversa, una retención y un análisis eficientes, incrementarán nuestra capacidad de recibir información.

## **La inteligencia**

La inteligencia es una cualidad mental que consiste en la capacidad para aprender de la experiencia, resolver problemas y utilizar el conocimiento para adaptarse a las situaciones nuevas.

La inteligencia es la aptitud de las personas para desarrollar pensamiento abstracto y razonar, comprender ideas complejas, resolver problemas y superar obstáculos, aprender de la experiencia y adaptarse al ambiente. Competencia humana para desarrollar pensamientos analíticos racionales.

La inteligencia: según: Howard Gardner, es la capacidad:

- Para resolver problemas cotidianos
- Para generar nuevos problemas
- Para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural

## **La Inteligencia Emocional**

La inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones. La inteligencia emocional es la capacidad de adquirir y aplicar información de naturaleza emocional y sentir y responder con emoción. La inteligencia emocional es una habilidad que se puede desarrollar sin importar la edad.

La inteligencia emocional, según Mayer, Salovey y Caruso, capacidad de percibir y expresar emociones, de asimilar las emociones en el pensamiento, de comprender y razonar con las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás.

La inteligencia emocional, según Daniel Goleman, es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.

La inteligencia emocional, según: Emily Sterrett, hace referencia al conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general.

La inteligencia emocional, se refiere a la habilidad para percibir entender, razonar y manejar las emociones de uno mismo y de los demás (Goleman, 2007; Salovey & Mayer 2008). Además, involucra la capacidad de ser consciente de las emociones y de cómo éstas afectan e interactúan con las denominadas inteligencias tradicionales.

### **La emoción**

La emoción está formada por la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal, y juntas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de manera satisfactoria.

También:

- ✓ Es la habilidad de tener conciencia emocional
- ✓ Sensitividad y manejo de destrezas que nos ayudan a maximizar la felicidad a largo plazo.
- ✓ Entusiasmo.
- ✓ Perseverancia.
- ✓ Control de impulsos.
- ✓ Empatía.
- ✓ Espiritualidad.
- ✓ Agilidad mental.
- ✓ Autoconciencia.

✓ Motivación

Las emociones son los estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica, que se refleja en los comportamientos externos e internos, como la: ira, felicidad, miedo, sorpresa, tristeza, amor, disgusto.

Las emociones son una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales, y psicológicos dentro de una misma situación polifacética, como respuesta orgánica a la consecución de un objetivo, de una necesidad o de una [motivación](#).

**Aptitudes y habilidades de la inteligencia emocional**

El Dr. Daniel Goleman ha considerado cinco habilidades emocionales, clasificadas en dos aptitudes: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

**Aptitud 1: Inteligencia Intrapersonal.** (interna, de autoconocimiento; sus habilidades son:

- 1.-Autoconciencia
- 2.- Autorregulación
- 3.- Motivación

**Aptitud 2: Inteligencia Interpersonal.** (externa, de relación); sus habilidades son:

- 4.- Empatía
- 5.- Destrezas

**COMPETENCIAS EMOCIONALES**

Cada una de las cinco habilidades prácticas de la inteligencia emocional, fueron a su vez subdivididas, por el Dr. Daniel Goleman, en diferentes competencias:

1. **Autoconciencia:** Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones.

Las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia son:

- **Conciencia emocional:** identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener.
- **Correcta autovaloración:** conocer las propias fortalezas y limitaciones.
- **Autoconfianza:** un fuerte sentido del propio valor y capacidad.

2. **Autorregulación:** Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos.

Las competencias emocionales que dependen de la autorregulación son:

- **Autocontrol:** mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.
- **Confiabilidad:** mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.
- **Conciencia:** asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral cotidiano.
- **Adaptabilidad:** flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.
- **Innovación:** sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones.

2.- **Motivación:** Son las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de metas establecidas.

- **Impulso de logro:** esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia laboral y estudiantil.
- **Compromiso:** matricularse con las metas del grupo u organización.
- **Iniciativa:** disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.

- Optimismo: persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

**3.- Empatía:** Implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros. También:

- Comprensión de los otros: darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los compañeros.
- Desarrollar a los otros: estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
- Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales de los demás.
- Potenciar la diversidad: cultivar las oportunidades laborales a través de distintos tipos de personas.
- Conciencia política: ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.

**3. Destrezas sociales:** Implica ser experto para inducir respuestas deseadas en otros. También:

- Influencia: idear efectivas tácticas de persuasión.
- Comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- Manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
- Liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- Catalizador del cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.

- Constructor de lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- Capacidades de equipo: ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

Con el manejo de las emociones se alcanza el bienestar psicológico, base del desarrollo armónico y equilibrado de la personalidad.

### **Medición de la inteligencia emocional**

Existen dos formas de medición de la inteligencia emocional según Baron (1997). La primera se realiza mediante una evaluación del desempeño, pudiendo ser a través de un instrumento como lo es el MSCEIT-MEIS; la segunda forma se realiza mediante una autoevaluación, pudiendo utilizarse el EQ-i y el ECI.

Matthews, Zeidner y Roberts (2002) mencionan que en la búsqueda de encontrar una definición conceptual para la inteligencia emocional ha permitido desarrollar métodos e instrumentos para medirla, y aún cuando no hay uno particularmente destinado a medir el nivel que poseen las personas, es válido crear y aplicar constructos que pretendan medirla. Casas Fernández (2002) señala que la inteligencia emocional a diferencia del coeficiente intelectual resulta muy difícil de medir, que no existe un instrumento específico para conocer realmente en un valor numérico, el coeficiente de inteligencia emocional. Aunque no es posible medir fácilmente los rasgos personales y sociales con que cuentan las personas, es posible reconocerlos y ordenarlos de acuerdo a su importancia en nuestro comportamiento y estilo de vida. Señala también que la inteligencia emocional es una cualidad compleja y de múltiples facetas que contiene aspectos intangibles como los son los aspectos interpersonales tales como la conciencia de uno mismo, la comprensión, la perseverancia y las habilidades sociales; sin embargo, varios aspectos de ella tienen la capacidad de ser medidos. Investigaciones sobre

inteligencia emocional, Grajales Guerra (1999) realizó una investigación con el fin conocer el nivel de inteligencia emocional de los maestros de secundaria en la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México, y compararlos con los resultados obtenidos de otras investigaciones similares en otros lugares. La población se integró por los docentes en este nivel de enseñanza y la participación fue de manera voluntaria.

El instrumento utilizado para medir la inteligencia emocional fue el The Balanced Emocional Empahty Scale (BEES) con 30 ítemes incluidos y el The Affiliative Tendency Scale (MAAF) con 26 ítemes, ambos creados por Albert Mehrabian. El autor se dio a la tarea de traducirlos y adaptarlos para la investigación que desarrolló. Las posibles respuestas eran nueve e iban desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo. La muestra fue del 10% de las escuelas y fueron elegidas de manera aleatoria simple; los instrumentos estuvieron entregados y listos para su análisis en una semana. Del total de los 220 maestros quienes participaron, el 56% fueron mujeres. La edad osciló entre los 20 y 65 años, el 72% eran casados, el 19% solteros y el resto divorciados, viudos o separados.

Los resultados mostraron que los maestros se encontraron por encima del rango promedio propuesto por Mehrabian en cuanto a su tendencia a Afiliación, ligeramente menor en el caso de los hombres. Por otra parte, el grado de empatía emocional obtenido fue mayor que la tendencia afiliativa, el 30% de los maestros mostró un nivel que iba de moderadamente alta a extremadamente alta. Se descubrió que los estudiantes de las escuelas secundarias urbanas de Monterrey que fueron analizadas, están bajo la influencia de maestros con tendencias de afiliación muy positivas de acuerdo a lo establecido por Mehrabian. En la empatía emocional las maestras mostraron niveles menores que los hombres, lo cual apoya el concepto que se tiene del carácter fuerte de las mujeres en el norte del país a diferencia en otras regiones. Los estudiantes reciben un trato menos empático por parte de las maestras que el descubierto en otras regiones.

Considerando a alumnos de administración de empresas, León Porras (2001) investigó el nivel de inteligencia emocional en una población de 126 estudiantes, de los cuales 74 pertenecen a una institución educativa técnica de estrato social medio alto y el resto a una institución educativa universitaria de estrato social medio bajo. Se tomó como base el Inventario de Cociente Emocional de BarOn el cual incluye 133 ítemes cortos con cinco respuestas posibles. La investigación pretendía indagar la existencia de diferencias en la inteligencia emocional de estudiantes universitarios con diferente estrato social. Los resultados indicaron que no hay diferencia significativa en el nivel de cociente emocional en ambos grupos. El nivel promedio del cociente emocional de los estudiantes en ambas instituciones se encuentran en el promedio; así como las escalas intrapersonales e interpersonales, escala de adaptabilidad y la escala de ánimo que fueron evaluadas. Un dato interesante debido a la carrera que estudian y el futuro que les espera en su profesión, es que en la escala de manejo de tensión, los alumnos se ubicaron por debajo de la media; alcanzando el nivel bajo dentro del instrumento y repitieron estos resultados en las áreas de prueba de realidad, control de impulsos y autoestima.

El hecho de estar en diferentes instituciones por una ser técnica y otra universitaria y pertenecer a diferentes estratos económicos, no se relaciona con su inteligencia emocional. Con base en la Escala TMMS24 versión castellano, Rodríguez Nieto, Sánchez Miranda, Valdivia Vázquez y Padilla Montemayor (2005) se dieron a la tarea de conocer el perfil de inteligencia emocional en estudiantes universitarios. La población de esta investigación se enfocó en estudiantes de la licenciatura en psicología en dos universidades del área metropolitana de Monterrey. La muestra fue de 208 estudiantes, de los cuales el 81%, esto es 168, fueron mujeres. Se analizaron áreas de percepción, comprensión y regulación de las emociones. Los resultados indicaron que el factor de percepción: el 31.3% se ubicó en el nivel bajo, el 53.8% en el nivel promedio y el 14.9% en el nivel alto; lo cual nos indica que es considerable el número de

estudiantes que se dan cuenta qué emociones están sintiendo en cualquier momento. Sin embargo, también se debe notar un buen número en aquellos que tienen un nivel bajo para percibirlos.

En el factor comprensión: el 23.6% se ubicó en el nivel bajo, el 54.3% en el nivel promedio y el 22.1% en el nivel alto. Estos datos señalan que el nivel promedio es predominante y existe similitud en los otros dos niveles en cuanto a la forma en cómo comprenden sus emociones. Por último el factor regulación: el 21.6% se ubicó en el nivel bajo, el 48.1% en el nivel promedio y el 30.3% en el nivel alto. Lo destacable aquí es que el nivel alto fue mayor y existe más control sobre las emociones. Analizando los tres factores de la inteligencia emocional, se obtuvo que el 75% de los estudiantes se ubicaran en rangos medios y altos en comprensión y regulación. Lo cual indica un nivel adecuado de inteligencia emocional.

### **1.3. Definición de términos**

**Aprendizaje.-** Cambio formativo que se produce en el acto didáctico y que afecta a aspectos globales del alumno: cognitivos, afectivos y sociales.

**Capacidades.-** Potencialidades inherentes a la persona y que esta puede desarrollar a lo largo de toda su vida.

**Estrategias de evaluación.-** Hace que el alumno se sienta como agente activo en su propia evaluación, evaluando sus propias acciones y aprendizajes y sea capaz de transferirlos en diversos contextos.

**Evaluación de los aprendizajes.-** Es un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza la información relevante respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes, con la finalidad de emitir juicios pertinentes.

**Formación:** Proceso de desarrollo personal del ser humano. En el alumno, hay adquisición de conocimientos, habilidades y procedimientos y desarrollo de valores y creencias, actitudes personales durante la etapa escolar.

**Habilidades no verbales o de contacto.-** Este tipo de comunicación expresa mucho más de lo que tradicionalmente pensamos o aceptamos. Muchas de las respuestas que obtenemos por parte de nuestros interlocutores están determinadas por nuestra comunicación no verbal.

**Inteligencia Emocional.-** Subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de controlar las propias emociones y sentimientos, lo mismo que la de los demás, de establecerlas discriminaciones necesarias entre ambas y utilizar tal información para guiar el pensamiento y las acciones.

**Inteligencia intrapersonal.-** Habilidad para tomar conciencia de si mismo y conocer las aspiraciones, metas, emociones, pensamientos, ideas, preferencias, convicciones, fortalezas, y debilidades propias. Como:

- Autoevaluarse.
- Concentrarse.
- Reflexionar.
- Metacognizar.
- Reconocer y expresarse.
- Establecer metas.
- Autodisciplina

Determina el dominio de uno mismo, y es la capacidad interna y de autoconocimiento que tiene el individuo de poder atender e identificar sus emociones, además de saber cómo se mueve subjetivamente en torno a sus emociones

**Inteligencia interpersonal:** Es la que permite entender a los demás:

- Habilidad para captar los sentimientos y necesidades de los demás
- Sabe establecer relaciones
- Ejerce destrezas de liderazgo
- Trabaja cooperativamente en forma efectiva
- Reconocer y establecer distinciones entre las personas
- Establecer comunicación verbal y no verbal
- Desarrollar empatía con otras personas

Determina el manejo de las relaciones personales, y se refiere a la capacidad externa y de relación que tiene el individuo de entender las emociones de las otras personas y de actuar en consonancia con ellos.

**Motivación.-** Conjunto de procesos, elementos o factores activamente presentes en un momento dado en la conciencia y que configuran la suficiente dinamización psíquica y los mecanismos de estímulo selectivo susceptibles de orientar la conducta y conducir a la acción de un fin específico en relación con la satisfacción de necesidades concretas y socialmente condicionadas.

**Nivel:** Medida de una cantidad con referencia a una escala determinada.

**Reconocimiento y Expresión de emociones:** El reconocimiento y expresión de emociones es interpretar los gestos, señales u otros movimientos que hacen las personas llamada también Reconocimiento de Emociones Ajenas, que es un componente de la inteligencia emocional.

**Síntomas.-** Señal que indica que hay una enfermedad.

## **CAPÍTULO II**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **2.1. Determinación del problema**

En el Perú, se han ejecutado algunas investigaciones sobre motivación, una de ellas fue llevada a cabo en estudiantes de la Universidad Mayor de San Marcos y evidenció el predominio de metas altas entre los estudiantes como parte de su motivación, lo que favorece la ejecución de esfuerzos extraordinarios y mayor compromiso con sus tareas, concluyendo que en general cuando existe una adecuada motivación por parte del estudiante ésta puede verse reflejada en las calificaciones del mismo. (Sánchez y Pirela, 2006).

Considerando los aspectos ya mencionados aunados a la preocupación expresada por los profesores, sobre el desempeño deficiente y la falta de motivación del estudiantado durante las prácticas y otras actividades, es nuestro deseo realizar un estudio de carácter prospectivo con el objeto de determinar los factores de motivación relacionados con el aprendizaje en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

La motivación es un factor crucial en la enseñanza, y en especial la reflejada en las estudiantes por la carrera misma y por las diferentes materias o áreas del conocimiento que cursan a lo largo de la formación, pues es bien sabido que los cursos de carrera requieren mayor concentración y dedicación por parte del estudiante, por lo que es indispensable que la estudiante se encuentre adecuadamente motivada a todo lo largo de su proceso de aprendizaje, para así obtener los más óptimos y gratificantes resultados durante el ejercicio de su profesión.

En este sentido, resulta de gran importancia determinar los factores de motivación relacionados con el aprendizaje en las estudiantes, lo cual permitirá plantear líneas de acción fundamentadas en los resultados obtenidos y dirigidas a generar estrategias que influyan de manera positiva en el proceso enseñanza - aprendizaje, y que permitan a la estudiante a establecer metas claras y concretas y un mayor éxito a corto y mediano plazo en su rendimiento académico, y a largo plazo de su ejercicio profesional.

Además, es importante señalar, según muchos autores, que el rendimiento académico se encuentra relacionado también con la inteligencia emocional, ya que este factor permite la superación personal, porque se encuentra ligada a todas las manifestaciones humanas. La importancia de la inteligencia emocional radica en que de ser negativa, puede causar en la participante pérdida de confianza en sí misma, por lo tanto, conllevaría a un bajo rendimiento académico.

Por ello, nuestra investigación tiene como objetivo fundamental determinar si existe alguna relación entre la inteligencia emocional y la motivación de logro académico en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

La presente investigación consta de cuatro partes: La primera está constituida por el planteamiento del estudio. En la segunda parte se presenta el marco teórico. La tercera

parte está constituida por la metodología de la investigación. En la cuarta parte se presenta lo realizado en el trabajo de campo y la contrastación de la hipótesis y, finalmente las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y apéndices.

## **2.2. Formulación del problema**

La educación superior en los tiempos actuales no responde a los retos que plantea el desarrollo y progreso del país, situación que pone de relieve las deficiencias de nuestro sistema académico, pues en la enseñanza universitaria continúa primando el memorismo e incentivándose la repetición de contenidos. Los docentes universitarios mantienen el uso de una metodología educativa dogmática y represiva. Es justamente la represión en la enseñanza la que conduce a la censura de aquello que es creativo impidiendo la formación de habilidades innovadoras, obteniéndose como resultado un bajo rendimiento. Ello conlleva a que la universidad o, en este caso, la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, como institución educativa no se inserte en la sociedad en forma eficiente y no contribuya con el desarrollo del país, como debiera ser.

Nuestros cinco años como estudiantes en la especialidad de Tecnología del Vestido de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, nos ha permitido observar un ligero descenso en el rendimiento académico de los compañeros y compañeras.

Frente a lo expuesto, hemos considerado relevante estudiar dos factores que intervienen de manera importante en el rendimiento académico:

- La inteligencia emocional
- La motivación de logro académico

En recientes investigaciones se señala que una de las principales dificultades del estudiante universitario, y se considera elemento de gran importancia para lograr un adecuado rendimiento académico, es la inteligencia emocional. Según Haeussler, “La dimensión académica de la inteligencia emocional es la auto percepción de la capacidad para enfrentar con éxito las situaciones de vida académica y específicamente la capacidad de rendir y ajustarse a las exigencias sociales”. Por consiguiente, una baja inteligencia emocional causa una falta de interés hacia los trabajos académicos; por lo tanto, el estudiante alcanza un rendimiento más bajo de lo esperado.

Otro punto, en este tema, es la falta de motivación para el estudio, imprescindible para aprender y comprender. El bajo nivel de logro académico, también denominado rendimiento académico, surge debido a que el alumno no sabe estudiar; puesto que no organiza sus actividades ni posee métodos de trabajo, ni técnicas de estudio adecuados que le permita la comprensión del aprendizaje. Según Hernández: “Aprender mediante un proceso de comprensión e investigación acerca de todos los elementos que entran en relación con la cosa aprendida, no puede olvidarse, ni con el tiempo, ni con las circunstancias, formando parte de la estructura mental para toda la vida” (2001, p. 78). Asimismo, existen muchos estudiantes inteligentes y trabajadores que aprueban las asignaturas pero no obtienen un rendimiento satisfactorio. Esto es debido, en muchos casos, a la falta de motivación.

Finalmente, el sistema de educación superior peruano no ha conseguido mejorar sustantivamente la calidad de las competencias profesionales de los jóvenes, pues la formación profesional no está orientada a la satisfacción de las necesidades del país, dirigida al desarrollo y progreso del mismo. Así, el currículo actual está orientado al pasado, enciclopédico, dogmático, individualista y represivo, y no permite formar profesionales de calidad. Es por ello que consideramos necesario poner énfasis en el cambio de actitud frente a la formación de los

profesionales, pues el buen rendimiento de los alumnos y egresados dependerá de una formación académica capaz de proveer el desarrollo de habilidades para el aprendizaje continuo y autodirigido, la adaptabilidad a diferentes entornos y situaciones, la capacidad de análisis y resolución de problemas, la iniciativa y creatividad permanente, sin descuidar las capacidades específicas.

De acuerdo a las consideraciones expuestas, queremos responder a las siguientes interrogantes:

### **Problema general**

**PG.-** ¿Existe una relación entre la motivación y la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

Pregunta que debemos responder y que a la vez y en forma previa nos obliga a resolver los siguientes problemas:

### **Problemas específicos**

**PE1.-** ¿Existe una relación entre la motivación y el Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?

**PE2.-** ¿Existe una relación entre la motivación y el Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?

**PE3.-** ¿Existe una relación entre la motivación y el Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?

**PE4.-** ¿Existe una relación entre la motivación y el Componente del Manejo del Estrés (CME)

de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?

**PE5.-** ¿Existe una relación entre la motivación y el Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?

Los que a su vez nos permite plantear los siguientes objetivos:

### **2.3. Objetivos : Generales y Específicos**

#### **Objetivo general**

**OG.-** Establecer si existe una relación entre la motivación y la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

#### **Objetivos específicos**

**OE1.-** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y el Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**OE2.-** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y el Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**OE3.-** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y el Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**OE4.-** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y el Componente del Manejo del Estrés (CME) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**OE5.-** Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y la Componente del

Estado de Ánimo en General (CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

#### **2.4. Justificación de la Investigación**

La importancia de esta investigación radica en que se podrá determinar cuál es la relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación.

Creemos que este estudio es de suma importancia, ahora que los centros de educación superior están cuidando todos los aspectos de la formación y perfeccionamiento de los profesionales y la formación de éstos debe hacerse, no sólo teniendo en cuenta qué contenidos deben aprender para poder luego transmitirlos, sino considerar todos los aspectos, como los afectivos y psicológicos que pudieran mejorar la calidad de su formación.

#### **2.5. Limitaciones de la Investigación**

**Limitación teórica.-** En las bibliotecas: No hemos podido gozar de la atención en el horario programado, por el factor del trabajo que ya estamos desempeñando y además, éstas quedan lejos de nuestros domicilios y centros de trabajo, y por otro lado, las bibliotecas de las instituciones superiores privadas de Lima brindan acceso muy restringido.

**Limitación temporal.-** El factor tiempo se refiere a que la investigación se desarrolla con bastante restricción en el tiempo, por muchos motivos.

**Limitación metodológica.-** La subjetividad que muchas veces le damos al interpretar los resultados estadísticos, por la complejidad de la información y procedimientos y sobre todo por el cuidado que se debe tener al exponer alguna información, la cual no debe exhibirse, por razones éticas.

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

## CAPÍTULO III

### HIPÓTESIS Y VARIABLES

#### 3.1. Hipótesis

##### **Hipótesis General**

**HG:** Existe una relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

##### **Hipótesis específicas**

**HE1:** Existe una relación significativa entre la motivación y el Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**HE2.-** Existe una relación significativa entre la motivación y el Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**HE3.-** Existe una relación significativa entre la motivación y el Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**HE4.-** Existe una relación significativa entre la motivación y el Componente del Manejo de Estrés (CME) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**HE5.-** Existe una relación significativa entre la motivación y el Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

### **3.2. Variables**

#### **Variable 1**

- Nivel de motivación de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

#### **Variable 2**

- El nivel de inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE

### 3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

**Tabla 1:** Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	
V 1: MOTIVACION	Motivación del aprendizaje	Motivación Profunda o Intrínseca.	
		Motivación de Rendimiento o Logro	
		Motivación Superficial o de Evitación al fracaso	
		Estilos atribuciones	
		Metas de valoración esfuerzo para lograr las metas	
	Estilos atribuciones	Atribución al éxito y fracaso	
		Atribución a la suerte	
		Atribución al esfuerzo	
		V 2: INTELIGENCIA A EMOCIONAL	Componente Intrapersonal (CIA)
			Comprensión emocional de sí mismo (CM)
Asertividad (AS)			
Auto concepto			
Autorrealización (AR)			
Componente Interpersonal (CIE)	Independencia (IN)		
	Empatía (EM)		
	Relaciones Interpersonales (RI)		
Componente adaptabilidad (CAD)	Responsabilidad Social (RS)		
	Solución de problemas (SP)		
	Prueba de la realidad (PR)		
Componente del manejo de estrés (CME)	Flexibilidad (FL)		
	Tolerancia al estrés (TE)		
Componente del Estado de Animo en General (CAG)	Control de los impulsos (CI)		
	Felicidad (FE)		
	Optimismo (OP)		

Según (Barca, 2005) y Bar-On (1997).

## **TÍTULO SEGUNDO: TRABAJO DE CAMPO**

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGÍA**

#### **4.1. Tipo y Enfoque de investigación**

##### **Enfoque de investigación**

Hernandez, Fernandez y Baptista, (2010, p. 147). El estudio que corresponde a la investigación descriptiva.

El enfoque de esta investigación es el cuantitativo, por cuanto tanto los valores que representan a la primera como a la segunda variable son cantidades numéricas. Hay que considerar que si bien la primera variable es cuantitativa, puede ser calificada y ser considerada también como cualitativa, al cuantificarla, para poder procesar la información en el SPSS.

El enfoque cuantitativo surge en los siglos XVIII y XIX, en el proceso de consolidación del Capitalismo y en el seno de la Sociedad Burguesa Occidental. Su racionalidad está fundamentada en el Cientificismo y el Racionalismo, como posturas Epistemológicas Institucionalistas.

Mantiene un profundo apego a la tradicionalidad de la Ciencia y utilización de la neutralidad valorativa como criterio de objetividad. No se interesa en la subjetividad de los individuos.

Las características del enfoque cuantitativo son:

- Usa la recolección de datos para probar una hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.
- En el caso de las ciencias sociales el enfoque cuantitativo parte de que el mundo social es intrínsecamente cognoscible y todos podemos estar de acuerdo con la naturaleza de la realidad social.

Para el enfoque cuantitativo:

1. La objetividad es la única forma de alcanzar el conocimiento, por lo que utiliza la medición exhaustiva y controlada, intentando buscar la certeza del mismo.
2. Concepción lineal de la investigación a través de una estrategia deductiva.
3. El objeto de estudio es el elemento singular empírico. Sostiene que al existir relación de independencia entre el sujeto y el objeto, ya que el investigador tiene una perspectiva desde afuera.
4. La teoría es el elemento fundamental de la investigación social, le aporta su origen, su marco y su fin.

En el enfoque cuantitativo, el investigador plantea un problema totalmente específico, incluye variables que serán sujetas a medición o comprobación, asimismo plantea una hipótesis que resulta ser la respuesta tentativa al problema planteado.

### **Tipo de investigación**

La investigación es de tipo descriptivo, porque trata de describir el comportamiento de las variables en su interrelación, comparando los datos y explicando su significado. Es descriptiva porque permite presentar características de las variables.

1. El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades,

objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables. Los investigadores no son meros tabuladores, sino que recogen los datos sobre la base de una hipótesis o teoría, exponen y resumen la información de manera cuidadosa y luego analizan minuciosamente los resultados, a fin de extraer generalizaciones significativas que contribuyan al conocimiento.

Sus etapas son:

1. Examinan las características del problema escogido.
2. Lo definen y formulan sus hipótesis.
3. Enuncian los supuestos en que se basan las hipótesis y los procesos adoptados.
4. Eligen los temas y las fuentes apropiados.
5. Seleccionan o elaboran técnicas para la recolección de datos.
6. Establecen, a fin de clasificar los datos, categorías precisas, que se adecuen al propósito del estudio y permitan poner de manifiesto las semejanzas, diferencias y relaciones significativas.
7. Verifican la validez de las técnicas empleadas para la recolección de datos.
8. Realizan observaciones objetivas y exactas.
9. Describen, analizan e interpretan los datos obtenidos, en términos claros y precisos.

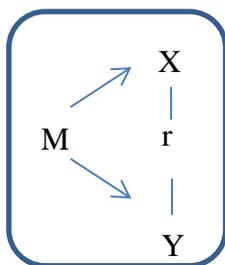
#### **4.2 Método de investigación**

Método no experimental podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios en los que no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que

hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos (Hernández et al., 2014, p. 152).

### 4.3 Diseño de investigación

El diseño que se ha utilizado es el correlacional y transversal, de acuerdo a la clasificación de Danhke G. (1986), es transversal porque la recolección de los datos se realiza en un solo momento y en un tiempo único. La investigación tenía como propósito evaluar la relación que existe entre las variables de estudio, luego describirlo explicando los resultados y se puede representarlo esquemáticamente como:



#### Dónde:

**M** = Muestra

**OX** = Observación de la variable: Motivación

**OY** = Observación de la variable: Inteligencia Emocional

**r** = Relación de las variables

### 4.4 Población y Muestra de la investigación

#### - Población

La población para la investigación fueron todas las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

## - Muestra

La muestra fue intencional y se consideró a las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, del Régimen Regular.

## Población y muestra

**Tabla 2:** Población y muestra

Promoción	Año de Estudios	Población	Muestra
2012	5°	30	25
2013	4°	29	-
2014	3°	33	17
2015	2°	34	17
2016	1°	35	-
		<b>161</b>	<b>59</b>

Como observamos, la población ha constado de 161 estudiantes y la muestra intencional ha sido 59 estudiantes. El requisito fundamental fue el participar en la experiencia en forma voluntaria.

### 4.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información

La procedencia de los datos pueden originarse de dos grandes fuentes: los datos primarios y los datos secundarios. Los datos primarios son aquellos que el investigador obtiene directamente de la realidad, recolectándolos con sus instrumentos. En otras palabras, son los que el investigador recoge por sí mismo, en contacto con los hechos que se investigan. Los datos secundarios, por otra parte, son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido recogidos y muchas veces procesados por otros investigadores. Los datos primarios y los secundarios no son dos clases esencialmente diferentes de información, sino

partes de una misma secuencia, todo dato secundario ha sido primario en sus orígenes y todo dato primario, a partir del momento en que el investigador concluye su trabajo, se convierte en dato secundario para los demás.

Siendo los datos primarios aquellos que surgen del contacto directo con la realidad empírica las técnicas encaminadas a recogerlos reflejarán, necesariamente, toda la compleja variedad de situaciones que se presentan en la vida real, por eso, es de suma importancia para la investigación saber cuáles son las fuentes de información primaria y secundaria, desde el registro de la información en una determinada técnica aplicada en el laboratorio, la entrevista a un experto o la consulta bibliográfica para contrastar las teorías.

Las técnicas de recolección de datos, según Hurtado (2000:427), son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación. Según Ander-Egg (1995), la técnica responde a cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos, pero se sitúa a nivel de los hechos o etapas prácticas, tiene un carácter práctico y operativo. Un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información; es el recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente. El instrumento sintetiza toda la labor previa de investigación, resumen los aportes del marco teórico al seleccionar datos que correspondan a los indicadores, y por tanto a la variable o conceptos utilizados.

En otras palabras, las técnicas corresponden a las distintas maneras de obtener los datos que luego de ser procesados, se convertirán en información. Entre estas se tiene: la observación (participante y no participante), la encuesta, la entrevista, y la discusión grupal y los

instrumentos son los medios materiales que se emplean para la recolección de datos. Entre estos se tiene: el guion de observación, la lista de cotejo, el cuestionario, la guía de entrevista o guion de entrevista, el guion de discusión grupal. Los métodos empíricos permiten la obtención y elaboración de los datos empíricos y el conocimiento de los hechos fundamentales que caracterizan a los fenómenos. Los métodos empíricos principales son: La observación, el experimento y la medición, la entrevista, la encuesta, las técnicas sociométricas, los tests, los Grupos de Discusión: Grupo Focal, Entrevista grupal, Comité de expertos, etc.

Como se mencionó anteriormente, la información primaria se caracteriza porque la construye y la recoge el propio investigador. Se la obtiene mediante el contacto directo con el objeto de estudio. Mientras en la secundaria, el investigador recoge de otros estudios realizados anteriormente. Esta información existe de antemano en archivos, anuarios, etc. En la recolección de la información no se establece contacto con los objetos de estudio. No hay posibilidad de control de errores cometidos en el proceso de recolección. Las técnicas de investigación dirigidas a recoger información desde fuentes primarias son: la observación, la entrevista, la encuesta, el test y el experimento. Las técnicas de investigación bibliográficas, destinadas a obtener información de fuentes secundarias que constan en libros, revistas, periódicos y documentos en general. Entre estas técnicas, se destacan: la ficha y el análisis de documentos.

La observación científica consiste en la percepción sistemática y dirigida a captar los aspectos más significativos de los objetos, hechos, realidades sociales y personas en el contexto donde se desarrollan normalmente, sin distorsionar la información, pues lleva a establecer la verdadera realidad del fenómeno. Proporciona la información empírica necesaria

para plantear nuevos problemas, formular hipótesis y su posterior comprobación, tiene las siguientes características:

- a. Debe tener un objetivo definido o propósito bien determinado y definido.
- b. Se debe realizar de manera sistemática y planificada acorde al proceso de investigación propuesto.
- c. Debe ser objetiva, no influir sobre lo que se ve o recoge.
- d. Debe estar acompañada de instrumentos (microscopio, telescopio, cámara, filmadora, etc), que contribuyan a recoger con mayor objetividad la información.
- e. El investigador debe registrar las observaciones en forma cuidadosa y experta. Todo lo observado se debe poner por escrito lo antes posible, cuando no se puede tomar notas en el mismo momento. Para esto el observador utiliza fichas, registros, libretas y otros instrumentos que le faciliten sistematizar, cuantificar y conservar los resultados de las observaciones.
- f. Las observaciones deben ser comprobadas y ratificadas ya sea por medio de la repetición o por la comparación con lo observado por otros observadores competentes (controles).

La observación se puede dividir en dos grandes grupos: directa (simple y experimental) y documental.

Según el grado de estructuración de la observación y de los medios que se utilizan para sistematizar lo que se observa pueden ser: no estructurada y la estructurada.

Según el grado de participación del observador: observación no participante y participante.

Según el número de investigadores que participan en la observación son: individual, en equipo o colectiva.

Según el lugar donde se realiza la observación son: de campo y de laboratorio.

Algunos instrumentos utilizados para registrar la información observada son la ficha de observación, el registro de observación, el cuaderno de notas, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora.

La encuesta tiene como propósito obtener información relativa a características predominantes de una población mediante la aplicación de procesos de interrogación y registro de datos. Es una técnica que al igual que la observación está destinada a recopilar información; de ahí que no debemos ver a estas técnicas como competidoras, sino más bien como complementarias, que el investigador combinará en función del tipo de estudio que se propone realizar; a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas, La encuesta se fundamenta en el cuestionario o conjunto de preguntas que se preparan con el propósito de obtener información de las personas. Es decir, plantear preguntas a una muestra de sujetos de la población.

Para Álvarez (2001:122), la encuesta permite obtener la información de un grupo socialmente significativo de personas relacionadas con el problema de estudio, para luego, por medio de un análisis cuantitativo o cualitativo, generar las conclusiones que correspondan a los datos recogidos.

En la encuesta, el grado de interacción del investigador con la persona quien posee la información es mínimo; la información es obtenida por medio de preguntas formuladas

en instrumentos como el cuestionario (Hurtado, 2000). Tamayo (2000:124) indica que la elaboración del cuestionario requiere del investigador un conocimiento previo del fenómeno objeto de investigación, lo cual debe realizarse en la primera etapa del trabajo. En este sentido, las preguntas deben ser cuidadosamente preparadas tomando como base la relación del problema que se investiga y a las hipótesis a comprobar.

El cuestionario es un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación, para que sea contestado por la población o su muestra. Está constituido por un formato con preguntas elaboradas de forma previa y cuidadosamente redactadas, de acuerdo a la edad y nivel de escolaridad de los sujetos a encuestar; las preguntas son escritas en orden, basadas en un objetivo específico.

Sus clases por el tipo de pregunta son de respuesta abierta o cerrada. En las preguntas de respuesta abierta, se solicita al respondiente su opinión sobre el tema o algún relato, por lo cual se recomienda dejar dos o tres renglones. Las preguntas de respuesta cerrada se dividen en varias clases: dicotómicas que contienen dos opciones (si, no); tricotómicas incluye tres respuestas (siempre, a veces, nunca); cuatro opciones (excelente, bien, regular, mal); otras que tienen cinco y hasta seis opciones, como los que utilizan la escala Lickert, al respecto Hurtado (2000), lo define como un conjunto de ítems presentado en forma de afirmaciones o juicios referidos al evento que se desea medir, de modo tal que las personas encuestadas manifiestan su reaccionante o actitud ante cada afirmación o juicio al seleccionar una de las alternativas propuestas; cada ítem o pregunta ofrece cuatro, cinco o siete alternativas de respuesta; este tipo de cuestionario es más fácil de tabular y sintetizar. Es muy recomendable aplicar una prueba piloto para verificar su confiabilidad del cuestionario.

Por lo tanto, se utilizaron una encuesta u cuestionario, para medir el nivel de motivación y un test, para medir el coeficiente de Inteligencia Emocional.

#### 4.6 Elaboración y validación de instrumentos

El instrumento para evaluar el nivel de motivación fue validado, según el siguiente detalle:

DOCENTE REVISOR	%	JUICIO
Dr. Guillermo MORALES ROMERO	93 %	Puede ser aplicado
Dr. Juan Carlos HUAMAN HURTADO	94 %	Puede ser aplicado
Dr. Richard QUIVIO CUNO	93 %	Puede ser aplicado
Mg. Aurelio GÁMEZ TORRES	93 %	Puede ser aplicado
<b>Resultado</b>	<b>93 %</b>	<b>Puede ser aplicado</b>

**Tabla 3:** Validación de instrumentos

#### a).- Instrumento para evaluar el nivel de Motivación

##### FICHA TÉCNICA

<b>Nombre de escala</b>	:	Escala para medir el nivel de motivación CEAP-48
<b>Autor</b>	:	Barca et al. (2005).
<b>Procedencia</b>	:	Coruña
<b>Tipo de instrumento</b>	:	Escala de Likert
<b>Administración</b>	:	Se aplica a cada estudiante. La aplicación la puede realizar cualquier profesor, puesto que es práctico y de fácil entendimiento tanto para el docente como para el estudiante.
<b>Duración</b>	:	cinco minutos
<b>Población/muestra</b>	:	Estudiantes de la especialidad de tecnología del vestido de la UNE

- Puntuación:** Calificación computarizada o manual.
- Significación** : Medir el nivel de motivación: Motivación del aprendizaje, Estilos Atribucionales.
- Materiales** : Cuestionario que contiene los ítems del CEAP-48,y un Software.

Barca et al. (2005), crea la Escala CEAP 48, la cual evalúa la motivación académica y atribuciones causales; se encuentra dividido en dos subescalas. Para efectos de este estudio se empleó la subescala SEMAP-01 (Motivación Académica). Esta subescala considera 23 ítems de tipo Likert de 5 puntos, siendo la puntuación 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni en desacuerdo ni de acuerdo, 4 de acuerdo, 5 totalmente de acuerdo, los que son distribuidos en tres factores básicos de motivación: “Motivación Profunda o Intrínseca” (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20), “Motivación de Rendimiento o Logro” (ítems 3, 12, 13, 15, 18, 21, 22, 23) y “Motivación Superficial o de Evitación de fracaso” (ítems 1, 4, 6, 9, 10, 16, 19, 24). Y Por otro lado la segunda dimensión :Metas y estilos atribucionales los cuales se subdividen en cinco factores :”Metas de valoración”(ítems 8,15,1,16,11,4),”esfuerzo para lograr las metas”(21,7,14,9),”Atribución al éxito y fracaso”(24,20,17,18,3,10),”Atribución a la suerte”(23,12,5,19),”Atribución al esfuerzo”(13,2,6,22).Fue sometido a validez por constructo, a través de un análisis factorial, del cual se logra explicar el 86,84% de la varianza total para el CEAP48 completo, y el 36,22% para la subescala Motivación Académica. La confiabilidad para esta subescala presenta coeficientes alfa de Cronbach en “Motivación Profunda” de 0,679; “Motivación Rendimiento” de 0,687 y “Motivación Superficial” de 0,644 Universidad del Bío-Bío. Red de Bibliotecas - Chile - 35 - (72); para la aplicación de este instrumento se requirió un tiempo estimado de 5 minutos.

A continuación se administró el instrumento validado a un piloto de 20 estudiantes, con características similares a los de la muestra y resultó la siguiente confiabilidad.

#### Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>0,789</b>	48

**Tabla 4:** Estadística de fiabilidad

Lo que permitió aplicar a la muestra definida, por ser de una fiabilidad aceptable.

Procesado el instrumento de Motivación, se ha obtenido que el 64% de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido están altamente motivadas, el 29% se encuentran motivadas en forma regular o media y sólo un 7% se encuentra con motivación baja.

#### **b.- Inventario de Inteligencia Emocional**

(Adaptado para el Perú por la Dra. Nelly Ugarriza Chávez)

#### **FICHA TÉCNICA**

<b>Nombre original</b>	:	EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory
<b>Autor</b>	:	Reuven Bar-On
<b>Procedencia</b>	:	Toronto-Canadá
<b>Administración</b>	:	Individual o Colectiva. Tipo cuadernillo.
<b>Duración</b>	:	Aproximadamente de 30 a 40 minutos.
<b>Población/muestra</b>	:	Sujetos de 15 años a más.
<b>Puntuación</b>	:	Calificación computarizada o manual
<b>Significación</b>	:	:Estruc. Factorial: 1CET, 5 componentes y 15 subcomponentes
<b>Tipificación</b>	:	Baremos peruanos

**Usos** : Laboral, educacional, clínico, jurídico, y en investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como psicólogos, consultores de desarrollo organizacional. Psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales.

**Materiales** : Cuestionario que contiene los ítems del I-Ce, Hoja de respuestas y un software.

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

Sobre la base de este concepto, Bar-On construye el inventario de Cociente Emocional (I-CE), siendo necesario presentar el marco de trabajo conceptual del mismo. Este inventario genera un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

### **1. Componente Intrapersonal (CIA):**

#### **Reúne los siguientes componentes:**

- *Comprensión emocional de sí mismo (CM)*: habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.
- *Asertividad (AS)*: habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás; y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- *Autoconcepto (AC)*: habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.

- *Autorrealización* (AR): habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- *Independencia* (IN): habilidad para autodirigirse, sentirse

## 2. Componente Interpersonal (CIE):

### Contiene los siguientes componentes:

- *Empatía* (EM): habilidad para percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.
- *Relaciones interpersonales* (RI): habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- *Responsabilidad social* (RS): habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

## 3. Componente de Adaptabilidad (CAD):

### Reúne los siguientes componentes:

- *Solución de problemas* (SP): habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- *Prueba de la realidad* (PR): habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- *Flexibilidad* (FL): habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

## 4. Componente del Manejo de Estrés (CME):

### Contiene los siguientes componentes:

- *Tolerancia al estrés* (TE): habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- *Control de los impulsos* (CI): habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

### 5. Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):

#### Reúne los siguientes:

- *Felicidad* (FE): habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- *Optimismo* (OP): habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

#### Pautas para interpretar los puntajes estándares del I-CE de BarOn

Puntajes Estándares	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional muy desarrollada: Marcadamente alta. Capacidad emocional inusual.
116 a 129	Capacidad emocional muy desarrollada: Alta. Buena capacidad emocional.
85 a 115	Capacidad emocional adecuada: Promedio.
70 a 84	Necesita mejorar: Baja. Capacidad emocional por debajo del promedio.
69 y menos	Necesita mejorar: Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del promedio.

**Tabla 5: Interpretación de los puntajes estándares del I-CE de BarOn**

De manera similar, luego se administró el instrumento validado a un piloto de 20 estudiantes, con características similares a los de la muestra, en el caso, se tomó como piloto a un grupo de estudiantes de Artes Industriales y resultó la siguiente confiabilidad.

**Estadísticos de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
<b>0,768</b>	133

**Tabla 6:** Estadística de fiabilidad

Cuyo valor de confiabilidad permitió aplicar el instrumento a la muestra.

Del análisis de los resultados del instrumento para medir el nivel de inteligencia emocional, el 80% de las estudiantes de la ETV de la FATEC han obtenido más de 130 puntos, que las ubica en la categoría de personas con capacidad emocional muy desarrollada, marcadamente alta. Lo que justifica la gran dedicación a la parte académica y se entiende por las razones que hemos expuesto, los incentivos externos son todos positivos, al menos en la mayoría. El resto, es decir el 20%, ha obtenido un puntaje entre 116 y 129, que los califica como poseedoras de una capacidad emocional muy desarrollada, alta.

#### **4.7 Procedimiento y recolección de datos**

Se utilizaron las siguientes técnicas:

- **Técnica psicométrica**, en la medida que se utilizaron los instrumentos de medición debidamente normalizados y validados.
- **Análisis de documentos**, se utilizaron fuentes primarias y secundarias para la elaboración del sustento teórico de la investigación.
- **Estadística**, se aplicó para el análisis descriptivo e inferencial de los datos a obtener.

#### 4.8 Tratamiento estadístico e interpretación de datos

El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas.

**Media aritmética:**

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{N}$$

#### Coefficiente de Correlación de r de Pearson

Fórmula de coeficiente de correlación de Pearson

$$r = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{(n \sum x^2 - (\sum x)^2)(n \sum y^2 - (\sum y)^2)}}$$

**Dónde:**

$D_i$  : Diferencia entre el i-ésimo par de rangos =  $R(X_i) - R(Y_i)$

$R(X_i)$ : es el rango del i-ésimo dato X

$R(Y_i)$ : es el rango del i-ésimo dato Y

N: es el número de parejas de rangos

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba de elección para establecer el grado de relación existente entre dos variables cuantitativas.

**Interpretación:** el coeficiente puede variar de -1,00 a +1,00

RANGO	TIPO DE CORRELACION
0	No existe correlación
< 0; 0,25 ]	Correlación positiva muy débil
< 0,25 ; 0,50]	Correlación positiva débil
< 0,50 ; 0,75]	Correlación positiva media
< 0,75 ; 0,90]	Correlación positiva alta
< 0,90 ; 1 >	Correlación positiva muy fuerte
1	Correlación positiva perfecta

### Tratamiento estadístico e interpretación de datos

Se ha procesado la información y con los datos se ha realizado un tratamiento estadístico descriptivo de la información obtenida del primer instrumento.

Estos datos calculados han sido:

- Número de datos
- Valor mínimo
- Valor máximo
- Media aritmética o promedio
- Varianza
- Desviación Típica

Se elaboraron las tablas de frecuencia correspondientes.

De manera similar se procedió, con la información obtenida del segundo instrumento.

Luego, se determinó la normalidad de la data, antes de realizar la prueba de hipótesis respectiva. Primero se determinó si había una distribución normal de los datos (estadística paramétrica) o una libre distribución (estadística no paramétrica).

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Presentación y análisis de los resultados

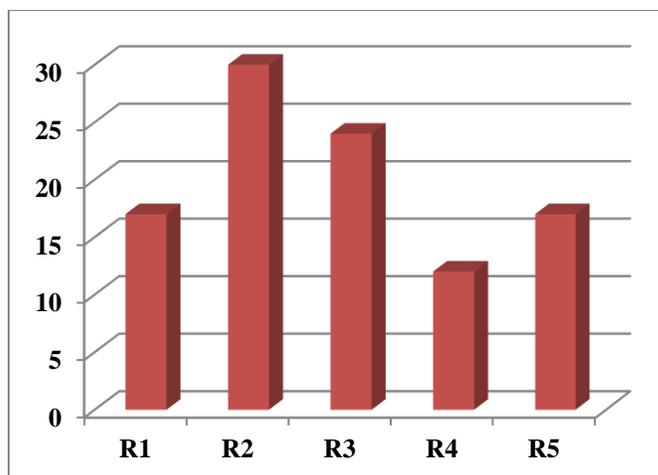
##### Resultados del instrumento 1: Cuestionario de Motivación

Presentamos a continuación los resultados, en detalle de cada uno de los ítems del cuestionario de Motivación, dimensión Motivación del Aprendizaje.

**Tabla 7.- Ítem 1**

**Me desanimo fácilmente cuando obtengo baja calificación.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%								
10	17	18	30	14	24	7	12	10	17



*Figura 1. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 1*

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 1 y figura 1 hay una regular opción hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 29% de las estudiantes.

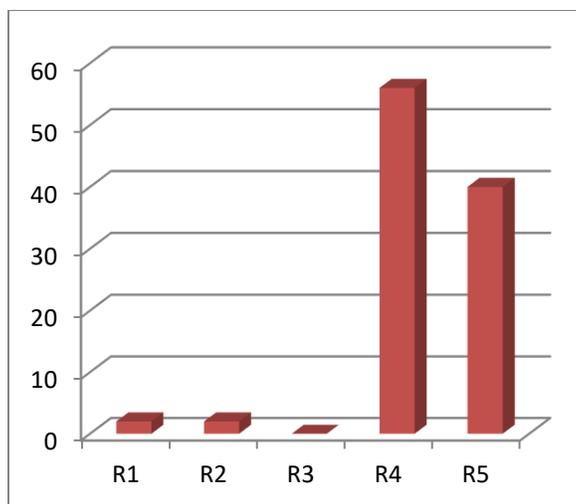
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 47% y esto las hace una mayoría relativa.

Hay un regular de 24% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo

**Tabla 8.- Ítem 2**

**Me satisface estudiar porque siempre descubro algo nuevo.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	1	2	0	0	33	56	24	40



**Figura 2. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 2**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 2 y figura 2 hay una marcada mayoría hacia lo positivo, pues las opciones de Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 96% de las estudiantes.

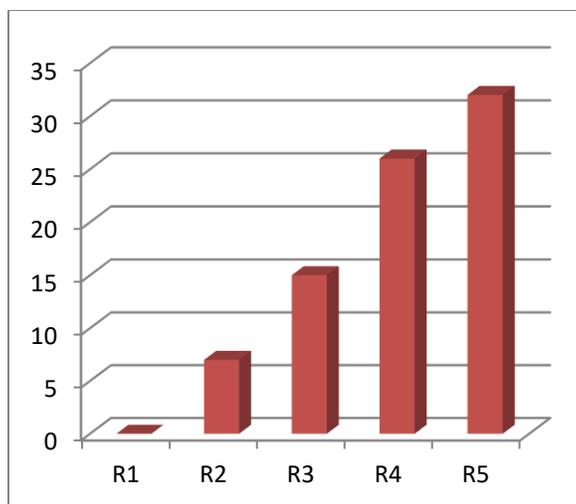
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 4% y esto las hace una minoría.

Estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo, son el 0%.

**Tabla 9.- Ítem 3**

**Pienso que es siempre importante obtener altas calificaciones.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	4	7	9	15	27	26	19	32



**Figura 3. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 3**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 3 y figura 3 hay una mayoría hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 58% de las estudiantes.

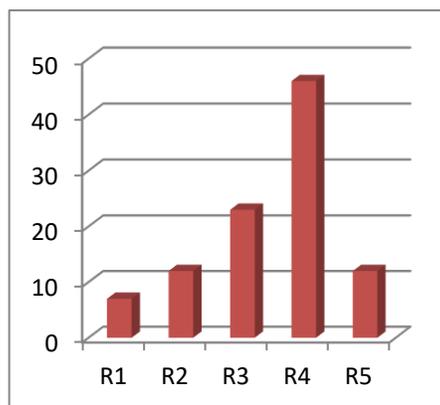
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 7% y esto las hace una minoría.

Hay un 15% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 10.- Ítem 4**

**Reconozco que estudio para aprobar.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
4	7	7	12	14	23	27	46	7	12



**Figura 4. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 4**

**INTERPRETACIÓN**

En la tabla 4 y figura 4 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 58% de las estudiantes.

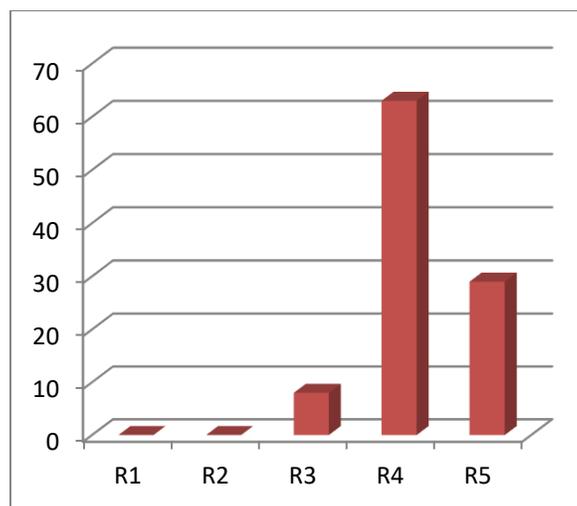
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 19% y esto las hace una minoría.

Hay un 23% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 11.- Ítem 5**

**Me gusta aprender cosas nuevas para profundizar después en ellas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	5	8	37	63	17	29



**Figura 5. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 5**

**INTERPRETACIÓN**

En la tabla 5 y figura 5 hay una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 92% de las estudiantes.

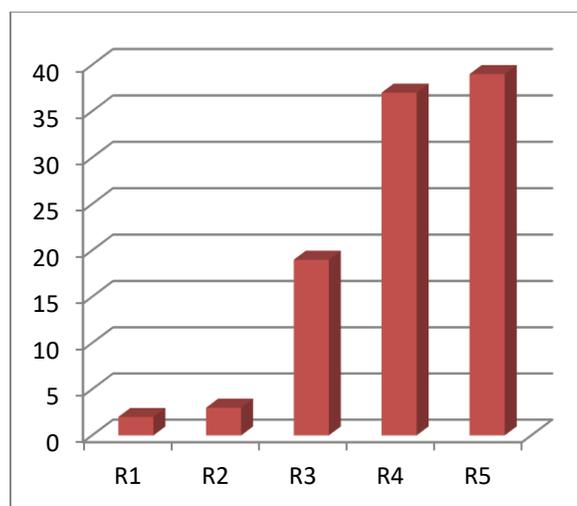
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 0% y esto las hace una minoría absoluta.

Hay un 8% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 12.- Ítem 6

**Es muy importante para mí que los profesores señalen exactamente lo que debemos hacer.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	2	3	11	19	22	37	23	39



*Figura 6. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 6*

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 6 y figura 6 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 76% de las estudiantes.

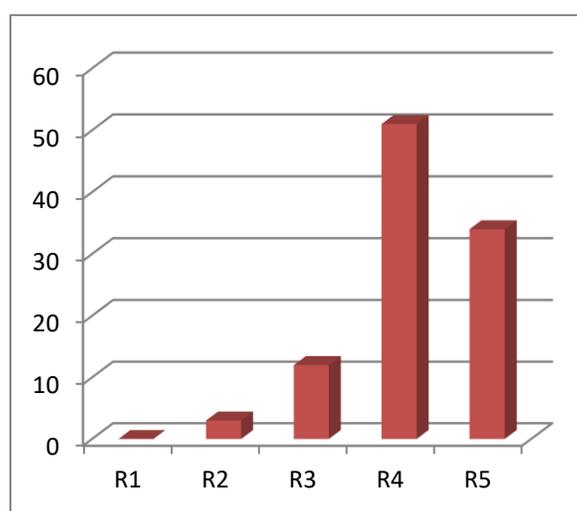
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 5% y esto las hace una minoría.

Hay un 19% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 13.- Ítem 8**

**Estudio a fondo los temas que me resultan interesantes.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	3	7	12	30	51	20	34



**Figura 8. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 8**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 8 y figura 8 hay una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 85% de las estudiantes.

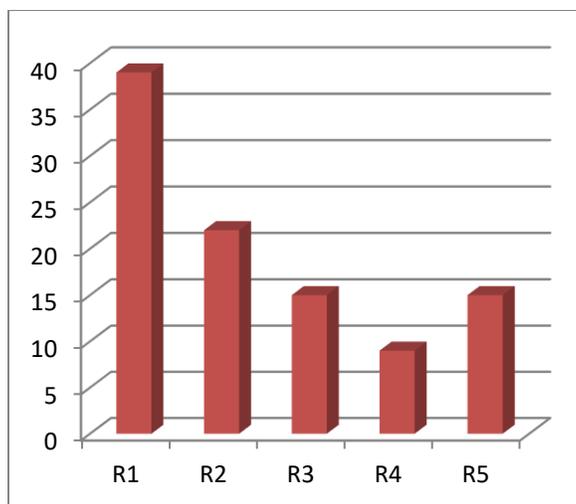
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 3% y esto las hace una minoría absoluta.

Hay un 12% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 14.- Ítem 9**

**Me esfuerzo en el estudio porque mi familia me suele hacer regalos o premiar.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
23	39	13	22	9	15	5	9	9	15



**Figura 9. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 9**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 9 y figura 9 hay una minoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 24% de las estudiantes.

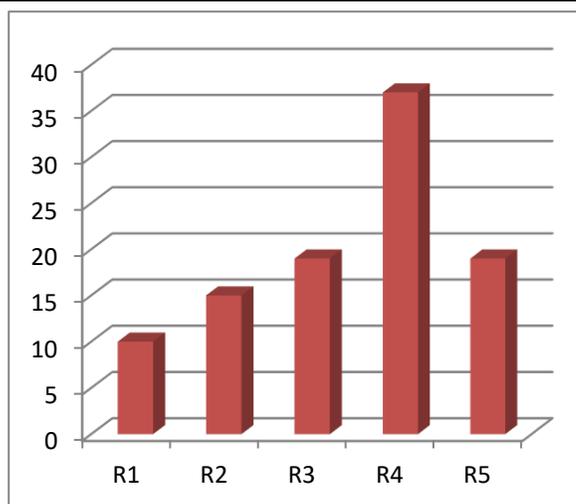
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 61% y esto las hace una mayoría.

Hay un 15% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 15.- Ítem 10**

**A la hora de desarrollar los exámenes, tengo miedo de desaprob.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%								
6	10	9	15	11	19	22	37	11	19



**Figura 10. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 10**

**INTERPRETACIÓN**

En la tabla 10 y figura 10 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 56% de las estudiantes.

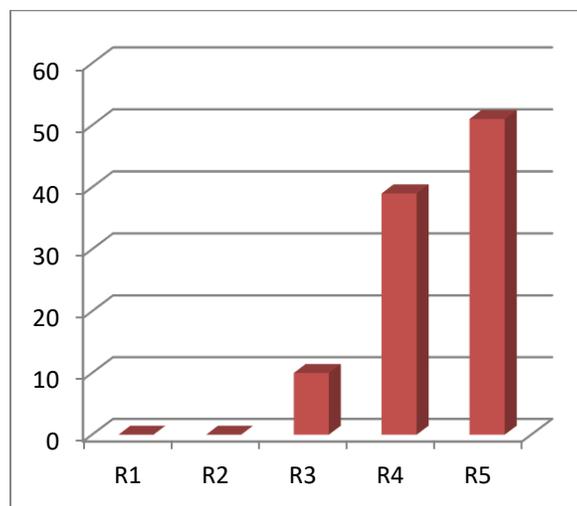
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 25% y esto las hace una minoría.

Hay un 19% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 16.- Ítem 11**

**Pienso que estudiar te ayuda a comprender mejor la vida y la sociedad.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	6	10	23	39	30	51



**Figura 11. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 11**

**INTERPRETACIÓN**

En la tabla 11 y figura 11 una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 90% de las estudiantes.

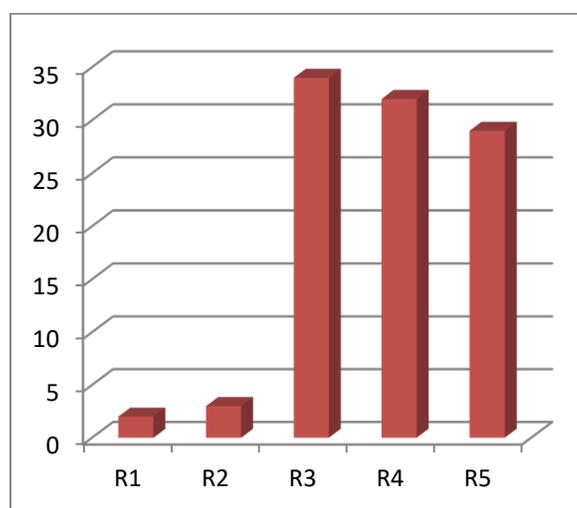
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, no fueron elegidas por ninguna de las estudiantes, 0%.

Hay un 10% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 17.- Ítem 12**

**Me gusta competir para obtener las mejores notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	2	3	20	34	19	32	17	29



**Figura 12. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 12**

### INTERPRETACIÓN

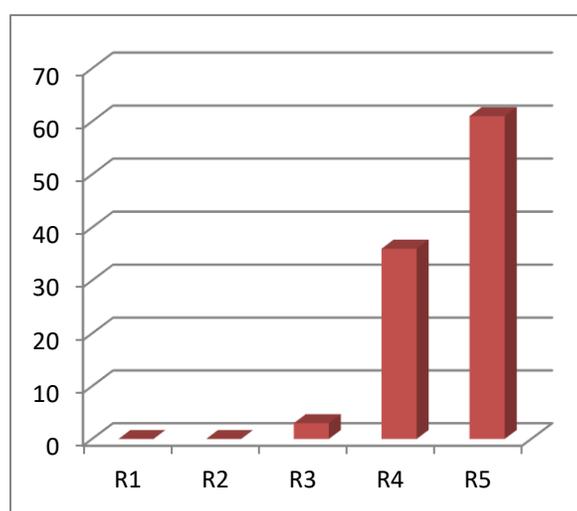
En la tabla 12 y figura 12 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 61% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 5% y esto las hace una minoría.

Hay un 34% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 18.- Ítem 13****Creo que estudiar facilita un mejor trabajo en el futuro.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	2	3	21	36	36	61

**Figura 13. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 13****INTERPRETACIÓN**

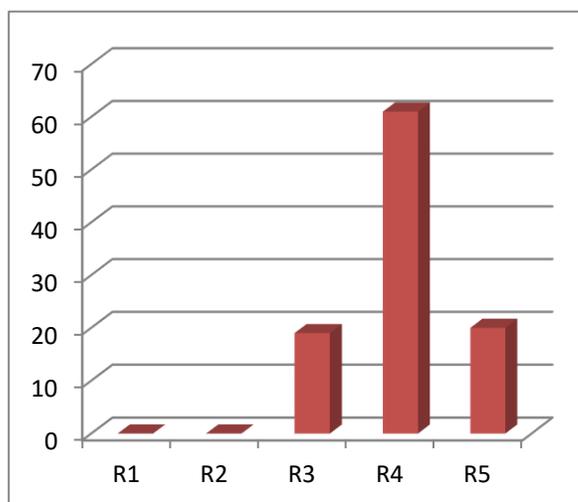
En la tabla 13 y figura 13 una gran mayoría hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 97% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, no fueron elegidas por ninguna de las estudiantes.

Hay un 3% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 19.- Ítem 14****Cuando estudio apporto mi punto de vista o conocimientos propios.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	11	19	36	61	12	20



**Figura 14. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 14**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 14 y figura 14 una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 81% de las estudiantes.

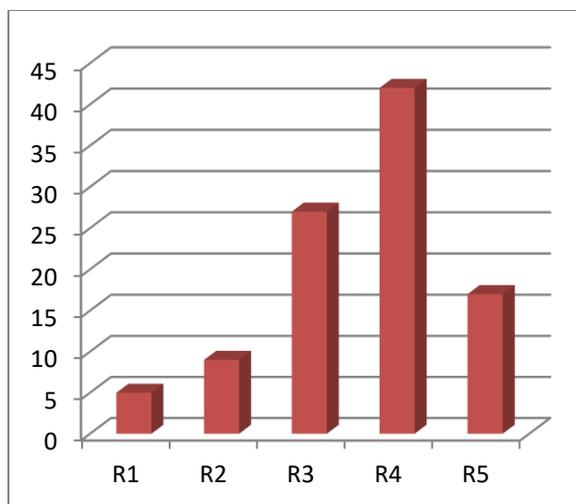
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, no fueron elegidas por ninguna de las estudiantes.

Hay un 19% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 20.- Ítem 15

**Lo importante para mí es conseguir buenas notas en todos los cursos.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	5	5	9	16	27	25	42	10	17



**Figura 15. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 15**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 15 y figura 15 una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 59% de las estudiantes.

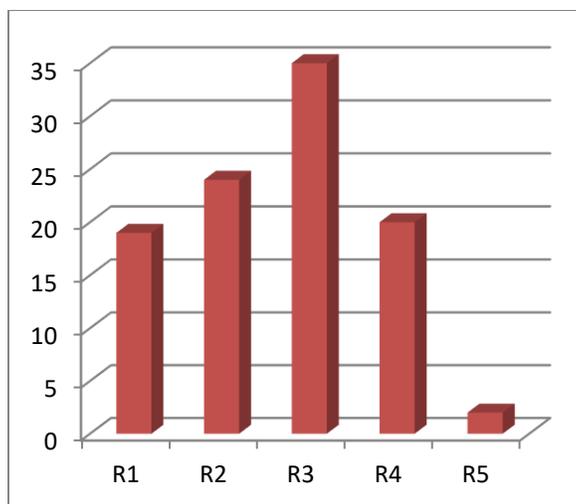
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 14% y esto las hace una minoría.

Hay un 27% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 21.- Ítem 16

**Cuando desarrollo los exámenes pienso que voy a salir peor que mis compañeros.**

R1		R2		R3		R4		R5	
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
11	19	14	24	21	35	12	20	1	2



**Figura 16. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 16**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 16 y figura 16 una minoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas sólo por el 22% de las estudiantes.

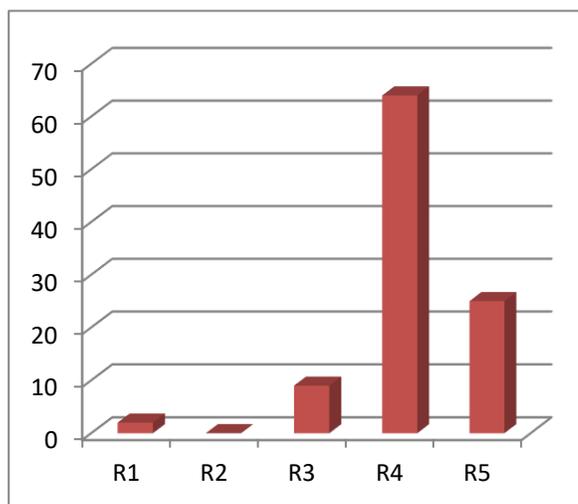
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 43% y esto las hace una mayoría relativa.

Hay un importante 35% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 22.- Ítem 17

**Cuando profundizo en el estudio, luego si puedo aplicar en la práctica lo que voy aprendiendo.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	0	0	5	9	38	64	15	25



**Figura 17. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 17**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 17 y figura 17 hay una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 89% de las estudiantes.

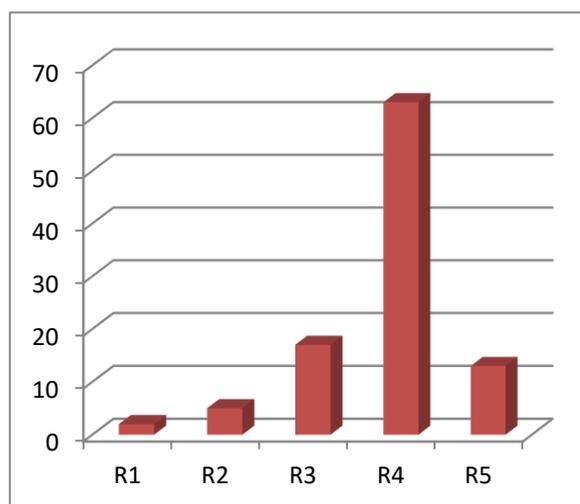
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 2% y esto las hace una minoría absoluta..

Hay un 9% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 23.- Ítem 18

**Si puedo, intentaré sacar mejores notas que la mayoría de mis compañeros.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	3	5	10	17	37	63	8	13



**Figura 18. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 18**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 18 y figura 18 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 76% de las estudiantes.

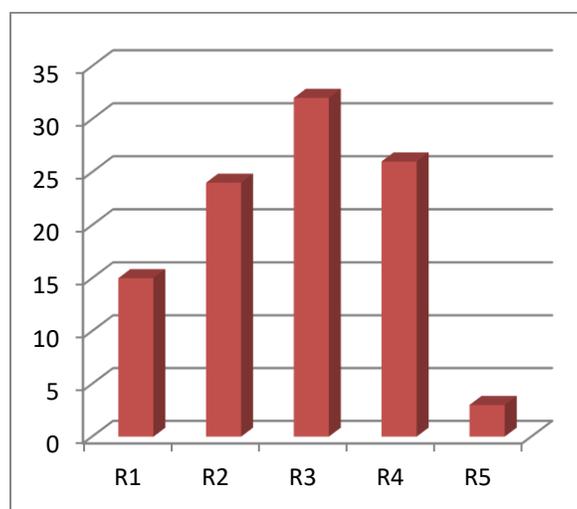
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 7% y esto las hace una minoría.

Hay un 17% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 24.- Ítem 19**

**Lo que quiero es estudiar sólo lo que me van a preguntar en los exámenes.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
9	15	14	24	19	32	15	26	2	3



**Figura 19. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 19**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 19 y figura 19 hay una minoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 29% de las estudiantes.

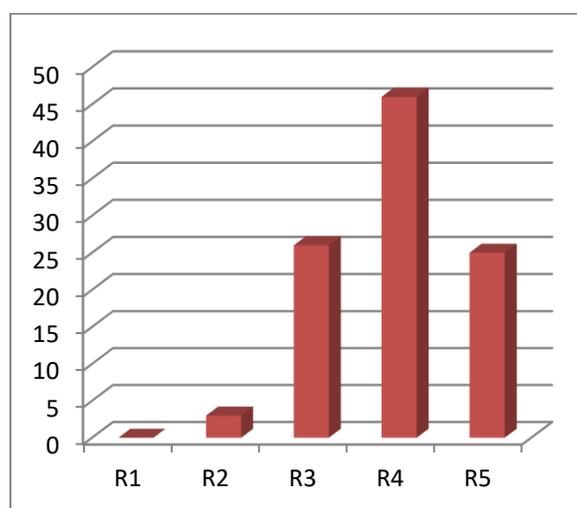
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 39% y esto las hace una minoría.

Hay un importante 32% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 25.- Ítem 20**

**Prefiero estudiar los temas que me resultan interesantes, aunque sean difíciles.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	3	15	26	27	46	15	25



**Figura 20. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 20**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 20 y figura 20 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 58% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 19% y esto las hace una minoría.

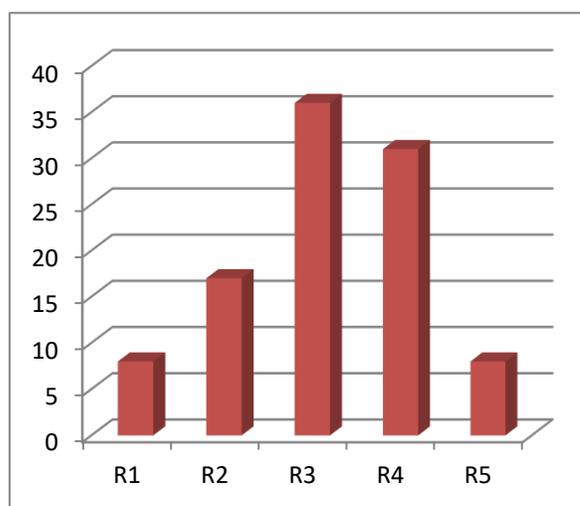
Hay un 23% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 26.- Ítem 21**

**Cuando salen las notas acostumbro a compararlas con las de mis compañeros o las de mis amigos.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	8	10	17	21	36	18	31	5	8

**Figura 21. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 21**



## INTERPRETACIÓN

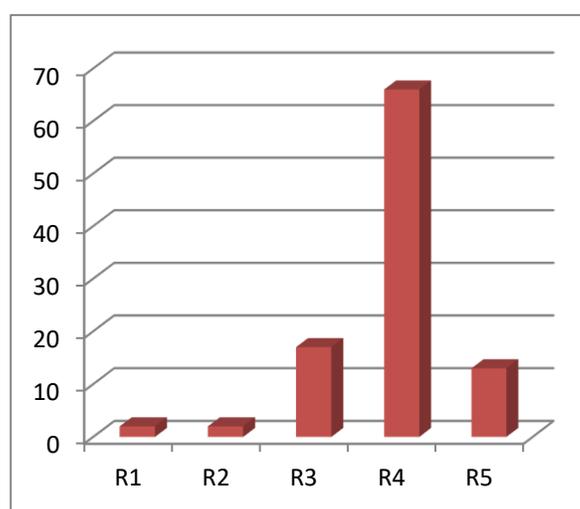
En la tabla 21 y figura 21 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 39% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 25% y esto las hace una minoría relativa.

Hay un muy importante 36% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 27.- Ítem 22****Creo que soy una buena alumna**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	1	2	10	17	39	66	8	13

**Figura 22. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 22****INTERPRETACIÓN**

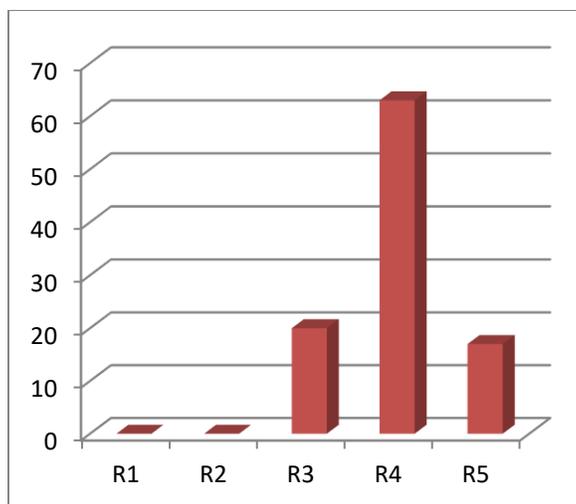
En la tabla 22 y figura 22 hay una mayoría absoluta hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 79% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 4% y esto las hace una minoría absoluta.

Hay un 17% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 28.- Ítem 23****Tengo buenas cualidades para estudiar.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	12	20	37	63	10	17



**Figura 23. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 23**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 23 y figura 23 hay una mayoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 80% de las estudiantes.

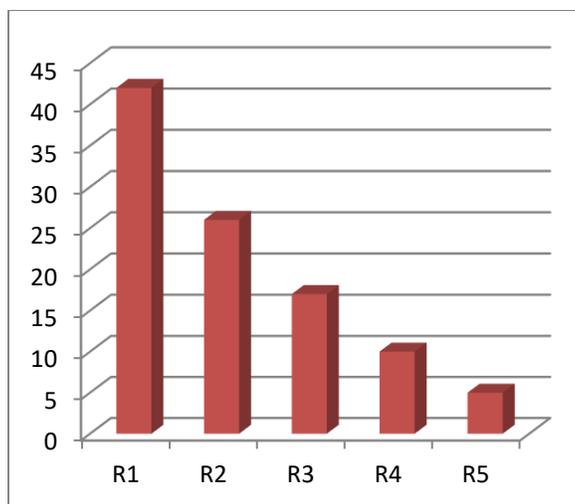
Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, no fueron elegidas por ninguna de las estudiantes.

Hay un 20% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 29.- Ítem 24

**Me considero un alumno del montón.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
25	42	15	26	10	17	6	10	3	5



**Figura 24. Dimensión 1: Motivación del aprendizaje. Ítem 24**

### INTERPRETACIÓN

En la tabla 24 y figura 24 hay una minoría relativa hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas sólo por el 15% de las estudiantes.

Las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 68% y esto las hace una mayoría.

Hay un 17% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Resultados del instrumento: Cuestionario de Motivación

Presentamos a continuación los resultados, en detalle de cada uno de los ítems del cuestionario de Motivación, dimensión Estilos Atribucionales

**Tabla 30.- Ítem 1**

**Me esfuerzo en mis estudios para que mis familiares se sientan orgullosos de mi.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	3	5	5	8	24	41	26	44

### Comentario

Hay casi empate entre las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman una mayoría absoluta de 85%.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas un 7%.

### Tabla 31.- Ítem 2

**Siempre que estudio lo suficiente, obtengo buenas notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	3	10	17	32	54	15	26

### Comentario

Sumando los resultados de las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman una mayoría absoluta de 79%.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas un 3%.

### Tabla 32.- Ítem 3

**Cuando el profesorado se preocupa y da directrices de cómo estudiar, entonces me encuentro bien en clase y en los exámenes.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	3	7	12	34	58	16	27

### Comentario

Las opciones positivas, De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman una mayoría absoluta de 85%. Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas un 3%.

**Tabla 33.- Ítem 4**

**Las buenas notas se deben siempre a mi capacidad.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	3	5	5	9	32	54	19	32

### Comentario

En este caso también, las opciones positivas, De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman una mayoría absoluta de 86%.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas un 5%.

**Tabla 34.- Ítem 5**

**Mi éxito en los exámenes se debe en gran parte a la suerte.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
22	37	14	24	12	20	8	14	3	5

### Comentario

En este ítem si hay una variación en las elecciones. Las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman una minoría de 19%.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 61%.

### Tabla 35.- Ítem 6

**Las materias de estudio, en general, son fáciles, por eso obtengo buenas notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2	3	13	22	27	46	15	26	2	3

### Comentario

En este ítem hay una distribución de la elección hacia el centro. Las opciones positivas De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, entre las dos suman 29%%.

Por otro lado, las opciones negativas, Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, suman un 25%.

En el presente ítem no están decididos caso la mitad, es decir, 46% no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 36.- Ítem 7

**Me esfuerzo en mis estudios porque deseo aumentar mis conocimientos y mi competencia profesional futura.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	0	0	2	3	30	51	27	46

### Comentario

En este ítem hay una decidida opción hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 97% de las estudiantes.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 0%.

Hay un mínimo de 3% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo

### Tabla 37.- Ítem 8

**Normalmente me esfuerzo en mis estudios porque quiero ser valorado por mis amigos y compañeros.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
5	9	11	19	10	17	28	47	5	8

### Comentario

En este ítem hay una regular decisión hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 55% de las estudiantes.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas poseen una regular baja selección pues suman 28%.

Hay un regular número de 17% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo

### Tabla 38.- Ítem 9

**Estudio desde el principio y lo hago todos los días, así nunca tener problemas para Obtener buenas notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	10	17	32	54	13	22	4	7

### Comentario

En este ítem hay una decidida opción hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 97% de las estudiantes.

Por lo contrario entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 0%.

Hay un mínimo de 3% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 39.- Ítem 10**

#### **El profesorado es el responsable de mi bajo rendimiento académico**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8	14	20	34	14	24	15	25	2	3

### Comentario

En este ítem hay una decisión regular hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 28% de las estudiantes.

De manera similar, pero en un nivel ligeramente superior, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 48%, que hacen una mayoría relativa importante a considerar.

Hay un importante regular 24% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 40.- Ítem 11****Cuando fracaso en los exámenes se debe a mi baja capacidad.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
8	14	15	25	17	29	18	30	1	2

**Comentario**

En este ítem hay una decisión regular hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 32% de las estudiantes.

De manera similar, pero en un nivel ligeramente superior, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 39%, que hacen una mayoría relativa importante a considerar.

Hay un importante regular 29% de las estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 41.- Ítem 12****Si obtengo malas notas es porque tengo mala suerte.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
32	54	18	30	4	7	4	7	1	2

**Comentario**

En este ítem hay una decisión pobre hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas sólo por el 9% de las estudiantes.

De manera contraria, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 84%, que hacen una mayoría importante a considerar.

Hay un 7% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo

**Tabla 42.- Ítem 13**

**Es fácil para mi comprender los contenidos de los cursos que tengo que estudiar para obtener buenas notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	10	17	21	35	26	44	1	2

### Comentario

En este ítem hay una decisión buena hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 46% de las estudiantes.

Por otro lado, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 19%, que hacen una minoría.

Hay un importante regular de 35% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 43.- Ítem 14**

**Me esfuerzo en los estudios porque me gusta lo que estoy trabajando en clases.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	3	5	6	10	36	61	14	24

### Comentario

En este ítem hay una decisión buena hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 85% de las estudiantes.

De manera contraria, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas del 5%.

Hay una regular cantidad del 10% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 44.- Ítem 15**

**Me esfuerzo en mis estudios porque quiero obtener las mejores notas de la clase.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
0	0	2	3	13	22	37	63	7	12

### Comentario

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 75% de las estudiantes.

De manera contraria, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman apenas un 3%.

Hay un importante regular del 22% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 45.- Ítem 16**

**Estudio para obtener buenas notas porque es la mejor manera de sobresalir en clase.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	5	3	5	15	25	31	53	7	12

### Comentario

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 65% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 10%, que hacen una minoría relativa.

Hay un importante regular del 25% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 46.- Ítem 17**

**Cuando el profesorado explica bien, me ayuda a obtener buenas notas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2	3	1	2	10	17	24	41	22	37

**Comentario**

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 78% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 5%, que hacen una minoría relativa.

Hay un importante regular del 17% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 47.- Ítem 18**

**Cuando obtengo malas notas pienso que no estoy capacitado para triunfar en esas materias.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
15	25	14	24	23	39	6	10	1	2

**Comentario**

En este ítem hay una decisión minoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por sólo el 12% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 49%, que hacen una mayoría relativa.

Hay un muy importante regular del 39% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

#### **Tabla 48.- Ítem 19**

**A veces mis notas me hacen pensar que tengo mala suerte en la vida y especialmente en los exámenes.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
31	53	12	20	9	15	6	10	1	2

#### **Comentario**

En este ítem hay una decisión minoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas sólo por el 12% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 73%, que hacen una mayoría considerable.

Hay un regular del 15% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

#### **Tabla 49.- Ítem 20**

**Mis buenas notas reflejan que algunas de las materias que tengo son fáciles.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	5	7	12	18	31	29	49	2	3

#### **Comentario**

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 52% de las estudiantes.

En forma opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 17%, que hacen una minoría relativa.

Hay un importante regular del 31% de estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 50.- Ítem 21

**Me esfuerzo en mis estudios porque me resulta muy útil ver como lo que sé me sirve para aprender cosas nuevas.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
1	2	0	0	10	17	35	59	13	22

#### Comentario

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 81% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 2%, que hacen una minoría.

Hay un regular del 17% de las estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

### Tabla 51.- Ítem 22

**Cuando tengo malas notas es porque no he estudiado lo suficiente**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
3	5	6	10	12	20	20	34	18	31

#### Comentario

En este ítem hay una decisión mayoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 65% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 15%, que son una minoría.

Hay un regular del 20% de las estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo

**Tabla 52.- Ítem 23****Mi fracaso en los exámenes se debe en gran parte a la mala suerte.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
31	53	13	22	10	17	3	5	2	3

**Comentario**

En este ítem hay una decisión minoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas por el 8% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 75%, que hacen una mayoría.

Hay un regular del 17% de las estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

**Tabla 53.- Ítem 24****Mis malas notas reflejan que las materias son difíciles.**

R1		R2		R3		R4		R5	
N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
10	17	20	34	24	41	5	8	0	0

**Comentario**

En este ítem hay una decisión minoritaria hacia lo positivo, pues las opciones De Acuerdo y Totalmente de acuerdo, han sido elegidas sólo por el 8% de las estudiantes.

De manera opuesta, entre las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, ambas suman 51%, que hacen una mayoría.

Hay un regular muy importante del 41% de las estudiantes que no están ni en desacuerdo ni de acuerdo.

## 5.2 Discusión de resultados

Sánchez y Pirela (2006), en su estudio demuestra que el mantenimiento de la conducta motivada está influenciado por todos los aspectos de la instrumentación, relacionado con el proceso de planificación, ejecución y evaluación parcial y final de las conductas que conducen a la obtención de la meta. Asimismo, es importante el hallazgo de que cuando el resultado de una conducta es atribuido a una fuente externa, el potencial motivador es mínimo o nulo; en cambio, si la persona se atribuye el resultado a sí misma, se incrementa significativamente el potencial motivador, lo cual se aplica tanto para los éxitos como para los fracasos.

Del trabajo de Rinaudo (2006), ha puesto de manifiesto la relevancia de la motivación durante el proceso de aprendizaje a distintos niveles, demostrando que el predominio de factores motivacionales de uno u otro tipo difiere entre alumnos que han sido aplazados alguna vez y aquellos que nunca han sido aplazados, asimismo, el grado y tipo de motivación difiere entre estudiantes de distintas carreras, y en cuanto al sexo también puede hallarse alguna discrepancia en el grado de motivación y por lo tanto en el desempeño académico.

De Lagraña y D'Angelo (2002), manifiestan que la *motivación*, es una de las condiciones fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es conocimientos, habilidades, actitudes, etc. Se le debe prestar suma atención dada su influencia en la esfera cognitiva.

Reyes (2003) que, en términos generales, el rendimiento académico de la muestra, se ubica en el nivel medio, correspondiente a un aprendizaje logrado, también encontró una mayor predominancia de componente emocional en la ansiedad ante los exámenes. En cuanto a los rasgos de personalidad, más de la mitad de los alumnos evaluados se ubican en el nivel medio.

Salas Gonzales (2013) encontró que si existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú.

Peña Velásquez (2016) encontró que el uso del aula de innovación pedagógica impacta en la motivación de los estudiantes y es fundamental para desarrollar la creatividad, descubrimiento e innovación de los estudiantes.

Arévalo (2004) encontró que existe una relación entre el cociente emocional total y el rendimiento académico en los adolescentes estudiados. Los componentes emocionales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general, presentan una relación con el rendimiento académico, a diferencia del componente manejo del estrés que no presenta relación estadística con el rendimiento académico.

Chumpitaz (2004) llegó a las siguientes conclusiones: La inteligencia emocional se relaciona significativamente con el desempeño profesional de los docentes; existen correlaciones estadísticamente significativas entre las sub-escalas de la inteligencia emocional y las sub-escalas de desempeño profesional docente. No existe diferencias estadísticas significativas entre profesores y profesoras en la escala de desempeño profesional docente.

Villanueva (2008) muestra que la inteligencia emocional, se relaciona directamente con las creencias de eficacia para el liderazgo y con el desempeño grupal. Por otro lado, que la inteligencia emocional, rasgo de los líderes, modera el contagio emocional a los seguidores.

### **5.3 Contrastación de la hipótesis**

En esta sección interpretaremos los datos obtenidos y analizados estadísticamente, en función de los objetivos e hipótesis de investigación.

Con la información de ambas variables se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson, para identificar el grado de relación que existía entre las variables. Y el resultado obtenido ha sido el siguiente.

#### **CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL**

Con respecto a la prueba de hipótesis, se planteó lo siguiente:

**H<sub>G</sub>:  $r \neq 0$**  : Existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE

**H<sub>0</sub>:  $r = 0$**  : No existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación de la variable 1 con la variable 2 y luego el parámetro r es:

Nivel de significancia

$$\alpha = 0,05$$

Regla de decisión

Si  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 54: Correlación entre la Motivación y la IE**

			<b>Motivación</b>	<b>Inteligencia Emocional</b>
<b>r de Pearson</b>	<b>Motivación</b>	Coeficiente de correlación	1,000	<b>0,595**</b>
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	59	59
	<b>Inteligencia Emocional</b>	Coeficiente de correlación	<b>0,495**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	59	59

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

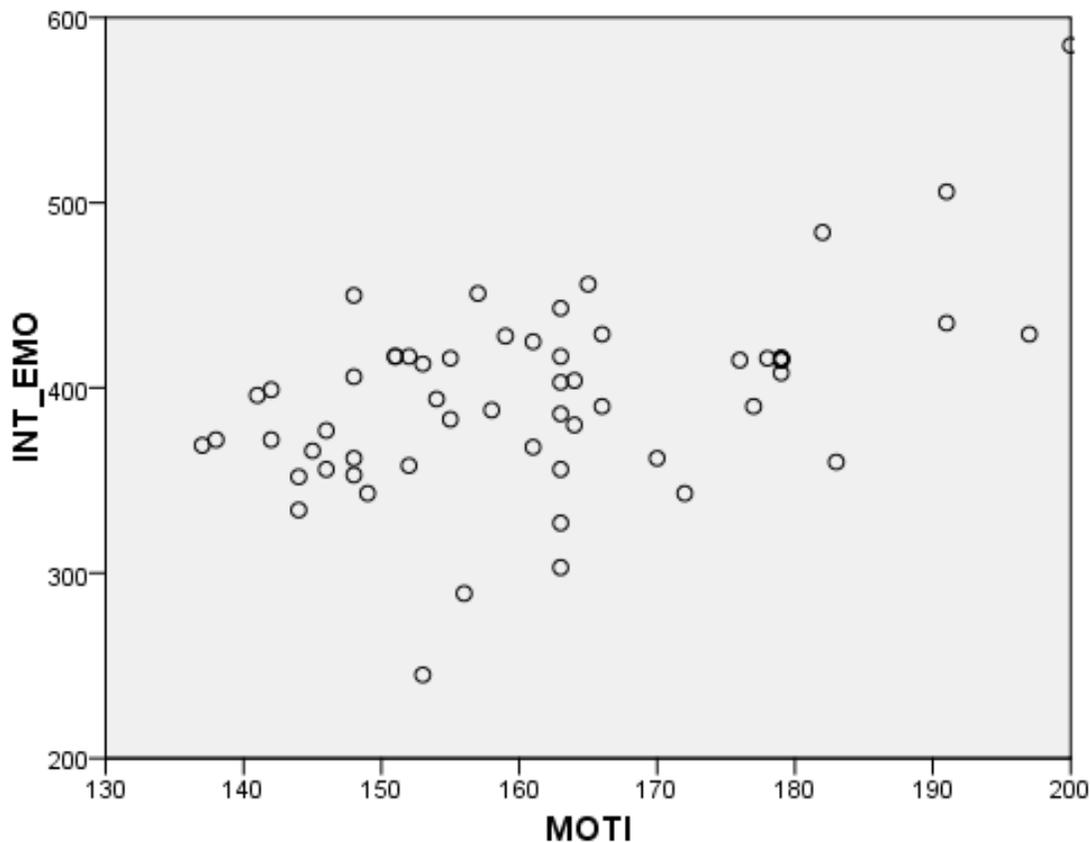


Figura 25: Figura de dispersión: Motivación vs Inteligencia Emocional

El resultado obtenido es:

Coefficiente Pearson  $r = 0,595$  indica que existe una correlación positiva moderada entre las variables por lo que existe una influencia favorable. Por lo tanto: Se comprueba que la hipótesis principal se cumple por lo que :

Existe relación moderada entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE

#### **Contrastación de las hipótesis específicas:**

##### **HIPÓTESIS H<sub>E1</sub>:**

**H<sub>E1</sub>** Existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: intrapersonal de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**H<sub>0</sub>** No existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: intrapersonal .en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación de la variable 1 con la variable 2 y luego el parámetro r.

Nivel de significancia  $\alpha = 0,05$

Regla de decisión  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 55: Correlación entre la Motivación y la IEI**

		Correlaciones		
			Motivación	Inteligencia emocional intrapersonal
r de Pearson	Motivación	Coefficiente de correlación	de 1,000	<b>0,558**</b>
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	59	59
	Inteligencia emocional Intrapersonal	Coefficiente de correlación	de <b>0,558**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	59	59

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

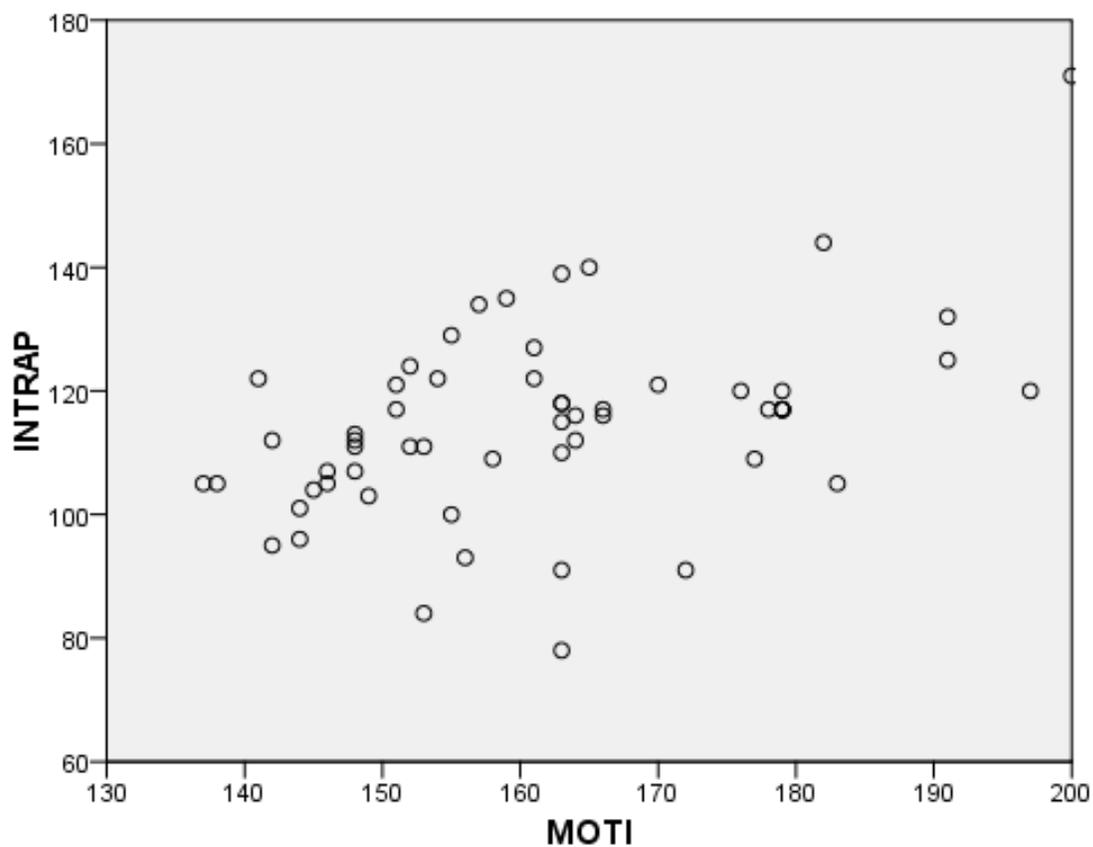


Figura 26: Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Inteligencia Intrapersonal

El resultado obtenido es:

Coefficiente Pearson  $r = 0,558$  indica que existe una correlación positiva moderada entre las variables por lo que existe un influencia favorable.

Asimismo el p valor o sig. Asintótica = 0,00. Es decir  $p < 0,05$

Por esta razón:

Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y como consecuencia se acepta la hipótesis principal ( $H_{E1}$ )

### **HIPÓTESIS $H_{E2}$ :**

**$H_{E2}$**  : Existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: interpersonal de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**$H_0$**  : No existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: interpersonal de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación de la var 1 con la var 2 y luego el parámetro r.

Nivel de significancia  $\alpha = 0,05$

Regla de decisión  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 56: Correlación entre la Motivación y la IEI**

		Correlaciones		
			Motivación	IE Interpersonal
r de Pearson	Motivación	Coefficiente de correlación	de 1,000	<b>0,788**</b>
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	59	59
	Inteligencia emocional Interpersonal	Coefficiente de correlación	de <b>0,788**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	59	59

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

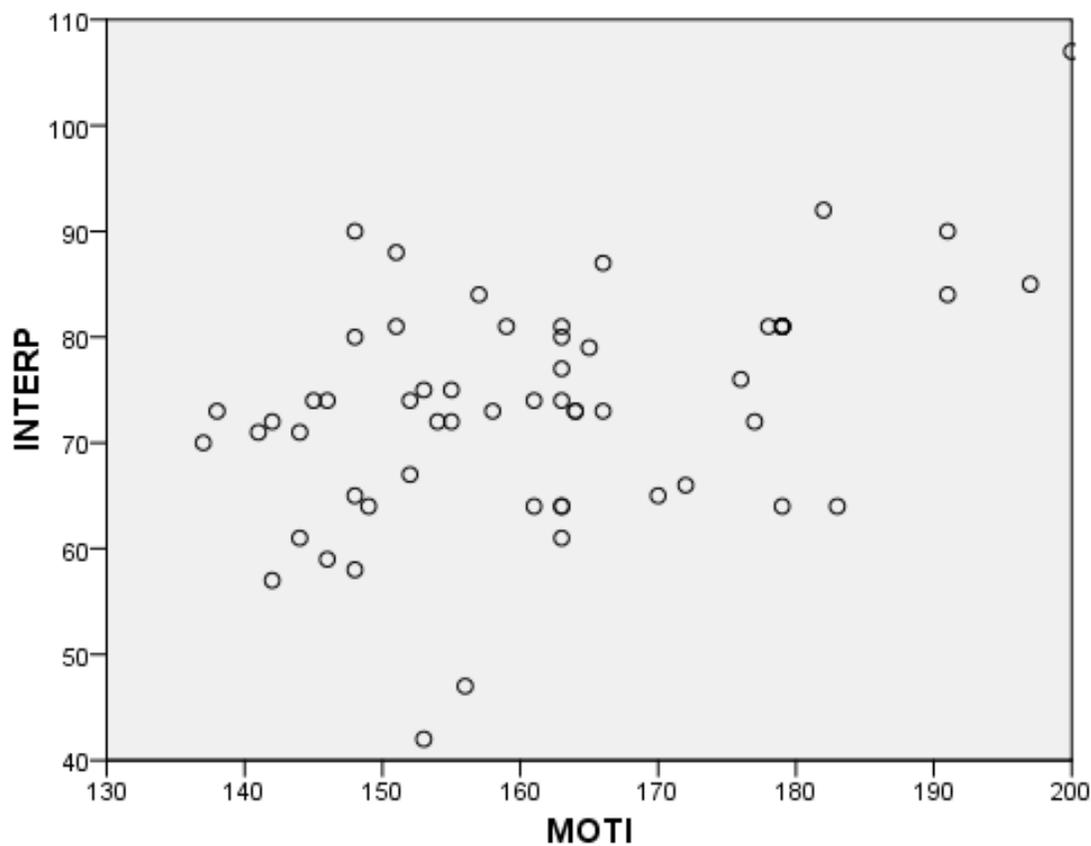


Figura 27: Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Inteligencia Interpersonal

El resultado obtenido es:

Coefficiente Pearson  $r = 0,788$  indica que existe una correlación positiva **alta** entre las variables por lo que existe un influencia favorable.

Asimismo el p valor o sig. Asintótica = 0,00. Es decir  $p < 0,05$

Por esta razón:

Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y como consecuencia se acepta la hipótesis principal ( $H_{E2}$ )

### **HIPÓTESIS $H_{E3}$ :**

**$H_{E3}$**  Existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: adaptabilidad de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**$H_0$**  No existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente adaptabilidad de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación de la variable 1 con la variable 2 y luego el parámetro r.

Nivel de significancia  $\alpha = 0,05$

Regla de decisión  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 57: Correlación entre la Motivación y la IE Adaptabilidad**

			Motivación	IE Adaptabilidad
r de Pearson	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	<b>0,589**</b>
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	59	59
	IE Adaptabilidad	Coefficiente de correlación	<b>0,589**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	59	59

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

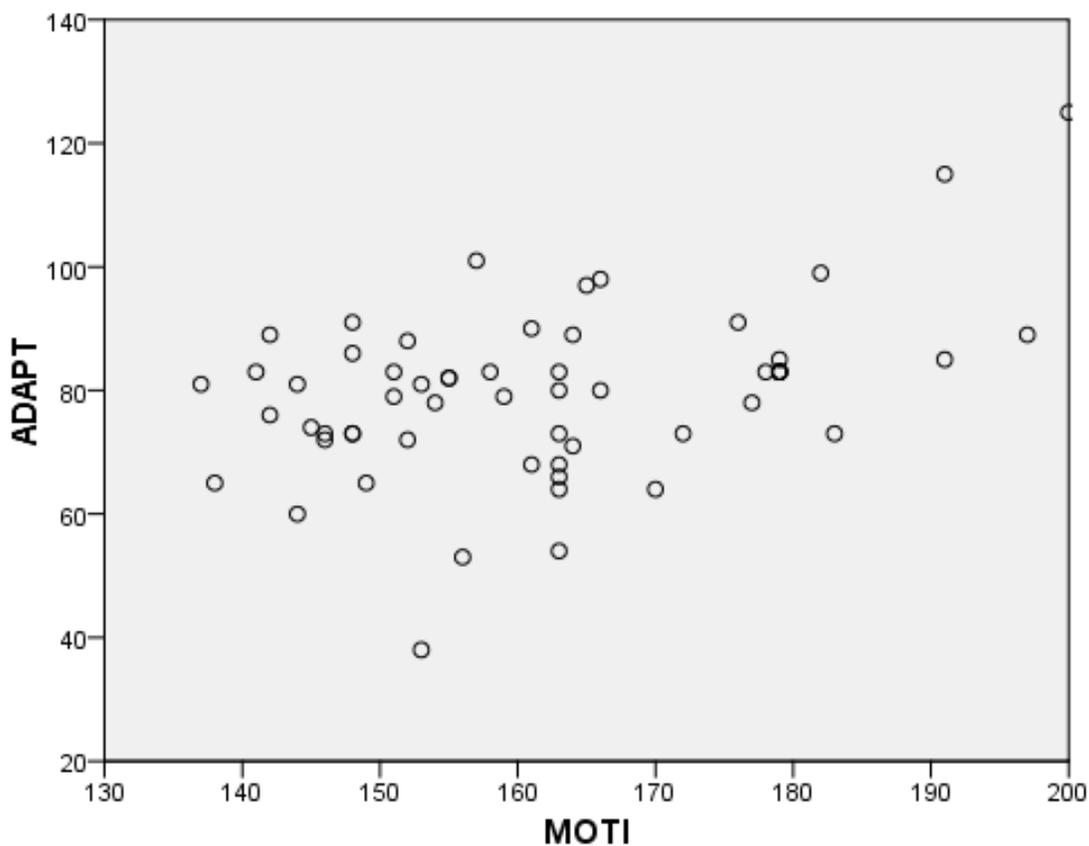


Figura 28: Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Adaptabilidad  
El resultado obtenido es:

Coeficiente Pearson  $r = 0,589$  indica que existe una correlación positiva moderada entre las variables por lo que existe un influencia favorable.

Asimismo el p valor o sig. Asintótica = 0,00. Es decir  $p < 0,05$

Por esta razón:

Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y como consecuencia se acepta la hipótesis principal ( $H_{E3}$ )

#### **HIPÓTESIS $H_{E4}$ :**

**$H_{E4}$**  : Existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: manejo del estrés en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**$H_0$**  : No existe relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: manejo del estrés en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación de la variable 1 con la variable 2 y luego el parámetro r.

Nivel de significancia  $\alpha = 0,05$

Regla de decisión  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula.

**Tabla 58: Correlación entre la Motivación y la IE Manejo de estrés**

		Correlaciones		
			Motivación	IE Manejo de estrés
r de Pearson	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	<b>0,643**</b>
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	59	59
	IE Manejo de estrés	Coeficiente de correlación	<b>0,643**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	59	59

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

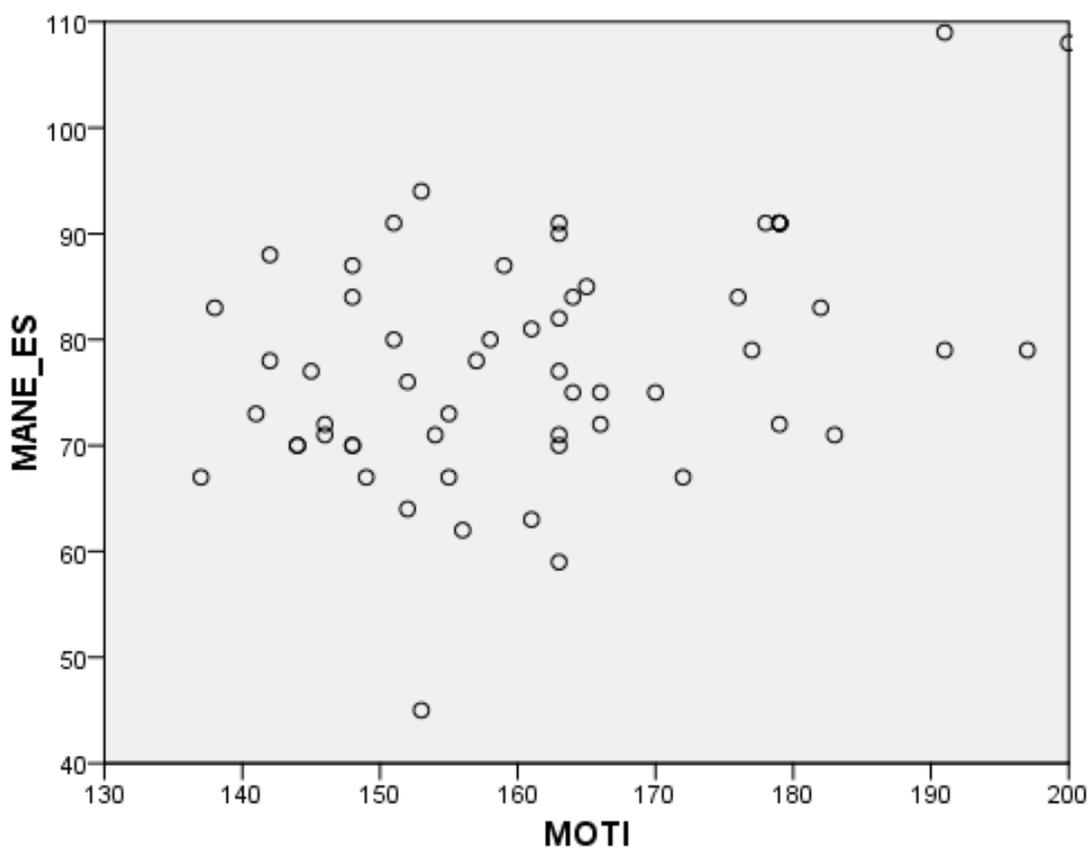


Figura 29: Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Manejo de estrés

El resultado obtenido es:

Coefficiente Pearson  $r = 0,643$  indica que existe una Correlación positiva moderada entre las variables por lo que existe un influencia favorable.

Asimismo el p valor o sig. Asintótica = 0,00. Es decir  $p < 0,05$

Por esta razón:

Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y como consecuencia se acepta la hipótesis principal ( $H_{E4}$ )

### **HIPÓTESIS $H_{E5}$ :**

**$H_{E5}$ :** Existe una relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: estado de ánimo en general en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

**$H_0$ :** No existe una relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional, componente: estado de ánimo en general en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.

Se establece la prueba de hipótesis utilizando el coeficiente de Pearson para comprobar la correlación entre las variables y luego el parámetro r.

Nivel de significancia  $\alpha = 0,05$

Regla de decisión  $p < \alpha = 0,05$  se rechaza la hipótesis nula

**Tabla 59: Correlación entre la Motivación y la IE Estado de Animo**

		Correlaciones		
			Motivación	IE Estado de animo
r de Pearson	Motivación	Coefficiente de correlación	1,000	<b>0,597**</b>
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	59	59
	IE Estado de animo	Coefficiente de correlación	<b>0,597**</b>	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	59	59

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

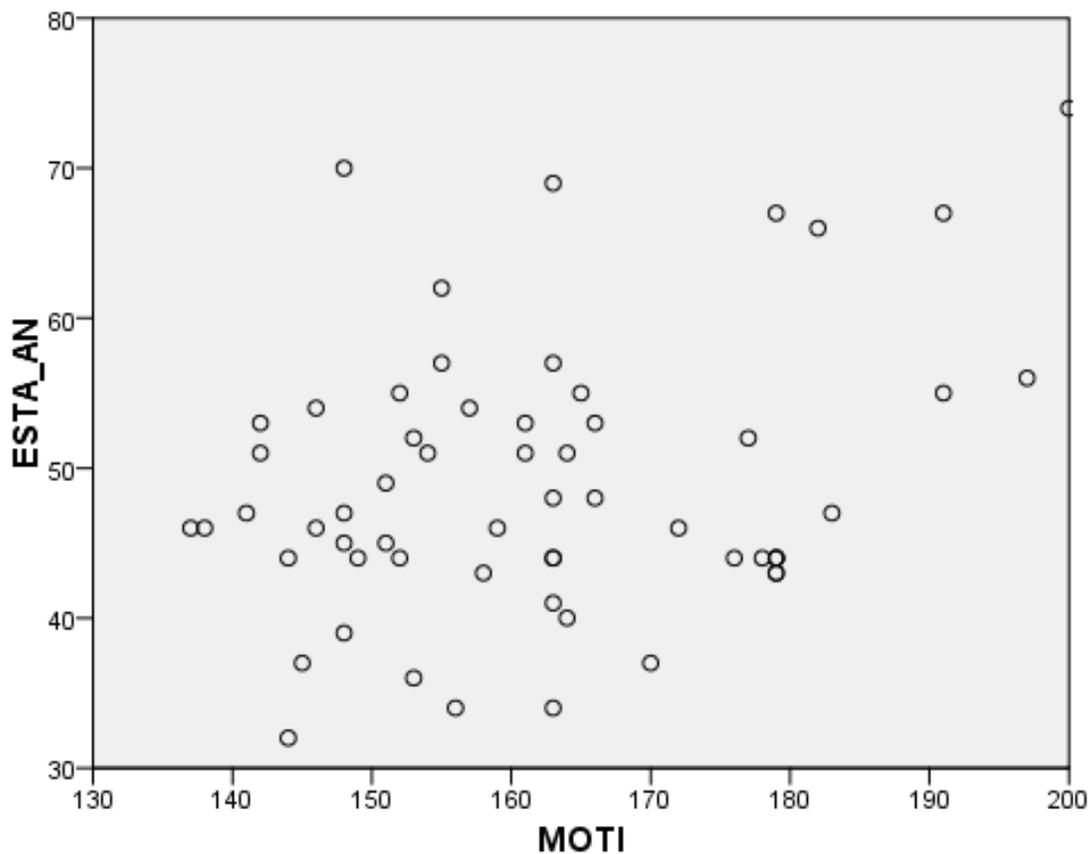


Figura 30: Figura de dispersión: Motivación vs Dimensión Estado de ánimo

El resultado obtenido es:

Coficiente Pearson  $r = 0,597$  indica que existe correlación positiva moderada entre las variables por lo que existe un influencia favorable.

Asimismo el p valor o sig. Asintótica = 0,00. Es decir  $p < 0,05$

Por esta razón:

Se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y como consecuencia se acepta la hipótesis principal ( $H_{E5}$ )

## CONCLUSIONES

- 1.- Existe una relación positiva moderada entre la Motivación y la Inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,595.
- 2.- Existe una relación positiva moderada entre la Motivación y la Componente Intrapersonal (CIA) de la Inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,558.
- 3.- Existe una relación positiva alta entre la Motivación y la Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,788.
- 4.- Existe una relación positiva moderada entre la Motivación y la Componente de Adaptabilidad (CAD) de la Inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,589.
- 5.- Existe una relación positiva moderada entre la motivación y la Componente del Manejo de Estrés (CME) de la Inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,643.
- 6.- Existe una relación positiva moderada entre la motivación y la Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) de la Inteligencia Emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido, puesto que el coeficiente  $r$  de Pearson es 0,597.

## **RECOMENDACIONES**

1. Que las autoridades de las instituciones de Educación Superior desarrollen charlas, seminarios y talleres sobre Inteligencia Emocional y Motivación.
2. Que las instituciones de Educación Superior cuenten con unidades de consejería y tutoría.
3. Que se ejecuten investigaciones de la misma naturaleza para conocer la realidad de los estudiantes en diferentes contextos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. San José, Costa Rica.: Editorial Universidad
- Alcacibar, J. (2002). *Inteligencia emocional en la empresa*. Universidad de Concepción  
.Disponible en: [www.apsique.com](http://www.apsique.com). Consultado abril de 2017.
- Amorós, E. (2007). *Comportamiento Organizacional: En busca del desarrollo de ventajas competitivas*. Escuela de Economía. USAT. Lambayeque, Perú: Editorial McGraw Hill
- Arango, M. (2006). *Estimulación temprana*. Bogotá, Colombia: Editorial Gemma
- Arévalo, C., y Escalante, M. (2004). *Relación entre inteligencia emocional rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de E.B.R. en colegios estatales del distrito de Barranco*. Tesis no publicada, Universidad Femenina, Lima, Perú.  
Extraído el 19 de setiembre de 2016. Recuperado de <http://biblio.unife.edu.pe/busqtesis.html>.
- Arévalo (2004) tesis: *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de EBR en colegios estatales en el distrito de Barranco, Perú*.
- Barbuto (2006). Scale Development and construct clarification of servant leadership group y organization management, 31,3, pp. 300 – 326. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/251427150\\_Scale\\_Development\\_and\\_Construct\\_Clarification\\_of\\_Servant\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/251427150_Scale_Development_and_Construct_Clarification_of_Servant_Leadership). Consultado Mayo del 2017
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R. y Barca, E. (2005). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la Escala CEAP-48. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (2), 103-136. Disponible en <file:///D:/CEAP48%20TESIS.pdf>.(fecha de consulta 4 de julio del 2016).

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, EEUU: Editorial Jossey-Bass .
- Barrera, M., Donolo, D., Acosta, L. y Gonzalez, M. (2012). Enseñanza e investigación en Psicología. Xalapa ,México. : Editorial CNEIP
- Batstone, D. (2004). Salvar el alma de la empresa: Principios para defender la integridad sin renunciar el éxito. New York,EEUU: Editorial Empresa Activa.
- Blanchard, K. (2007). Liderazgo al más alto nivel. Bogotá-Colombia: Editorial Norma
- Bompiani, M. (2001). Diálogos culturales: Interdisciplinas para la comunicación. Sao Paulo,Brasil. :Editorial MECESUP
- Brackett, Rivers y Salovey (2011). Emotional Intelligence; implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88 - 103
- Brophy, J. (1988). Motivating students to learn. Michigan-EWEUU.:Editorial Taylor & Francis.
- Buckingham, M. y Coffman, C (2001) Ahora, descubra sus fortalezas. New York,EEUU. Editorial Norma.
- Campanario, J. (2002).¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias? Disponible en: <http://www2.uah.es/imc/webens/127.html>. Consultado el 15/03/2017
- Caruso, D. y Salovey P. (2005). *El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa*. Málaga,España.: Editorial Algaba.

- Caruso, D., y Wolfe, Ch. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas y J. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres ,EEUU.: Editorial Psychology Press.
- Chiavenato, I. (1998). Administración de recursos humanos. México .: Editorial McGraw-Hill.
- Chumpitaz, R. (2004). Tesis. Relación entre la Inteligencia emocional y desempeño profesional docente en el C.E. N° 7098 y 60323 de distrito de Lurín, presentada en la Universidad Federico Villarreal.
- Codell, E. (2001). Educating Esme: Diary of a teacher's first year. Chapel Hill, EEUU:Editorial Algonquin Books
- Codina, A. (2002). Introducción a la inteligencia emocional para el trabajo directivo. La Habana-Cuba.D en [http://www.inteligencia-emocional.org/informacion/introduccion\\_inteligencia.html](http://www.inteligencia-emocional.org/informacion/introduccion_inteligencia.html). Consultado en Diciembre 2016
- Cooper, R y Sawaf, A. (1997). La Inteligencia Emocional Aplicada al Liderazgo y a las Organizaciones. Bogotá: Editorial Norma
- Córdova, L. (1983). Teoría de la Motivación y Práctica Profesional. La Habana,Cuba.: Editorial Pueblo y Educación. S.A.
- Cortese, A. (2002) El origen de la inteligencia Emocional.
- Curran, C. (2005). *Promover el comportamiento apropiado*. Washington, EEUU: Editorial Claremont.
- Damiani, Z. y Vilorio, M. (2004). Tesis:*Motivación de Logro, perfeccionismo y ansiedad social en estudiantes universitarios*. Universidad Rafael Urdaneta. Escuela de Psicología. Maracaibo,Venezuela.

- Díaz, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México .: Editorial McGraw-Hill.
- Elliot, A. y Dweck, C. (2007). *Handbook of Competence and Motivation*. London, Reino Unido: Editorial The Guilford Press.
- Estanqueiro, A.(2006). *Principios de comunicación interpersonal para saber tratar con las personas*. Madrid, España .:Narcea.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., Salguero, J., Fernández, P. (2011). Acercamientos actuales en la medición científica de la inteligencia emocional: algunas implicaciones de su uso en el ámbito laboral. En J.M. Augusto (Ed.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 175-198). Jaén: Huarte de San Juan, Psicología
- Extremera, N., Rey,L. y Pena ,M.(2011).Perceived emotional intelligence ,Self-esteem and life satisfaction in adolescent.Psychosocial intervención.20.227-234.
- Feldman, R. (2002) *Psicología. Con aplicaciones en países de habla hispana*. México D.F.: Editorial McGraw-Hill .
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified versión of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal,P., & Ruíz, D. (2008).La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Ferrando,J.(2009).Sefirots Game y la búsqueda del ser perfecto .Madrid,España.:Editorial Entrelíneas Editores.

- García , A. y Reverter , S.(2006).Métodos del trabajo aplicados a las ciencias sociales Barcelona-España.:Editorial Gráficas Rey.S.L.
- García-León,A. y López- Zafra,E.(2009).Una revisión de los modelos e instrumento de evaluación .En J.M.Augusto Landa (Dir.y Coord.),Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional.Universidad de Jaén:Servicio de publicaciones ,17-35.
- Gardner,H.(1983).Frames of Mind.The theory of multiple intelligences .New York-EEUU.: Editorial Basics Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia Emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales De Psicología*, 28(2), 567-575
- Gervilla,A.(2006).Didáctica básica de la educación infantil.Conocer y comprender a los más pequeños .Madrid. Editorial Narcea.
- Gil,F.(2001).Habilidades sociales .Teoría .Investigación e intervención. Madrid, España .:Editorial Síntesis.
- Gimeno,J.(2001).Los retos de la enseñanza pública.Madrid,España.:Editorial Akal.
- Goleman ,D.(1997).Inteligencia emocional.Barcelona,España .:Editorial Kairos.
- Goleman ,D.(2007).Social intelligence.Barcelona,España .:Editorial Kairos.
- Goleman, D.(1995). Emotional Intelligence. Nueva York-EEUU: Editorial Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona,España.: Editorial Kairos.
- Goleman,D.(1999).Trabajando con la inteligencia emocional. Barcelona,España:Editorial Kairos.
- Goleman,D.y Cherniss ,C.(2005).Inteligencia emocional en el trabajo.Barcelona,España .:Editorial Kairos.

Gonzales, M.(2002).The urban family and poverty in latin America,in Jennifer Abassi and Sheryl L.Lutjens (eds).Rereading women in latin América and the Caribbean:the political Economy of Gender.pp.61-77.

Gordon, Gary (2006) Building engaged schools. New York,EEUU.:Editorial Gallup Press.

Gordon,A. y Williams , K.(2001).La infancia y su desarrollo . New York, EEUU.Editorial Delmar.

Greene,W.(2003).Econometric Analysis. Michigan,EEUU.:Editorial Pearson.

Hackman, R. (1980) Work redesign. EEUU.: Editorial Addison-Wesley.

Hellriegel,D. y Slocum,J.(2004).Comportamiento organizacional. New York , EEUU. Editorial Paraninfo.

Hernandez, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México. :Editorial McGraw-Hill interamericana

Jimenez, S.(2008).Cuestión de confianza: más allá de la inteligencia emocional. Madrid,España .:Editorial Esic.

Justice ,C.Espinoza,M.(2008).Constitutional court of Colombia. Editorial Oslo.

Katzenbach ,J,Smith,D.(1995).Sabiduría de los equipos .Madrid , España.: Editorial Díaz de Santos.

Lagraña, R. y D'Angelo, W.(2002). La motivación en el proceso instructivo de una cátedra de cirugía. En: Universidad Nacional de Nordeste, Argentina .Disponible en Internet:

Maslow, A. (1991). Motivación y Personalidad. Madrid-España: Editorial Díaz de Santos.

Maslow, A. (1993). El hombre autorrealizado. Barcelona-España.:Editorial Kairós.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990).Emotional intelligence.Imagination,cognition,and personality,9,185-211

- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York-EEUU.: Editorial Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, DR., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York-EEUU.: Basic Books.
- Mc Clelland, D. (1953). *Human Motivation*. Oakland, EEUU: Editorial Scott Foresman.
- Mcclelland,D.(1989) Estudio de la motivación humana. Madrid, España.: Editorial Narcea.
- Mendiri, P. (2000). *Variables cognitivo-motivacionales y estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria*. Tesis. Universidad A Coruña.
- Merino A. (2005). 175 Ideas para alcanzar tu meta : Bogotá-Colombia :Editorial LID.
- Mestre J. (2006). *The psychology of learning and motivation, cognition in education*. USA.Editorial Academic Press.
- Míguez, M. (2005). El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, nº.3.
- Mínguez A. (2003). *El formador en la empresa*. Madrid, España .:Editorial ESIC. Madrid España.
- Moore, M. (2001). *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión, ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación virtual*, Universidad Abierta de Cataluña, España.

- Navarro, J. (2012). *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez*: Editorial Club Universitario.
- Nelson (2005). *1001 Formas de motivar a los empleados*. Bogotá, Colombia.: Editorial Norma.
- Ogalla F. (2005). *Sistema de gestión: Una guía práctica*. España.: Editorial Díaz de Santos.
- Olimpia (2008). Tesis *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* presentado en la universidad nacional mayor de San Marcos. Facultad de Psicología.
- Palmero, F. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid , España: McGraw-Hill.
- Panta, V. y Urbano, E. (2006). *Motivación de Filiación, Poder y Logro en estudiantes universitarios*, Sem. 2006 – I de la Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.
- Parra E. (2004). *El Poder De Ventas y Servicios. Estrategias prácticas para triunfar en el mundo de las ventas y así vencer en esta época*. México .Editorial Panorama.
- Peña, V. (2016) tesis: *Impacto del uso del aula de innovación pedagógica y la motivación en los estudiantes de la Institución Educativa Ricardo Palma - Callao 2016*, para optar el grado de magister en la UNE, mención Medición y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Peña, J. (2008). *Motivación en Psicología y salud: motivación no es sinónimo de intención, actitud o percepción de riesgo*. México. ISSN: 1794-9998 / Vol. 5 / No 1.
- Pérsico L. *Inteligencia Emocional. Técnicas de Aprendizaje*. (2003). Madrid, España: Editorial Lisboa.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. España: Prentice Hall.
- Polanco, A. (2005). *La motivación en los estudiantes universitarios*. Actualidades investigativas en educación 5(2):1-13 .Disponible en internet.
- Porret G. (2003). *Evaluación de la formación en las organizaciones*: Barcelona, España. Editorial Ariel.

- Puig, V. (2008). *Moderantismo una reflexión para España*. Barcelona, España: Editorial Península.
- Punset, E. (2006). *Porque somos como somos*: Aguilar.
- Raffini, J. (1998). *150 Maneras de incrementar la motivación en la clase*. Argentina: Editorial Troquel
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid, España: Ediciones Mc Graw Hill.
- Reyes (2003) tesis: *La relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, logro de personalidad como el auto concepto y la asertividad en estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.
- Rinaudo, M. C.; De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2006). “Motivación para el aprendizaje en estudiantes universitarios”, *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, vol. IX, núm. 22. Disponible en: <http://reme.uji.es/>.
- Rizzolati G. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Italia :Editorial Paidos.
- Salas, M. (2013) tesis : *La Motivación y la Inteligencia Emocional en la Escuela Superior de Guerra del Ejército del Perú*, presentada para optar el Grado Académico de Doctor en la Universidad Nacional de Educación.
- Salazar, J. (1999). *Psicología social*. México. Editorial Trillas
- Salovey ,P.Woolery,A. y Mayer,J. (2001).Emotional intelligence:Conceptualizationand measurement.In G.j.O.Fletcher y M.S.Clark (Eds).Blackwell hand bookof social psychology: Interpersonal processes(p.p.279-307).Malden,M.A:Blackwell

Salovey ,P.y Mayer,J.(2008).Emotional intelligence:Key readings on the Mayer and Salovey model .New York,EEUU.: Editorial Dude publishing.

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

Sánchez de Gallardo, M. y Pirela de Faria, L. (2006). Motivaciones sociales (de logro, poder y afiliación) y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales. vol.12, no.1, p.158-172. ISSN 1315-9518*

Sánchez, M. y Pirela, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, XII (1), 158-172.

Santos, M.A. (1995). La evaluación: un proceso de dialogo, comprensión y mejora. Málaga, España.: Editorial Aljibe.

Schein, E. (1982). Psicología de la organización. México: Editorial Prentice Hall. 1982.

Senge, P (2002) Escuelas que aprenden. Colombia: Editorial Norma.

Spencer, L. y Spencer, S. (1991) Evaluación de Competencias en el trabajo: Modelos para un desempeño superior. Boston, EEUU.:Editorial McBer and Company.

Trigoso (2013) en su tesis doctoral *Inteligencia Emocional en Jóvenes y Adolescentes Españoles y peruanos: variables psicológicas y educativas*, presentadas en la Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía.

- Valle, A., González, R. y Rodríguez, S. (2006). Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la ley orgánica de educación (L.O.E.): "del dicho al hecho" *Universidad de A Coruña .Número 3 vol-27*.
- Vallejo, B., Martínez, J., García, C., & Rodríguez, C. (2012). Influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico escolar, 13º congreso virtual de psiquiatría.com. [www.interpsiquis.com](http://www.interpsiquis.com) 2012- Febrero 2017
- Venturo, S., (2004 ) Meid in Perú . Lima: Consejo Nacional de Juventud
- Villanueva, J., & Sánchez, J. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: Their relationship with collective efficacy. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (2), 349-357.
- Weiner, B. (1987). *Teoría de la atribución causal*. Nueva York,EEUU: Editorial Springer-Verlag.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14
- Weisinger, H. (1998) *La inteligencia Emocional en el trabajo*. Ed. Javier Vergara Editor [Buenos Aires](#).
- Woolfolk, A. (1996) *Psicología Educativa*, Mexico, Prendice – Hall Hispanoamericana.S.A.

## APÉNDICE

### INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (BarOn)

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces.

Hay cinco respuestas por cada frase.

- 1. Rara vez o nunca es mi caso**
- 2. Pocas veces es mi caso**
- 3. A veces es mi caso**
- 4. Muchas veces es mi caso**
- 5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.**

#### Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número. Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti.

No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

- 
- |   |     |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|-----|
| 1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso. | (1) | (2) | (3) | (4) |
| (5)   |     |     |     |     |
| 2. Es duro para mí disfrutar de la vida.                                | (1) | (2) | (3) | (4) |
| (5)   |     |     |     |     |
| 3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo                   | (1) | (2) | (3) | (4) |
| (5)   |     |     |     |     |
| lo que tengo que hacer.   |     |     |     |     |
| 4. Sé como enfrentar los problemas más desagradables.                   | (1) | (2) | (3) | (4) |
| (5)   |     |     |     |     |

5. Me agradan las personas que conozco. (1) (2) (3) (4)  
(5)
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida. (1) (2) (3) (4)  
(5)
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos. (1) (2) (3) (4)  
(5)
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto. (1) (2) (3)  
(4) (5)
9. Reconozco con facilidad mis emociones. (1) (2) (3) (4)  
(5)
10. Soy incapaz de demostrar afecto. (1) (2) (3) (4)  
(5)
11. Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de situaciones. (1) (2) (3)  
(4) (5)
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza. (1) (2) (3) (4)  
(5)
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo. (1) (2) (3)  
(4) (5)
14. Me resulta difícil comenzar cosas nueva (1) (2) (3) (4)  
(5)
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir (1) (2) (3)  
(4) (5)  
toda la información que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente. (1) (2) (3) (4) (5)
17. Me es difícil sonreír. (1) (2) (3) (4)  
(5)
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás. (1) (2) (3) (4)  
(5)
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en (1) (2) (3) (4)  
(5)  
sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles. (1) (2) (3) (4)  
(5)
21. Realmente no sé para que soy bueno(a). (1) (2) (3) (4)  
(5)
22. No soy capaz de expresar mis ideas. (1) (2) (3) (4)  
(5)
23. Me es difícil compartir mis sentimientos (1) (2) (3) (4)  
(5)  
más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a). (1) (2) (3) (4)  
(5)

**Recuerde que :**            **1. Rara vez o nunca es mi caso**

**2. Pocas veces es mi caso**

**3. A veces es mi caso**

**4. Muchas veces es mi caso****5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.**


---

---

25. Creo que he perdido la cabeza. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
28. En general, me resulta difícil adaptarme. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
29. Me gusta tener una visión general de un problema (5) antes de intentar solucionarlo.	(1)	(2)	(3)	(4)
30. No me molesta aprovecharme de los demás, (4) (5) especialmente si se lo merecen.	(1)	(2)	(3)	
31. Soy una persona bastante alegre y optimista. (4) (5)	(1)	(2)	(3)	
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme (5) demasiado nervioso.	(1)	(2)	(3)	(4)
34. Pienso bien de las personas. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
35. Me es difícil entender cómo me siento. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
36. He logrado muy poco en los últimos años. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
39. Me resulta fácil hacer amigos(as). (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
40. Me tengo mucho respeto.	(1)	(2)	(3)	(4) (5)
41. Hago cosas muy raras. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)
43. Me resulta difícil cambiar de opinión. (5)	(1)	(2)	(3)	(4)

44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas. (1) (2) (3)  
(4) (5)
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es (1) (2) (3) (4)  
(5)  
detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí. (1) (2) (3) (4)  
(5)
47. Estoy contento(a) con mi vida. (1) (2) (3) (4)  
(5)
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a). (1) (2) (3)  
(4) (5)
49. No puedo soportar el estrés. (1) (2) (3) (4)  
(5)
50. En mi vida no hago nada malo. (1) (2) (3) (4)  
(5)
51. No disfruto lo que hago. (1) (2) (3) (4)  
(5)
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos. (1) (2) (3) (4)  
(5)
53. La gente no comprende mi manera de pensar. (1) (2) (3) (4)  
(5)
54. Generalmente espero lo mejor. (1) (2) (3) (4)  
(5)
55. Mis amigos me confían sus intimidades. (1) (2) (3) (4)  
(5)
56. No me siento bien conmigo mismo(a). (1) (2) (3) (4)  
(5)
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven. (1) (2) (3) (4)  
(5)
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto. (1) (2) (3) (4)  
(5)
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas. (1) (2) (3) (4)  
(5)
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las (1) (2) (3)  
(4) (5)  
posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a (1) (2) (3) (4)  
(5)  
sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida. (1) (2) (3) (4) (5)
63. Soy consciente de cómo me siento. (1) (2) (3) (4) (5)
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad. (1) (2) (3) (4)  
(5)
65. Nada me perturba. (1) (2) (3) (4) (5)

**Recuerde que : 1. Rara vez o nunca es mi caso**

**2. Pocas veces es mi caso**

**3. A veces es mi caso**

**4. Muchas veces es mi caso**

**5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.**

- 
- 
66. No me entusiasman mucho mis intereses. (1) (2) (3) (4)  
(5)
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo. (1) (2) (3)  
(4) (5)
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto (1) (2) (3) (4)  
(5)  
con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás. (1) (2) (3) (4)  
(5)
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy. (1) (2) (3) (4)  
(5)
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo. (1) (2) (3) (4)  
(5)
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás. (1) (2) (3) (4)  
(5)
73. Soy impaciente. (1) (2) (3) (4) (5)
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres. (1) (2) (3) (4)  
(5)
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando (1) (2) (3) (4)  
(5)  
tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, (1) (2) (3) (4)  
(5)  
lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó. (1) (2) (3) (4)  
(5)
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles. (1) (2) (3) (4)  
(5)
79. Nunca he mentado. (1) (2) (3) (4) (5)
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, (1) (2) (3) (4)  
(5)  
incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten. (1) (2) (3) (4)  
(5)
82. Me resulta difícil decir “no” aunque tenga el deseo de hacerlo. (1) (2) (3)  
(4) (5)

83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías. (1) (2) (3) (4)  
(5)
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, (1) (2) (3) (4)  
(5)  
tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy (1) (2) (3) (4)  
(5)
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar. (1) (2) (3) (4)  
(5)
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en (1) (2) (3) (4)  
(5)  
mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando (1) (2) (3)  
(4) (5)  
estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo (1) (2) (3) (4)  
(5)  
todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás. (1) (2) (3) (4)  
(5)
91. No estoy muy contento(a) con mi vida. (1) (2) (3) (4)  
(5)
92. Prefiero seguir a otros a ser líder. (1) (2) (3) (4)  
(5)
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida. (1) (2) (3)  
(4) (5)
94. Nunca he violado la ley. (1) (2) (3) (4)  
(5)
95. Disfruto de las cosas que me interesan. (1) (2) (3) (4)  
(5)
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso. (1) (2) (3)  
(4) (5)
97. Tiendo a exagerar. (1) (2) (3) (4) (5)
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas. (1) (2) (3) (4)  
(5)
99. Mantengo buenas relaciones con los demás. (1) (2) (3) (4)  
(5)
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo (1) (2) (3) (4)  
(5)
101. Soy una persona muy extraña. (1) (2) (3) (4)  
(5)
102. Soy impulsivo(a). (1) (2) (3) (4) (5)
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres. (1) (2) (3)  
(4) (5)

- Recuerde que :**
- 1. Rara vez o nunca es mi caso**
- 2. Pocas veces es mi caso**
- 3. A veces es mi caso**
- 4. Muchas veces es mi caso**
- 5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.**
- 

---

- |   |     |     |     |     |     |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|
| 104. Considero que es muy importante ser un ciudadano que respeta la ley.                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 106 En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas                      | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 107. Tengo tendencia a depender de otros.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.                             | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.                            | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.               | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 113. Los demás opinan que soy una persona sociable.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.                                    | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 116. Me es difícil describir lo que siento.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 117. Tengo mal carácter.  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 119. Me es difícil ver sufrir a la gente.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 120. Me gusta divertirme.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.                            | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 122. Me pongo ansioso(a).   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 123. No tengo días malos.   | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
| 124. Intento no herir los sentimientos de los demás.  | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |

- (5)  
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida. (1) (2) (3) (4)
- (5)  
126. Me es difícil hacer valer mis derechos. (1) (2) (3) (4)
- (5)  
127. Me es difícil ser realista. (1) (2) (3) (4)
- (5)  
128. No mantengo relación con mis amistades. (1) (2) (3) (4)
- (5)  
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos (1) (2) (3) (4)  
(5)  
me siento bien conmigo mismo(a).
- (5)  
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente. (1) (2) (3) (4)
- (5)  
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería (1) (2) (3) (4)  
(5)  
difícil adaptarme nuevamente.
- (5)  
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la (1) (2) (3) (4)  
(5)  
sensación de que voy a fracasar.
- (5)  
133. He respondido sincera y honestamente a las (1) (2) (3) (4)  
(5)  
frases anteriores.

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

### TÍTULO: Motivación e Inteligencia Emocional en las estudiantes de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2016

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN
<p><b>Problema General:</b></p> <p><b>PG:</b> ¿Existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p><b>Problemas específicos:</b></p> <p><b>PE1:</b> ¿ Existe relación entre la motivación y la Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?.</p> <p><b>PE2:</b> ¿ Existe relación entre la motivación y la Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p><b>OG:</b> Determinar si existe relación entre la motivación y la inteligencia emocional de las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p><b>OE1:</b> Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y la Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>OE2:</b> Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y la Componente Interpersonal (CIE) de la</p>	<p><b>Hipótesis General:</b></p> <p><b>HG:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p><b>HE1:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente Intrapersonal (CIA) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>HE2:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente Interpersonal (CIE) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>HE3:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la</p>	<p><b>VARIABLE 1</b> <b>MOTIVACIÓN</b> Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE</li> <li>• ESTILOS ATRIBUCIONALES</li> </ul>	<p><b>El tipo de investigación :</b> No experimental.</p> <p><b>El método de investigación:</b> Descriptivo</p> <p><b>El diseño de investigación:</b> Correlacional transversal.</p> <div style="text-align: center;"> </div> <p>Dónde: M = Muestra OX = Observación de la variable: Motivación OY= Observación de la variable: Inteligencia Emocional r = Relación de las variables</p>	<p><b>POBLACIÓN</b> La Población está conformada por las estudiantes de Tecnología del Vestido de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Estudiantes:161</p> <p><b>MUESTRA</b> La muestra es intencional, ya que fue hallada según criterio propio, hacia las estudiantes de la Especialidad de Tecnología del Vestido promociones(2012,2014,2015,)de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Como muestra se calculará sobre el número de alumnas consideradas de la Población.</p> <p>Estudiantes:59</p>

<p><b>PE3:</b> ¿Existe relación entre la motivación y la Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?</p> <p><b>PE4:</b> ¿Existe relación entre la motivación y la Componente del Manejo del Estrès(CME) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE?.</p> <p><b>PE5:</b> ¿Existe relación entre la motivación y la Componente del Estado de Ànimo en General(CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.?</p>	<p>inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>OE3:</b> Determinar si existe Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente de Adaptabilidad (CAD) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>OE4:</b> Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y la Componente del Manejo del Estrès(CME) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>OE5:</b> Determinar si existe una relación significativa entre la motivación y la Componente del Estado de Ànimo en General(CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p>	<p>especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>HE4:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente del Manejo del Estrès(CME) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p> <p><b>HE5:</b> Existe una relación significativa entre la motivación y la Componente del Estado de Ànimo en General(CAG) de la inteligencia emocional en las estudiantes de la especialidad de Tecnología del Vestido de la UNE.</p>	<p><b>VARIABLE 2</b> <b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b> Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente Intrapersonal (CIA)</li> <li>• Componente Interpersonal (CIE)</li> <li>• Componente adaptabilidad (CAD)</li> <li>• Componente del manejo de estrés (CME)</li> <li>• Componente del Estado de Animo en General (CAG)</li> </ul>		
---	--	---	--	--	--

### OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

TIPO DE VARIABLES	DENOMINACIÓN	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS/INSTRUMENTOS	ÍTEMS	
<b>V:1</b>	<b>MOTIVACIÓN</b>	Motivación del aprendizaje	a) Motivación Profunda o Intrínseca.	Test de motivación	2,5,8,11,14,17,20	
			b) Motivación de Rendimiento o Logro		3,12,13,15,18,21,22,23	
			c) Motivación Superficial o de Evitación al fracaso		1,4,6,9,10,16,19,24	
		Estilos atribuciones	a) Metas de valoración	Test de motivación	8,15,1,16,11,4	
			b) esfuerzo para lograr las metas		21,7,14,9	
			c) Atribución al éxito y fracaso		24,20,17,18,3,10	
	d) Atribución a la suerte		23,12,5,19			
		e) Atribución al esfuerzo		13,2,6,22		
	<b>V 2:</b>	<b>INTELIGENCIA</b>	Componente Intrapersonal (CIA)	a) Comprensión emocional de sí mismo (CM)	Test de Inteligencia Emocional	+7 +9 -23 -35 -52 +63 +88 -116
				b) Asertividad (AS)		-22 +37 +67 -82 +96 -111 -126
c) Auto concepto				+11 -24 +40 -56 -70 +85 +100 +114 +129		

	EMOCIONAL		d) Autorrealización (AR)		+6 -21 -36 -51 -66 +81 +95 +110 -125
			e) Independencia (IN)		+3 -19 -32 -48 -92 -107 -121
		Componente Interpersonal (CIE)	a) Empatía (EM)	Test de Inteligencia E.	-18 +44 +55 +61 +72 +98 +119 +124
			b) Relaciones Interpersonales (RI)		-10 -23 +31 +39 +55 +62 -69 +84 +99 +113 -128
			c) Responsabilidad Social (RS)		+16 -30 -46 +61 +72 +76 +90 +98 +104 +119
		Componente adaptabilidad (CAD)	a) Solución de problemas (SP)	Test de Inteligencia Emocional	+1 +15 -29 +45 +60 -75 +89 -118
			b) Prueba de la realidad (PR)		+8 -35 -38 -53 -68 -83 +88 -97 +112 -127
			c) Flexibilidad (FL)		-14 -28 -43 -59 +74 -87 -103 -131
		Componente del manejo de estrés (CME)	a) Tolerancia al estrés (TE)		+4 +20 +33 -49 -64 +78 -93 +108 -122
			b) Control de los impulsos (CI)		-13 -27 -42 -58 -73 -86 -102 -110 -117 -130
		Componente del Estado de Animo en General (CAG)	a) Felicidad (FE)		-2 -17 +31 +47 +62 -77 -91 +105 +120
			b) Optimismo (OP)		

Según (Barca, 2005) y Bar-On (1997).