

Escuela de Posgrado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA  
EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis

**Inteligencia emocional-social y aprendizaje colaborativo  
en estudiantes universitarios en un contexto de  
docencia no presencial de emergencia de una  
universidad privada de Huancayo**

Frank Luis Antony Medrano Parodi  
Marco Antonio Sarmiento Cornejo

Para optar el Grado Académico de  
Maestro en Educación con Mención en  
Docencia en Educación Superior

Huancayo, 2021

Repositorio Institucional Continental  
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

**Asesor**

Mg. Isabel Sonia Chuquillanqui Galarza

### **Dedicatoria**

Para Mutti Anna Elisabeth KÄSER, mãe espiritual dos países Brasil e Peru. Algún día tal vez aprenda a escribir en alemán o en portugués como tú, pero contigo en español aprendí a ser fiel a mi camino y, aún más, a Dios.

### **Frank Medrano-Parodi**

Dedico este trabajo a Dios por su infinita bondad para conmigo y a mi familia por su permanente amor, apoyo y respaldo.

### **Marco Sarmiento Cornejo**

## **Reconocimiento**

Queremos expresar nuestro agradecimiento al personal de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental (EPGC) por la grata experiencia educativa. También un agradecimiento especial a Mg. Juan José CÁRDENAS VALDEZ, Mg. César Fernando SOLÍS LAVADO, y Mg. Isabel Sonia CHUQUILLANQUI GALARZA quienes nos acompañaron por los caminos teóricos, prácticos y formales de la ciencia, respectivamente. Sus consejos y orientaciones durante el proceso investigativo han sido imprescindibles.

Nos gustaría reconocer a nuestros maestros que nos sumergieron en el mundo de la didáctica superior en particular a Mg. Cristian Portugal Rojas, Mg. Adiel Omar Flores Ramos, Dr. Julio Alejandro Martinat Olivera, Ps. Ursula Milagros Elgegren Vásquez, Mg. Orietta Marquina Vega, Dr. Vicente Justo Pastor Santivañez Limas, Mg. Dany Marisol Briceño Vela, Dr. Fernando Ñaupari Rafael, y Mg. Gustavo Luján Zumaeta. No los defraudaremos en la formación de futuros profesionales de nuestro país: Perú.

Con gran apreciación a los estudiantes y docentes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental

que participaron en los procesos de evaluación, sin ustedes este estudio no hubiera llegado a concretarse. Muchas gracias por el apoyo. También queremos dar un reconocimiento especial a nuestros jueces Mg. César Solís Lavado, Ps. Ursula Elgegren Vásquez, Mg. Jadis Aurelia Zarate Meza, Dra. Elizabeth Coronel Capacyachi, Mg. Stuart Régulo Bendezú Arias por sus valiosas aportaciones en la validez de contenido de los instrumentos de medición. Estamos en deuda, sin ustedes la evaluación hubiera perdido rigurosidad y objetividad. Además, deseamos reconocer a N. Heidi KÄSER por las traducciones de las fuentes bibliográficas del idioma inglés al español y viceversa.

Finalmente, nos gustaría agradecer a nuestros seres queridos por su paciencia y comprensión durante el tiempo que duró escribir el presente. Y sin duda nos encontramos eternamente agradecidos al Señor Jesucristo.

## Índice

Asesor .....	ii
Dedicatoria .....	iii
Reconocimiento.....	iv
Índice de Tablas.....	xii
Índice de Figuras.....	xvii
Resumen.....	xxii
Abstract.....	xxiv
Introducción.....	xxvi
Capítulo I Planteamiento del Estudio .....	28
1.1. Formulación del problema y justificación del estudio.....	28
1.1.1. Contexto .....	28
1.1.2. Formulación del problema .....	31
A. Problema General (PG).....	31
B. Problema Específico 1 (PE1) .....	31
C. Problema Específico 2 (PE2) .....	31
D. Problema Específico 3 (PE3) .....	31
1.1.3. Justificación .....	32
A. Valor teórico .....	32
B. Utilidad metodológica .....	32
C. Implicancias prácticas .....	32
D. Relevancia social .....	32
1.2. Antecedentes relacionados con el tema.....	33
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	33
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	37
1.2.3. Antecedentes locales.....	42
1.3. Presentación de objetivos general y específicos .....	44
1.3.1. Objetivo General (OG).....	44
1.3.2. Objetivo Específico 1 (OE1).....	44
1.3.3. Objetivo Específico 2 (OE2).....	44

1.3.4.	Objetivo Específico 3 (OE3).....	45
1.4.	Limitaciones del estudio .....	45
1.4.1.	Limitación metodológica .....	45
1.4.2.	Limitación temporal.....	45
1.4.3.	Limitación teórica.....	45
1.4.4.	Limitación de recursos.....	46
Capítulo II	Marco Teórico .....	47
2.1.	Bases teóricas relacionadas con el tema .....	48
1.1.1.	Inteligencia Emocional-Social (IES).....	48
A.	Concepto de la emoción.....	51
B.	Inteligencia Emocional (IE).....	62
C.	Dimensiones de la IES .....	71
D.	Marco psicométrico de la IES.....	78
1.1.2.	Aprendizaje Colaborativo (AC) .....	83
A.	Desde los modelos teóricos a la teoría de la educación ....	85
B.	Concepción del aprendizaje como práctica social.....	91
C.	Conceptualización del aprendizaje colaborativo.....	92
D.	El trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales .....	105
1.1.3.	Relación entre la Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC) .....	109
2.2.	Definición de términos usados.....	110
2.2.1.	Ambiente virtual de aprendizaje.....	110
2.2.2.	Aprendizaje.....	110
2.2.3.	Cociente Emocional (CE).....	111
2.2.4.	Colaboración.....	111
2.2.5.	Docencia no presencial de emergencia (DNPE).....	111
2.2.6.	Emocional .....	111
2.2.7.	Estrategia de aprendizaje-enseñanza .....	112
2.2.8.	Grupo.....	112
2.2.9.	Inteligencia.....	112

2.2.10. Social.....	112
2.2.11. Trabajo colaborativo .....	112
2.3. Hipótesis.....	113
2.3.1. Hipótesis General (HG).....	113
2.3.2. Hipótesis Específica 1 (HE1) .....	113
2.3.3. Hipótesis Específica 2 (HE2) .....	113
2.3.4. Hipótesis Específica 3 (HE3) .....	113
2.3.5. Hipótesis Específica 4 (HE4) .....	113
2.3.6. Hipótesis Específica 5 (HE5) .....	114
2.3.7. Hipótesis Específica 6 (HE6) .....	114
2.3.8. Hipótesis Específica 7 (HE7) .....	114
2.3.9. Hipótesis Específica 8 (HE8) .....	114
2.3.10. Hipótesis Específica 9 (HE9) .....	115
2.3.11. Hipótesis Específica 10 (HE10) .....	115
2.3.12. Hipótesis Específica 11 (HE11) .....	115
2.3.13. Hipótesis Específica 12 (HE12) .....	115
2.3.14. Hipótesis Específica 13 (HE13) .....	116
2.3.15. Hipótesis Específica 14 (HE14) .....	116
2.3.16. Hipótesis Específica 15 (HE15) .....	116
2.3.17. Hipótesis Específica 16 (HE16) .....	116
2.3.18. Hipótesis Específica 17 (HE17) .....	117
2.3.19. Hipótesis Específica 18 (HE18) .....	117
2.3.20. Hipótesis Específica 19 (HE19) .....	117
2.3.21. Hipótesis Específica 20 (HE20) .....	117
2.3.22. Hipótesis Específica 21 (HE21) .....	118
2.3.23. Hipótesis Específica 22 (HE22) .....	118
2.3.24. Hipótesis Específica 23 (HE23) .....	118
2.3.25. Hipótesis Específica 24 (HE24) .....	118
2.3.26. Hipótesis Específica 25 (HE25) .....	119
2.3.27. Hipótesis Específica 26 (HE26) .....	119
2.3.28. Hipótesis Específica 27 (HE27) .....	119

2.4. Variables .....	119
Capítulo III Metodología de Investigación .....	128
3.1. Diseño de investigación.....	128
3.2. Población y muestra.....	129
3.2.1. Unidad de análisis .....	129
3.2.2. Población .....	129
3.2.3. Determinación del tamaño de la muestra .....	130
3.2.4. Corrección del tamaño de muestra .....	131
3.3. Proceso de muestreo .....	132
3.4. Técnicas e instrumentos.....	132
3.4.1. Técnica .....	132
3.4.2. Instrumentos de medición.....	133
A. Cuestionario de Inteligencia Emocional-Social (IES): Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On .....	133
B. Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo (AC): Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns.....	144
3.5. Recolección de datos .....	153
3.5.1. Identificación y contacto muestral.....	153
3.5.2. Aplicación de los instrumentos .....	154
3.5.3. Organización y tabulación de datos.....	154
3.5.4. Análisis de datos.....	157
Capítulo IV Resultados.....	158
4.1. Resultados .....	159
4.1.1. Caracterización de la muestra de estudio.....	160
A. Edad.....	160
B. Sexo .....	162
C. Semestre.....	163
D. Carrera profesional.....	165
4.1.2. Resultados de la Variable 1: Inteligencia Emocional-Social (IES) .....	167
4.1.3. Resultados de la Variable 2: Aprendizaje Colaborativo (AC).....	173

4.2. Análisis de los resultados .....	180
4.2.1. Relación entre las variables Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC) .....	180
4.2.2. Relación entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) .....	181
4.2.3. Asociación entre las variables Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC).....	188
4.2.4. Asociación entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) .....	190
4.2.5. Prueba de hipótesis .....	229
A. Prueba de Hipótesis Específica 3 (HE3) .....	229
B. Prueba de Hipótesis Específica 4 (HE4) .....	231
C. Prueba de Hipótesis Específica 5 (HE5) .....	233
D. Prueba de Hipótesis Específica 6 (HE6) .....	235
E. Prueba de Hipótesis Específica 7 (HE7) .....	237
F. Prueba de Hipótesis Específica 8 (HE8) .....	239
G. Prueba de Hipótesis Específica 9 (HE9) .....	241
H. Prueba de Hipótesis Específica 10 (HE10) .....	243
I. Prueba de Hipótesis Específica 11 (HE11) .....	245
J. Prueba de Hipótesis Específica 12 (HE12) .....	247
K. Prueba de Hipótesis Específica 13 (HE13) .....	249
L. Prueba de Hipótesis Específica 14 (HE14) .....	251
M. Prueba de Hipótesis Específica 15 (HE15) .....	253
N. Prueba de Hipótesis Específica 16 (HE16) .....	255
O. Prueba de Hipótesis Específica 17 (HE17) .....	257
P. Prueba de Hipótesis Específica 18 (HE18) .....	259
Q. Prueba de Hipótesis Específica 19 (HE19) .....	261
R. Prueba de Hipótesis Específica 20 (HE20) .....	263
S. Prueba de Hipótesis Específica 21 (HE21) .....	265

T. Prueba de Hipótesis Específica 22 (HE22) .....	267
U. Prueba de Hipótesis Específica 23 (HE23) .....	269
V. Prueba de Hipótesis Específica 24 (HE24) .....	271
W. Prueba de Hipótesis Específica 25 (HE25) .....	273
X. Prueba de Hipótesis Específica 26 (HE26) .....	275
Y. Prueba de Hipótesis Específica 27 (HE27) .....	277
Z. Prueba de Hipótesis General (HG).....	279
4.3. Discusión de resultados .....	283
Conclusiones.....	310
Recomendaciones.....	312
Referencias Bibliográficas .....	314
Anexos .....	331
Anexo A: Matriz de consistencia .....	331
Anexo B: Modelo de consentimiento informado.....	339
Anexo C: Cuestionario de variables sociodemográficas .....	340
Anexo D: Ficha de ajuste semántico del primer instrumento .....	343
Anexo E: Instrumento de medición de Inteligencia Emocional-Social (IES) ...	344
Anexo F: Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento .....	349
Anexo G: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Inicial (VI)] .....	351
Anexo H: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Adaptada (VA)].....	354
Anexo I: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Final (VF)].....	357
Anexo J: Reportes de validación de expertos del primer instrumento .....	360
Anexo K: Reportes de validación de expertos del segundo instrumento .....	363
Anexo L: Prueba de Normalidad .....	366
Anexo M: Base de datos del primer instrumento .....	369
Anexo N: Base de datos del segundo instrumento .....	375
Anexo O: Sílabo de la asignatura .....	381

## Índice de Tablas

<b>Tabla 1</b> Componentes de los principales modelos de la IE .....	67
<b>Tabla 2</b> Estadísticas descriptivas de los puntajes del I-CE de Bar-On .....	82
<b>Tabla 3</b> Modelos teóricos de la educación.....	86
<b>Tabla 4</b> Matriz de operacionalización: Inteligencia Emocional-Social (IES, continúa). .....	120
<b>Tabla 5</b> Matriz de operacionalización: Inteligencia Emocional-Social (IES, continúa). .....	122
<b>Tabla 6</b> Matriz de operacionalización: Aprendizaje Colaborativo (AC, continúa)...	124
<b>Tabla 7</b> Matriz de operacionalización: Aprendizaje Colaborativo (AC, continuación). .....	126
<b>Tabla 8</b> Ficha técnica del primer instrumento .....	134
<b>Tabla 9</b> Coeficiente alfa de Cronbach del primer instrumento .....	136
<b>Tabla 10</b> Insumos para estimar el coeficiente alfa de Cronbach del primer instrumento.....	137
<b>Tabla 11</b> Pautas de interpretación de los cocientes emocionales del I-CE de Bar-On .....	138
<b>Tabla 12</b> Categorías del Cociente Emocional - Total (CE-T).....	139
<b>Tabla 13</b> Categorías del Cociente Emocional Intrapersonal (CEIA) .....	139
<b>Tabla 14</b> Categorías del Cociente Emocional Interpersonal (CEIE) .....	140
<b>Tabla 15</b> Categorías del Cociente Emocional Adaptabilidad (CEAD).....	141
<b>Tabla 16</b> Categorías del Cociente Emocional Manejo del Estrés (CEME).....	142
<b>Tabla 17</b> Categorías del Cociente Emocional Estado de Ánimo General (CEAG)..	143
<b>Tabla 18</b> Ficha técnica del segundo instrumento.....	145
<b>Tabla 19</b> Coeficiente alfa de Cronbach del segundo instrumento.....	146
<b>Tabla 20</b> Insumos para estimar el coeficiente alfa de Cronbach del segundo instrumento.....	147
<b>Tabla 21</b> Categorías del Aprendizaje Colaborativo - Total.....	148
<b>Tabla 22</b> Categorías de la dimensión Interdependencia Positiva (IP).....	150
<b>Tabla 23</b> Categorías de la dimensión Interacción Fomentadora (IF) .....	151

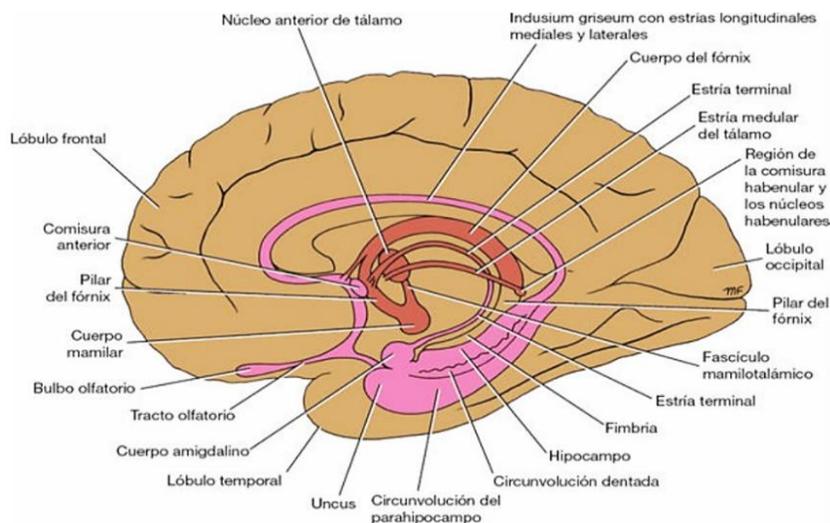
<b>Tabla 24</b>	<i>Categorías de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal (RIG)..</i>	151
<b>Tabla 25</b>	<i>Categorías de la dimensión Habilidades Sociales (HS).....</i>	152
<b>Tabla 26</b>	<i>Categorías de la dimensión Procesamiento de Grupo (PG).....</i>	153
<b>Tabla 27</b>	<i>Matriz de tabulación del Cuestionario de Variables Sociodemográficas..</i>	155
<b>Tabla 28</b>	<i>Matriz de tabulación del primer instrumento .....</i>	156
<b>Tabla 29</b>	<i>Matriz de tabulación del segundo instrumento.....</i>	156
<b>Tabla 30</b>	<i>Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....</i>	157
<b>Tabla 31</b>	<i>Distribución de la muestra de investigación según edad .....</i>	160
<b>Tabla 32</b>	<i>Distribución de la muestra de investigación según sexo.....</i>	162
<b>Tabla 33</b>	<i>Distribución de la muestra de investigación según semestre.....</i>	163
<b>Tabla 34</b>	<i>Distribución de la muestra de investigación según carrera profesional....</i>	165
<b>Tabla 35</b>	<i>Estadígrafos de la IES por dimensiones .....</i>	168
<b>Tabla 36</b>	<i>Estadígrafos de los puntajes directos de la IES.....</i>	169
<b>Tabla 37</b>	<i>Niveles de la IES según dimensiones.....</i>	171
<b>Tabla 38</b>	<i>Niveles de la IES (HE1) .....</i>	172
<b>Tabla 39</b>	<i>Estadígrafos del AC por dimensiones.....</i>	173
<b>Tabla 40</b>	<i>Estadígrafos de los puntajes directos del AC.....</i>	175
<b>Tabla 41</b>	<i>Niveles del AC según dimensiones.....</i>	176
<b>Tabla 42</b>	<i>Niveles del AC (HE2).....</i>	178
<b>Tabla 43</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la IES y el AC (HG).....</i>	180
<b>Tabla 44</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la dimensión Intrapersonal de la IES y las dimensiones del AC (HE3-HE7).....</i>	181
<b>Tabla 45</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la dimensión Interpersonal de la IES y las dimensiones del AC (HE8-HE12).....</i>	183
<b>Tabla 46</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y las dimensiones del AC (HE13-HE17).....</i>	184
<b>Tabla 47</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y las dimensiones del AC (HE18-HE22).....</i>	185
<b>Tabla 48</b>	<i>Correlación de los puntajes entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y las dimensiones del AC (HE23-HE27) .....</i>	186
<b>Tabla 49</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la IES y los niveles del AC (HG)</i>	188

<b>Tabla 50</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE3)</i> .....	190
<b>Tabla 51</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE4)</i> .....	192
<b>Tabla 52</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE5)</i> .....	193
<b>Tabla 53</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE6)</i> ...	195
<b>Tabla 54</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE7)</i> .....	196
<b>Tabla 55</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE8)</i> .....	198
<b>Tabla 56</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE9)</i> .....	199
<b>Tabla 57</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE10)</i> .....	201
<b>Tabla 58</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE11)</i> .	202
<b>Tabla 59</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE12)</i> .....	204
<b>Tabla 60</b> <i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE13)</i> .....	205

<b>Tabla 61</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE14)</i>	207
<b>Tabla 62</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE15)</i>	208
<b>Tabla 63</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE16)</i>	210
<b>Tabla 64</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE17)</i>	211
<b>Tabla 65</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE18)</i>	213
<b>Tabla 66</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE19)</i>	214
<b>Tabla 67</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE20)</i>	216
<b>Tabla 68</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE21)</i>	217
<b>Tabla 69</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE22)</i>	219
<b>Tabla 70</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE23)</i>	221

<b>Tabla 71</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE24)</i> .....	222
<b>Tabla 72</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE25)</i> .....	224
<b>Tabla 73</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE26)</i> .....	225
<b>Tabla 74</b>	<i>Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE27)</i> .....	227
<b>Tabla 75</b>	<i>Comprobación de la hipótesis general.</i> .....	285
<b>Tabla 76</b>	<i>Coeficientes de Spearman y niveles de significancia de las dimensiones de la IES y AC</i> .....	292
<b>Tabla 77</b>	<i>Comprobación de las hipótesis específicas (I de V)</i> .....	293
<b>Tabla 78</b>	<i>Comprobación de las hipótesis específicas (II de V)</i> .....	294
<b>Tabla 79</b>	<i>Comprobación de las hipótesis específicas (III de V)</i> .....	295
<b>Tabla 80</b>	<i>Comprobación de las hipótesis específicas (IV de V).</i> .....	296
<b>Tabla 81</b>	<i>Comprobación de las hipótesis específicas (V de V).</i> .....	297
<b>Tabla 82</b>	<i>Prueba de Ji-Cuadrada (<math>\chi^2</math>) de la dependencia entre las dimensiones de la IES y AC.</i> .....	298
<b>Tabla 83</b>	<i>Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento (continúa)</i> .....	349
<b>Tabla 84</b>	<i>Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento (continuación).</i> .....	350
<b>Tabla 85</b>	<i>Prueba de normalidad de la IES</i> .....	366
<b>Tabla 86</b>	<i>Prueba de normalidad del AC</i> .....	368

## Índice de Figuras



**Figura 1.** Cara medial del

hemisferio cerebral derecho que muestra las estructuras que forman el sistema límbico..... 54

**Figura 2.** Circuito que muestra las diversas estructuras del sistema límbico y su relación funcional entre estímulo - respuesta corporal y formación del sentimiento. .... 61

**Figura 3.** Modelo de Paul MacLean..... 62

**Figura 4.** Enfoque sistémico del modelo de Bar-On. .... 72

**Figura 5.** Simbología o esquema del diseño correlacional. .... 129

**Figura 6.** Fórmula para calcular el tamaño de muestra. .... 130

**Figura 7.** Fórmula para calcular la corrección del tamaño de muestra. .... 131

**Figura 8.** Fórmula del coeficiente alfa de Cronbach a partir de las varianzas. .... 137

**Figura 9.** Distribución de la muestra de investigación según edad..... 162

**Figura 10.** Distribución de la muestra de investigación según sexo. .... 163

**Figura 11.** Distribución de la muestra de investigación según semestre. .... 164

**Figura 12.** Distribución de la muestra de investigación según carrera profesional. 167

**Figura 13.** Comparación de los estadígrafos de los puntajes de la media y el coeficiente de variabilidad en porcentaje de la IES por dimensiones. .... 169

**Figura 14.** Histograma de los puntajes directos de la IES. .... 170

**Figura 15.** Niveles de la IES según dimensiones. .... 172

<b>Figura 16.</b> Niveles de la IES (HE1).....	173
<b>Figura 17.</b> Comparación de los estadígrafos de los puntajes de la media y el coeficiente de variabilidad en porcentaje del AC por dimensiones.....	175
<b>Figura 18.</b> Histograma de los puntajes directos del AC.....	176
<b>Figura 19.</b> Niveles del AC según dimensiones. ....	178
<b>Figura 20.</b> Niveles del AC (HE2).....	179
<b>Figura 21.</b> Diagrama de dispersión de los puntajes de la IES y el AC.....	181
<b>Figura 22.</b> Niveles de la IES y los niveles del AC. ....	189
<b>Figura 23.</b> Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.....	191
<b>Figura 24.</b> Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.....	193
<b>Figura 25.</b> Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.....	194
<b>Figura 26.</b> Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC. ....	196
<b>Figura 27.</b> Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.....	197
<b>Figura 28.</b> Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.....	199
<b>Figura 29.</b> Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.....	200
<b>Figura 30.</b> Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.....	202
<b>Figura 31.</b> Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC. ....	203
<b>Figura 32.</b> Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.....	205
<b>Figura 33.</b> Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.....	206

<b>Figura 34.</b> Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.....	208
<b>Figura 35.</b> Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.....	209
<b>Figura 36.</b> Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC. ....	211
<b>Figura 37.</b> Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.....	212
<b>Figura 38.</b> Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC. ....	214
<b>Figura 39.</b> Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.....	215
<b>Figura 40.</b> Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC. ....	217
<b>Figura 41.</b> Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC. ....	219
<b>Figura 42.</b> Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.....	220
<b>Figura 43.</b> Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC. ....	222
<b>Figura 44.</b> Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.....	223
<b>Figura 45.</b> Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.....	225
<b>Figura 46.</b> Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC. ....	227
<b>Figura 47.</b> Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.....	228
<b>Figura 48.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE3.....	230
<b>Figura 49.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE4.....	232
<b>Figura 50.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE5.....	234

<b>Figura 51.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE6.....	236
<b>Figura 52.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE7.....	238
<b>Figura 53.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE8.....	240
<b>Figura 54.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE9.....	242
<b>Figura 55.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE10.....	244
<b>Figura 56.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE11.....	246
<b>Figura 57.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE12.....	248
<b>Figura 58.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE13.....	250
<b>Figura 59.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE14.....	252
<b>Figura 60.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE15.....	254
<b>Figura 61.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE16.....	256
<b>Figura 62.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE17.....	258
<b>Figura 63.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE18.....	260
<b>Figura 64.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE19.....	262
<b>Figura 65.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE20.....	264
<b>Figura 66.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE21.....	266
<b>Figura 67.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE22.....	268
<b>Figura 68.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE23.....	270
<b>Figura 69.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE24.....	272
<b>Figura 70.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE25.....	274
<b>Figura 71.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE26.....	276
<b>Figura 72.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE27.....	278
<b>Figura 73.</b> Fórmula para calcular el estadístico de prueba con empates. ....	280
<b>Figura 74.</b> Fórmula para calcular los valores críticos. ....	281
<b>Figura 75.</b> Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HG. ....	282
<b>Figura 76.</b> Resultados de la cooperación. ....	304
<b>Figura 77.</b> Relación entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y del Aprendizaje Colaborativo (AC).....	305
<b>Figura 78.</b> Primer experto del primer instrumento. ....	360
<b>Figura 79.</b> Segunda experta del primer instrumento.....	361
<b>Figura 80.</b> Tercera experta del primer instrumento.....	362

<b>Figura 81.</b> Primera experta del segundo instrumento. ....	363
<b>Figura 82.</b> Segundo experto del segundo instrumento. ....	364
<b>Figura 83.</b> Tercer experto del segundo instrumento. ....	365
<b>Figura 84.</b> Prueba de normalidad de la IES. ....	367
<b>Figura 85.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>I de VI</i> ). ....	369
<b>Figura 86.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>II de VI</i> ). ....	370
<b>Figura 87.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>III de VI</i> ). ....	371
<b>Figura 88.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>IV de VI</i> ). ....	372
<b>Figura 89.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>V de VI</i> ). ....	373
<b>Figura 90.</b> Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>VI de VI</i> ). ....	374
<b>Figura 91.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>I de VI</i> ). ....	375
<b>Figura 92.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>II de VI</i> ). ....	376
<b>Figura 93.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>III de VI</i> ). ....	377
<b>Figura 94.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>IV de VI</i> ). ....	378
<b>Figura 95.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>V de VI</i> ). ....	379
<b>Figura 96.</b> Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 ( <i>VI de VI</i> ). ....	380

## Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC) y entre todas sus dimensiones en los estudiantes universitarios en un contexto de Docencia No Presencial de Emergencia (DNPE) en el periodo académico 2020-II. La hipótesis sugirió que existe relación directa y significativa entre la IES y el AC y entre todas sus dimensiones en los estudiantes universitarios en un contexto de DNPE en el periodo académico 2020-II. La investigación se llevó a cabo empleando el diseño correlacional de tipo aplicado en un solo grupo de estudio conformado por 187 estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de 20 Escuelas Académicas Profesionales de la Universidad Continental de Huancayo. La IES y sus dimensiones (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo general) se midieron utilizando el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997), versión peruana adaptada por Ugarriza (2001). También se aplicó el Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015) para evaluar el AC y sus dimensiones (interdependencia positiva, interacción fomentadora, responsabilidad individual y grupal, habilidades sociales, y procesamiento de grupo). El 68,5% (N=128) de estudiantes universitarios tuvo un nivel promedio de IES, y el 55,6% (N=104) del mismo grupo alcanzó un AC muy bueno. La investigación utilizó la prueba de correlación de rangos de Spearman con empates. El coeficiente de correlación ( $\rho=0,319$ ) y el nivel de significancia ( $p\text{-valor}=0,000$ ;  $\alpha=0,050$ ) evidenciaron una correlación positiva y significativa entre la IES y el AC. Los niveles de significancia entre todas las correlaciones son menores al 5% ( $\alpha=0,050$ ) y los coeficientes de correlación de Spearman para todas las dimensiones oscilan entre  $\rho=0,373$  y  $\rho=0,153$ . Los estadísticos de prueba ( $\rho$  o  $r_{s1}$ ) de todas las correlaciones se ubicaron en la región crítica y excedieron a los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) en la comprobación de las hipótesis. A modo de conclusión, se encontró una relación estadísticamente

significativa entre las variables IES y AC y entre todas sus dimensiones en los estudiantes universitarios en un contexto de DNPE en el periodo académico 2020-II.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional-Social • emoción • Aprendizaje Colaborativo • estrategia aprendizaje-enseñanza • Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On • Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns • estudiantes universitarios • Docencia No Presencial de Emergencia.

## Abstract

This research aims to delimitate the relationship between Emotional-Social Intelligence (ESI) and Collaborative Learning (CL), and among all its dimensions in university students in a context of Emergency Remote Teaching (ERT) during 2020-II academic year. The hypothesis proposed that there is a direct and significant relationship between ESI and CL, and among all its dimensions in university students in a context of ERT during 2020-II academic year. The research was conducted using correlational research design and applied in a single study group. It was made up of 187 students of the Research seminar subject of 20 Academic Schools at Continental University (Universidad Continental) of Huancayo. ESI and its dimensions (intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, and general mood) were measured using the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i, 1997), an adapted Peruvian version by Ugarriza (2001). The Adriaensens' Collaborative Learning Questionnaire (2015) was also applied in order to assess CL, and its dimensions (positive interdependence, encouraging interaction, individual and group responsibility, social skills and group processing). 68,5% (N=128) of university students scored an average level of ESI, and 55,6% (N=104) of the same group achieved a very high level of CL. This research used Spearman's rank correlation test with ties. The correlation coefficient ( $\rho=0,319$ ) and significance level ( $p\text{-value}=0,000$ ;  $\alpha=0,050$ ) showed a positive and significant correlation between ESI and CL. The significance levels among all the correlations are less than 5% ( $\alpha=0,050$ ), and Spearman's correlation coefficient for all the dimensions range between  $\rho=0,373$  and  $\rho=0,153$ . The test statistics ( $\rho$  o  $r_{s1}$ ) of all correlations were placed the critical region and exceeded the critical values ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) for the hypothesis testing. In conclusion, a statistically significant relationship was found between the ESI and CL factors, and among all its dimensions in university students in a context of ERT during 2020-II academic year.

**Keywords:** Emotional-Social Intelligence • emotion • Collaborative Learning • learning and teaching strategy • Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) • Adriaensens' Collaborative Learning Questionnaire • university students • Emergency Remote Teaching.

## Introducción

El contexto de emergencia sanitaria en el que se vive ha propiciado el desarrollo de labores educativas a distancia, lo cual generó una serie de cambios cuantitativos y cualitativos en las labores y desempeño docente, pues todas las sesiones de aprendizaje tuvieron que desarrollarse en ambientes virtuales, de igual manera, los estudiantes desarrollaron las actividades de aprendizaje de manera remota y tuvieron que adaptarse a las nuevas condiciones de aprendizaje.

En la Universidad Continental se desarrolla aprendizaje activo y experiencial, siendo el estudiante el protagonista de su aprendizaje, y para ello desarrollamos métodos como el Aprendizaje orientado a proyectos o el Aprendizaje basado en problemas. Éstos requieren que los estudiantes trabajen de manera preferente en grupo y ello a su vez, hace que los estudiantes expresen sus características personales al relacionarse con los demás miembros del grupo para organizarse, planificar y ejecutar acciones para lograr las metas trazadas. Dos de los factores importantes para un eficiente trabajo en grupo son la Inteligencia Emocional Social (IES), entendida como el conjunto de competencias que nos permiten interactuar de manera eficiente con el medio ambiente (Bar-On, 1997) y el Aprendizaje Colaborativo (AC), que según el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, 2006), es la manera en que la persona trabaja en grupo, colaborando, respetando, dialogando, generando consenso, asumiendo responsabilidades y comprendiendo que el logro del grupo es su logro. Estos dos importantes factores han sido las variables del presente trabajo de investigación, en el cual se investigó la posible relación existente entre ambas y la relación entre las dimensiones que las conforman.

El presente estudio comprende cuatro capítulos: el primero se refiere al planteamiento del estudio, el cual contiene cuatro subcapítulos: (a) la formulación del problema y

justificación del estudio; (b) los antecedentes relacionados con el tema; (c) la presentación de los objetivos general y específicos y (d) las limitaciones del estudio.

El segundo capítulo comprende cuatro subcapítulos: (a) las bases teóricas relacionadas con el tema; (b) la definición de términos básicos; (c) las hipótesis propuestas y (d) las variables de la investigación.

El tercer capítulo está centrado a la metodología empleada en la investigación, en él tenemos cinco subcapítulos: (a) el diseño de investigación utilizado en el trabajo; (b) la población y muestra del estudio; (c) el proceso de muestreo realizado; (d) las técnicas e instrumentos de recolección de datos y (e) los procesos de recolección de datos llevados a cabo.

El cuarto capítulo se dedica a los resultados, en él hallamos 3 subcapítulos: (a) los resultados obtenidos en el estudio; (b) el análisis de los resultados y (c) la discusión de resultados analizando, comparando, relacionando y fundamentando los resultados con los antecedentes y base teórica generada en el estudio.

Finalmente, para dar paso a las conclusiones y recomendaciones del estudio, las referencias bibliográficas utilizadas y los anexos correspondientes.

## **Capítulo I**

### **Planteamiento del Estudio**

#### **1.1. Formulación del problema y justificación del estudio**

##### **1.1.1. Contexto**

El contexto de aislamiento social que se está viviendo a nivel global y local, causado por la pandemia de COVID-19 ha originado que la docencia y el aprendizaje se desarrollen en un sistema de educación no presencial de emergencia en el que las labores educativas se realizan de modo remoto con clases virtuales (Hodges et al., 2020) utilizando diversas plataformas y entornos digitales que permiten la interacción entre docentes y estudiantes. Es por ello, la asignatura general de Seminario de investigación de la modalidad presencial de la Universidad Continental, en la cual se realizó esta investigación, se desarrolló en plataformas y entornos virtuales.

El fenómeno sanitario que estamos atravesando representa un reto mayor para las universidades, pues es una dificultad adicional en la formación de profesionales competentes que estén capacitados para afrontar las diferentes y nuevas necesidades del mercado laboral. Las demandas del mercado de trabajo exigen una educación superior que prepare a estudiantes con un desempeño potencial tanto a nivel profesional como humano (Luy, 2019b). Un estudio realizado por ManpowerGroup (2019) muestra que, aunque en estos tiempos el requerimiento de conocimientos técnicos y digitales está creciendo en cualquier cargo ocupacional. Para el 2030, la demanda de habilidades blandas (pe., compromiso, responsabilidad, adaptabilidad, simpatía, que son propios de la inteligencia social-emocional) crecerá en todas las empresas, un 26% en Estados Unidos y 22% en Europa. En Perú, se

incrementarán entre 11% y 20%. Sin embargo, las instituciones y empresas están preocupadas porque una debilidad que están identificando en los jóvenes profesionales es la incapacidad para trabajar con otros funcionarios y en especial con sus propios colegas. Asimismo, las renuncias de los jóvenes profesionales son más rápidas y frecuentes. Los jóvenes profesionales no superan las expectativas de los empleadores, puesto que su deseo de trabajar, y su compromiso con el trabajo y la institución son escasos (Franco y Ñopo, 2018).

Es más, algunas personas tienen la fehaciente idea de que sólo las personas que poseen un Coeficiente Intelectual (CI) por encima del promedio pueden culminar alguna carrera profesional y así desempeñarse con éxito en sus puestos de trabajo.

La problemática mencionada no es ajena a la vivencia universitaria, ya que, los fenómenos de escasa disposición a trabajar con otros y por otros compartiendo metas y esforzándose para lograrlas, se evidenciaban claramente en años pasados cuando, aún sin pandemia, los grupos de trabajo presentaban dificultades en su interior, debido a que algunos integrantes no asistían a las reuniones planificadas o no cumplían con los encargos acordados demostrando alto grado de irresponsabilidad, de igual manera se evidenciaba conformismo y falta de compromiso, desinterés, desmotivación, de igual manera varios grupos manifestaron falta de comprensión a nivel personal entre algunos integrantes, falta de comunicación y de tiempo, poca confianza entre integrantes, falta de capacidad para ponerse de acuerdo, timidez, flojera, poca capacidad para mantener la concentración, etc., ello generó la desintegración de varios grupos. Éstas dificultades eran mucho más evidentes en los grupos de la modalidad semipresencial (50% de trabajo en línea y un 50% de trabajo presencial) que, en la modalidad presencial, en cuyos grupos también se evidenciaban dificultades, pero eran solucionadas con

más facilidad, en la modalidad presencial todas las horas de clase se realizaban en el aula, había contacto físico, diálogo en los grupos monitoreados por el docente de manera permanente en el que se intercambiaba ideas constantemente.

Antes del confinamiento, los estudiantes preferían estudiar en la modalidad presencial, pero ahora se ven obligados a trabajar de manera virtual. Y, sin duda, ello demandará su adaptación y necesidad de aprender a trabajar de una manera distinta. A pesar de estas dificultades los docentes universitarios tienen que seguir desarrollando las competencias profesionales de sus estudiantes fomentando la interacción virtual, desarrollando sus aptitudes y estar a la altura de las demandas del mercado laboral.

Esta problemática es la que generó el presente trabajo de investigación pues es evidente que existe una deficiencia en el desarrollo de la inteligencia emocional-social de algunos estudiantes y de igual manera una limitada capacidad para trabajar de manera colaborativa entre ellos, por lo que se necesita conocer cómo se relacionan estos dos aspectos importantes pues son fundamentales para el desarrollo equilibrado y eficiente de sus competencias profesionales, concibiendo el aprendizaje como una construcción socio cultural, de imprescindible interacción con los demás y con el medio que nos rodea (García, 2014); es decir, constructivo, autorregulado, situado y colaborativo, sostiene De Corte (2010).

### **1.1.2. Formulación del problema**

#### **A. Problema General (PG)**

PG ¿Existe relación entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?

#### **B. Problema Específico 1 (PE1)**

PE1 ¿Cuáles son los puntajes de Inteligencia Emocional-Social en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?

#### **C. Problema Específico 2 (PE2)**

PE2 ¿Cuáles son los puntajes de Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?

#### **D. Problema Específico 3 (PE3)**

PE3 ¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?

### **1.1.3. Justificación**

#### **A. Valor teórico**

La presente investigación pretendió conocer la relación entre la Inteligencia Emocional-Social (IES) respecto al Aprendizaje Colaborativo (AC) tanto en forma general como específica, es decir entre cada una de sus dimensiones.

#### **B. Utilidad metodológica**

Para este trabajo se adaptó el Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaénsens (2015) a la realidad peruana, con el cual se medirá el desarrollo de esta variable en futuros estudios. Además, en el diseño de investigación se adaptó a una correlación específica por dimensiones.

#### **C. Implicancias prácticas**

Esta investigación generó el conocimiento necesario para tomar mejores decisiones acerca de los criterios y condiciones para motivar un aprendizaje colaborativo más eficiente en los grupos de trabajo creados por los estudiantes universitarios en la asignatura de Seminario de Investigación.

#### **D. Relevancia social**

El estudio benefició de forma directa a los docentes de la asignatura de Seminario de investigación e indirectamente a la Universidad Continental. En momentos posteriores se puede ampliar el estudio y aquella información servirá como insumo para una futura intervención didáctica o investigativa, capacitar al personal, abrir otras líneas de investigación, trabajo de investigación, etc.

## 1.2. Antecedentes relacionados con el tema

### 1.2.1. Antecedentes internacionales

Öznacar, Şensoy y Satılmış (2018) desarrollaron la investigación denominada *Estilos de aprendizaje y niveles de inteligencia emocional de los candidatos a profesores universitarios*; artículo científico presentado en la Revista Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. Establecieron el siguiente objetivo: examinar los estilos de aprendizaje de los futuros profesores en términos de inteligencia emocional. Trabajaron con el diseño correlacional en una muestra compuesta por 406 aspirantes a docentes universitarios que cursaban estudios en la facultad de Educación en el curso académico 2016/2017, utilizando la Escala de estilo de aprendizaje de Grasha-Reichmann (1994) adaptada al turco por Saritaş y Süral (2010) y la Escala de inteligencia emocional: formulario corto de Petrides y Furnham (2000, 2001) y adaptada al turco por Deniz, Özer e Işık (2013). Así, obtuvieron el siguiente resultado principal: entre la inteligencia emocional total y el estilo de aprendizaje colaborativo  $p=0,269^{**}$ , utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. De lo señalado, concluyeron que hay una relación estadísticamente significativa entre el estilo de aprendizaje colaborativo y todas las subdimensiones de la inteligencia emocional (Bienestar, Autocontrol, Sensualidad, y sociabilidad). Además, encontraron diferencias significativas en las sub dimensiones de aprendizaje dependiente y aprendizaje participativo de los estilos de aprendizaje según el género de los candidatos a docentes.

Figuroa y Funes (2018) en su tesis *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios*; tesis de licenciatura presentada a la Pontificia Universidad Católica Argentina. Su objetivo fue determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general), la empatía cognitiva y afectiva, y el

rendimiento académico en estudiantes universitarios que cursan los últimos años de la ciudad de Paraná. Utilizaron el diseño descriptivo correlacional, transversal y de campo en una muestra de 100 estudiantes a quienes se les aplicaron: el Inventario de Inteligencia Emocional (ICE) de Bar-On, Índice de Reactividad Interpersonal de Davis (IRI) y Cuestionario de Rendimiento Académico. Sus resultados demostraron que, en relación con la inteligencia emocional y rendimiento académico, la única escala que correlaciona significativamente con la nota promedio fue la del componente intrapersonal con  $R(100)=0,219$ ;  $p<0,05$ . Así, llegaron a la siguiente conclusión: la única Escala que mostró una correlación moderada y estadísticamente significativa con las notas fue la del Componente Intrapersonal. Las demás escalas no tienen una influencia significativa sobre el rendimiento, y no se puede afirmar ninguna correlación contundente entre ellos.

Okoiye, E, Ofoegbu, O. y Niemadim, Ch. (2016) en su estudio denominado *Efectos del aprendizaje colaborativo y las técnicas de inteligencia emocional en la mejora del desarrollo de las competencias en Contabilidad Administrativa entre los estudiantes del sudeste de Nigeria*, artículo científico presentado en la Revista Británica de Educación. El objetivo de su investigación fue conocer los efectos del aprendizaje colaborativo y las técnicas de inteligencia emocional para mejorar la competencia en contabilidad administrativa entre los estudiantes de contabilidad en el sudeste de Nigeria. Aplicó el diseño cuasiexperimental con un grupo de control, pre prueba y posprueba, con un diseño de matriz factorial 3x2. La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de tres universidades, muestreados de manera intencional, los cuales fueron asignados a los grupos de manera aleatoria, en dichos grupos participaron por ocho semanas en talleres de entrenamiento en técnicas de aprendizaje colaborativo e inteligencia emocional. Los datos obtenidos fueron procesados mediante el análisis de covarianza y la

prueba *t*. En sus resultados presentó se halló un efecto significativo de los tratamientos aplicados sobre la mejora de las competencias en Contabilidad Gerencial. El promedio alcanzado por el grupo control fue 69,03, el de inteligencia emocional 91,79, y el grupo de técnicas de aprendizaje colaborativo obtuvo 93,05. Además, hallaron que no había diferencia significativa en los puntajes obtenidos por varones y damas. Arribaron a la siguiente conclusión: los programas de entrenamiento en inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo influyeron en el desarrollo de las competencias de los estudiantes en Contabilidad Gerencial.

Antón (2016) en su tesis *la Inteligencia emocional a través del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*, trabajo fin de máster presentada a la Universidad de Oviedo, España. Trazó el siguiente objetivo: analizar si existe relación entre la metodología cooperativa y la inteligencia emocional, así como proponer una línea de investigación e intervención en esta población sobre metodología cooperativa y la inteligencia emocional. Empleó el diseño cuasi experimental en una muestra de 7,000 habitantes que comprende 412 alumnos, 134 de inicial y 278 de primaria y se aplicó la TMMS-24 para medir la inteligencia emocional y una serie de fichas: ficha de autoevaluación de mi comportamiento, ficha de autoevaluación de aspectos tácticos, ficha de coevaluación del comportamiento, ficha de coevaluación de aspectos tácticos, ficha evaluación profesor/alumnado, ficha de evaluación grupal e ítems para la evaluación alumno/profesor para medir el aprendizaje cooperativo. Su resultado fue: Los valores del grupo de control se mantuvieron similares mientras que en el grupo de control fueron ascendiendo de forma continuada (valores de grupo de control, pretest: 25,72 y posttest: 26,94, mientras en el grupo de intervención, pretest: 25,68 y posttest: 29,00). Llegó a la conclusión que hay una mejoría apreciable entre los resultados del pretest y el posttest

en el grupo de intervención, cosa que no se percibe en el grupo control, lo que nos permite enunciar que el aprendizaje cooperativo tiene influencia en cuanto al desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado.

Adriaenséns (2015) presentó su tesis *Aprendizaje colaborativo en estudios universitarios de grado: Medición de su desarrollo en alumnos próximos a graduarse*; tesis doctoral mostrada a la Universidad de Deusto, San Sebastián, España. Se propuso lograr varios objetivos, entre ellos: Desarrollar un modelo conceptual que permita analizar los factores que influyen en el grado en que se utilizan y desarrollan los elementos del aprendizaje colaborativo, y los efectos que ello tiene en los procesos y resultados del aprendizaje, por otro lado, identificar variables y factores que pudieran afectar significativamente a un desarrollo diferencial del aprendizaje colaborativo en los estudiantes y sus resultados de aprendizaje. Esta investigación cuantitativa no experimental fue de alcance explicativo comparativo. Trabajó con una muestra de 369 estudiantes del área de negocios de la Escuela de Negocios, Ciencias Sociales y Humanidades, con un nivel de confianza del 95%. Entre los principales resultados se observó que los alumnos próximos a graduarse en las carreras del área de negocios alcanzan un alto grado de desarrollo del aprendizaje colaborativo en sus cinco dimensiones con un promedio total de 4,1883 y una desviación estándar de 0,5736. Se determinó que los estudiantes utilizan con eficiencia los elementos componentes citados. El análisis de regresión en donde el p-valor=0,339, siendo mayor a 0,05, determinó que una mayor formación previa en el aprendizaje colaborativo no significa un mayor desarrollo de los elementos del aprendizaje colaborativo. La satisfacción con las condiciones de aprendizaje colaborativo tiene una media total = 4,2476 y una desviación estándar de 0,6861. El aprendizaje y desarrollo de la competencia de trabajo en equipo tiene una media total = 4,3210 y una

desviación estándar de 0,5366. Existe una correlación significativa entre el desarrollo de cada uno de los elementos del aprendizaje colaborativo y la satisfacción con el aprendizaje realizado con una  $r$  de Pearson de 0,473. En vista de los resultados concluyó que los estudiantes próximos a graduarse del área de negocios alcanzan un grado alto de desarrollo del aprendizaje colaborativo, pero se halló que existe diferencia significativa en el desarrollo de los cinco elementos del aprendizaje colaborativo entre las carreras del área de negocios. La Interdependencia Positiva, Habilidades Sociales y la Interacción Fomentadora; así como el total de los elementos del aprendizaje colaborativo, son los factores en los que las carreras tienen una diferencia. El Procesamiento de Grupo, y la Responsabilidad Individual y Grupal no presentan diferencias. Por otra parte, se halló una relación positiva entre los factores de estudio y la satisfacción con las condiciones del aprendizaje y con el trabajo en equipo.

### **1.2.2. Antecedentes nacionales**

Vera (2020) en su tesis Habilidades sociales en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, San Borja - 2019; tesis de maestría presentada a la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Estableció el siguiente objetivo: determinar la incidencia de las habilidades sociales en el aprendizaje colaborativo en los escolares de la muestra. La investigación fue básica, con un diseño no experimental, descriptivo correlacional causal. Aplicó el cuestionario de evaluación de la variable de habilidades sociales y el cuestionario de evaluación de la variable de aprendizaje a una muestra de 100 estudiantes entre varones y mujeres del 5to año de secundaria de la institución educativa Manuel Gonzales Prada. Halló que de acuerdo a la regresión logística ( $B=5,614$ ) indica una alta incidencia de las Habilidades Sociales en el Aprendizaje Colaborativo en los escolares de Institución Educativa M.G.P San Borja 2019, con un grado de

significancia de 0,000. Así llegó a la conclusión que existe una incidencia de las Habilidades Sociales sobre el Aprendizaje Colaborativo en el colegio Manuel Gonzales Prada con los escolares del 5to de secundaria.

León (2020) en su tesis *Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una universidad privada, Trujillo 2019*; tesis de maestría presentada a la Universidad César Vallejo en Trujillo, Perú. Sugirió el siguiente objetivo: determinar la relación entre la inteligencia emocional y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una universidad privada, Trujillo 2019. Su diseño fue descriptivo correlacional, en una muestra de 65 estudiantes de una universidad privada, utilizando el EQ-i Baron Emotional Quotient Inventory de Reuven Baron de procedencia americana y el Cuestionario de Aprendizaje Significativo de Walter Gómez Paredes de procedencia peruana. Llegó al siguiente resultado: la correlación de Pearson  $r=0,009$  y  $\text{Sig.}=0,000$ . Basado en su resultado concluyó que correlación poco significativa entre Inteligencia Emocional y Aprendizaje Significativo en estudiantes universitarios de una Universidad Privada, Trujillo 2019, pero encontró que existe correlación significativa entre la escala estado de ánimo general y el aprendizaje significativo ( $r=0,265^*$ ) en estudiantes universitarios de una universidad privada, Trujillo 2019.

Luy (2019a) en su tesis *el aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" - Los Olivos - Lima, 2018*; tesis de doctorado presentada a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú. Presentó como objetivo: demostrar el efecto del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientae - Los Olivos - Lima, 2018. Desarrolló el diseño experimental de tipo aplicado, en una muestra de 48

estudiantes distribuidos en dos grupos: uno de control (24) y otro experimental (24) de una población total de 1281 ingresantes, utilizando el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (I-CE). Mostró el siguiente resultado principal: la mayor diferencia de las 5 escalas, 10,68, donde el grupo experimental de estudiantes y el grupo control de estudiantes evidenciaron datos diversos a partir del uso de la estadística, en el caso del factor Intrapersonal se encuentran diferencias estadísticamente significativas (Experimental  $M=158,04$ ; Control  $M=147,36$ ;  $t=2,091$ ;  $p=0,03$ ). De lo planteado arribó a la conclusión de que el aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene un efecto significativo en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes de primer ciclo de la Universidad Católica Sedes Sapientiae – Los Olivos – Lima, 2018.

Santana (2019) presentó a la Universidad Privada de Tacna, Perú su tesis de maestría denominada *Habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, 2015*, cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el nivel de aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la muestra. Fue un estudio observacional de corte transversal retrospectivo, sin manipulación de variables, teniendo la muestra dividida en 19 docentes y 67 estudiantes. Para la recolección de datos utilizó dos instrumentos: El cuestionario “Habilidades socioemocionales de los docentes del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, año 2015”, basado en el Test de inteligencia emocional de ICE: NA de Bar-On de Ugarriza y Pajares (2004), dirigido a docentes para evaluar sus habilidades socioemocionales y el segundo instrumento, elaborado por la investigadora, denominado “Aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, año 2015”. En sus resultados se encontró que

el 68,4% de los docentes mostraron un nivel de habilidades socioemocionales promedio, y el 15,8% muestra niveles bajos y en la misma proporción evidencian un nivel de habilidades alta. Respecto al aprendizaje cooperativo, se obtuvo que el 40,3% el nivel de aprendizaje cooperativo fue regular, seguido del 37,3% percibieron un nivel inadecuado de aprendizaje cooperativo y solo para el 22,4% el nivel de aprendizaje cooperativo fue adecuado. Concluyó a un nivel de confianza del 95% se ha establecido que sí existen diferencias significativas entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes de la muestra, es significativa de acuerdo con el  $p\text{-valor}=0,000$ .

Pinto (2019) elaboró su tesis *Aprendizaje colaborativo en el aprendizaje significativo de Física de los estudiantes de 1° año de la Escuela Profesional de Ingeniería Eléctrica, en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2012*, tesis de doctorado presentada a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú. Pretendió el objetivo de determinar la influencia positiva del uso de las estrategias didácticas del aprendizaje colaborativo en el aprendizaje significativo de Física I de los estudiantes de 1° año en la Escuela Profesional de Ingeniería Eléctrica, en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2012. Usó el diseño cuasiexperimental. Consideró el tamaño de la muestra a 30 sujetos, aplicando pruebas de pre y post test al grupo control y al grupo experimental una prueba objetiva titulada prueba escrita Asignatura de física. Así llegó al siguiente resultado: los estudiantes de ingenierías de la universidad han logrado aprendizaje significativo de representaciones; porque el 76,5% de los estudiantes del grupo experimental obtuvieron calificación aprobatoria después de la aplicación de estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, en mayor porcentaje que el 70,6% de los estudiantes del grupo control que realizaron actividades del proceso de enseñanza aprendizaje mediante

método expositivo o tradicional donde la prueba estadística de “t” de Student para muestras independientes el  $p$ -valor=0,661 mayor que el 0,05, al nivel de significación de 5%. Concluyó que el uso apropiado de las estrategias didácticas del aprendizaje colaborativo mediante el diálogo, enseñanza recíproca, resolución de problemas y organizadores gráficos de información, mejoró el aprendizaje significativo de Física I, la eficacia de las estrategias didácticas de aprendizaje colaborativo, se ha determinado mediante la prueba de “t” de Student para muestras independientes, donde el  $p$ -valor=0,003 menor que el 0,05, al nivel de significación de 5%. Lo que evidencia que la mejora del aprendizaje significativo de la Física I, es más eficiente mediante el uso de las estrategias didácticas del aprendizaje colaborativo, a diferencia del grupo control; porque el método expositivo es menos efectivo para el aprendizaje de representaciones, conceptos y la proposición según los resultados de la post prueba en los grupos control y experimental.

Porcel (2016) desarrolló la tesis titulada *Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2015*; tesis de doctorado presentada a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. El objetivo estipulado fue: determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo, el procesamiento estratégico de la información y el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2015. Desarrolló un diseño correlacional múltiple en una muestra intencional de 210 estudiantes de diversas especialidades de educación. Utilizó un cuestionario sobre las percepciones de los estudiantes respecto al contexto colaborativo de aprendizaje y el instrumento para medir el procesamiento estratégico de la información en estudiantes de la facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre

de Dios y el análisis documental para la tercera. En sus resultados encontró una correlación negativa débil  $\rho=-0,158$  entre aprendizaje colaborativo y rendimiento académico y  $\rho=-0,214$  entre procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico. Su conclusión fue en la identificación de la existencia de una relación negativa débil entre el aprendizaje colaborativo y el rendimiento académico y también una relación negativa débil entre el procesamiento estratégico de la información y el rendimiento académico, lo que indica que los estudiantes que tienen un buen aprendizaje colaborativo y un buen procesamiento estratégico de la información no tiene un buen rendimiento académico, también concluye a modo de recomendación que las autoridades de la universidad se deben preocupar de capacitar a los docentes para elevar el rendimiento académico de los estudiantes.

### **1.2.3. Antecedentes locales**

Pérez (2018) en su tesis *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017*; tesis de licenciatura presentada a la Universidad Continental, Huancayo, Perú. Dispuso el objetivo de determinar la relación entre la procrastinación académica y la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental, 2017. Llevó a cabo el diseño correlacional transversal, en una muestra constituida por 163 alumnos del III al X ciclo entre 17 y 35 años. Se aplicó la Escala de Procrastinación Académica adaptada por (Álvarez, 2010) y el Inventario Emocional de Bar-On adaptado por (Ugarriza, 2001). El resultado de su investigación fue: la relación entre las dos variables de estudio, de acuerdo con la prueba rho de Spearman se establece que existe una correlación inversa de  $-0,564$ . Así mismo se establece que la correlación es altamente significativa (0,000). De lo anterior, concluye que se establece la existencia de una correlación inversa significativa

entre ambas variables en los estudiantes de la escuela académico profesional de psicología de la Universidad Continental lo que significa que habilidades deficientes de inteligencia emocional es la tendencia a procrastinar en los estudios.

Escobar y Corilla (2018) en su tesis *Inteligencia emocional y expresión del movimiento en la danza tradicional por estudiantes universitarios del II semestre de la Universidad Continental 2017*, tesis de maestría presentada a la Universidad Continental de Huancayo, Perú; tuvieron como objetivo determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y la expresión del movimiento en la danza tradicional por estudiantes universitarios del II semestre de la Universidad Continental 2017. Realizó su estudio con un diseño descriptivo - correlacional, con una muestra de 138 estudiantes a los cuales se aplicó dos pruebas: El Inventario Emocional de Bar-On y una rúbrica de la expresión del movimiento. Presentó el siguiente resultado con un nivel de significancia del 5% se determinó, que existe una relación directa ( $p=0,175$ ) entre las variables estudiadas. A modo de conclusión, afirmaron a mayor inteligencia emocional será mejor la expresión del movimiento y viceversa, los autores explican que ello se debe a que la expresión corporal desarrolla el autoconocimiento, la seguridad de sí mismo, la capacidad de expresar sus emociones de forma positiva y manejo de relaciones con las demás personas, además la expresión del movimiento como recurso pedagógico permite al individuo la canalización de sus emociones.

Salcedo (2017) en su tesis *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de psicología de la Universidad Continental*; tesis de maestría presentada a la Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú; planteó el siguiente objetivo determinar el grado de relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en

la asignatura de Fundamentos de la Psicología de los estudiantes del primer semestre de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental. Procedió su estudio con el diseño correlacional en una población de 182 estudiantes del primer semestre del curso de Fundamentos de la Psicología del período 2016-I a quienes aplicó el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On. Halló el siguiente resultado:  $p=0,479$  es mayor al nivel de significancia de 0,05, por lo tanto, aceptó la hipótesis nula. De esta manera, concluyó que según el reporte estadístico  $p=-0,004$ , no existe relación directa ni significativa, entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico en la asignatura de Fundamentos de la Psicología en los estudiantes del I semestre de la carrera profesional de Psicología de la Universidad Continental.

### **1.3. Presentación de objetivos general y específicos**

#### **1.3.1. Objetivo General (OG)**

OG Determinar la relación entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **1.3.2. Objetivo Específico 1 (OE1)**

OE1 Medir los puntajes de Inteligencia Emocional-Social en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **1.3.3. Objetivo Específico 2 (OE2)**

OE2 Medir los puntajes de Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de

docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **1.3.4. Objetivo Específico 3 (OE3)**

OE3 Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **1.4. Limitaciones del estudio**

#### **1.4.1. Limitación metodológica**

El servicio virtual de las clases permitió posibles limitaciones con el contacto físico y la evaluación de los estudiantes universitarios. Pero fue resuelto con el uso de las plataformas virtuales en el que se cambió la evaluación tradicional por la evaluación virtual.

#### **1.4.2. Limitación temporal**

No hubo limitación de tiempo, la investigación en general se ha realizado durante un período de 7 meses del año académico 2020, y el proceso de evaluación de la muestra estudiantil se realizó tan sólo en una semana durante el ciclo 2020-II. Este tiempo fue suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación.

#### **1.4.3. Limitación teórica**

Las bibliotecas físicas estuvieron cerradas durante el confinamiento social, limitando el acceso a los antecedentes, pero se resolvió accediendo a los repositorios digitales. También hubo limitaciones de acceso a la información de las variables del estudio en el idioma español por lo que se utilizó fuentes en el idioma inglés para luego ser traducidas a la lengua castellana.

#### **1.4.4. Limitación de recursos**

El aislamiento social también permitió limitaciones de comunicación, pero fueron superadas con la comunicación telefónica y el uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC). En este sentido, las reuniones de trabajo fueron realizadas según un cronograma estipulado.

## **Capítulo II**

### **Marco Teórico**

El segundo capítulo del estudio es propio del marco teórico del estudio, el cual está comprendido en 4 subcapítulos: bases teóricas relacionadas con el tema, definición de términos usados, hipótesis y variables. El primer subcapítulo, bases teóricas, se divide en dos temas: Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC). La variable Inteligencia Emocional-Social (IES) comprende cuatro subtemas: (a) el concepto de emoción se subdivide, a su vez, en definición y componentes de la emoción, bases neurobiológicas de la emoción, y las teorías psicológicas y neurológicas de la emoción. (b) El segundo subtema corresponde a la Inteligencia Emocional (IE) que se subdivide en conceptualización de IE, esto incluye la definición de la IE, modelos de la IE y medidas de la IE; y el modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES). (c) El siguiente subtema trata acerca de las dimensiones de la IES que a su vez se subdivide en los cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. (d) El cuarto y último subtema presenta el marco psicométrico de la IES en el que se evidencia los cinco Cocientes Emocionales (CE) de las escalas de la IES: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. La variable Aprendizaje Colaborativo (AC), por su parte, se divide en cuatro grupos de subtemas, (a) el primero se avoca a la ubicación de la Teoría Constructivista dentro de los Modelos teóricos educativos vigentes, para luego analizar la Teoría del Constructivismo Social de Vygotski y las teorías específicas que sustentan el aprendizaje colaborativo, como la Teoría del conflicto sociocognitivo, la Teoría de la intersubjetividad y la Teoría de la Cognición Distribuida. (b) El segundo subtema corresponde a la concepción del aprendizaje como práctica social. (c) En el tercer subtema se desarrolla la conceptualización del aprendizaje colaborativo, sus características, premisas, procesos, niveles, dimensiones, los tipos de grupos formados en el aula y sus diferencias con el aprendizaje cooperativo. (d) El cuarto

subtema trata acerca del trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales, los entornos virtuales de aprendizaje, las fases del trabajo en grupo, las herramientas tecnológicas colaborativas y lo correspondiente al docente como mediador del aprendizaje. En el segundo subcapítulo se incluyen las definiciones que apoyaron a la mejor comprensión de las variables del estudio. El tercer subcapítulo está relacionado a las hipótesis que están estrechamente ligadas con los problemas y objetivos localizados en el primer capítulo del presente estudio, las cuales está compuesto por una hipótesis general (HG) y 27 hipótesis específicas (HE). El cuarto subcapítulo, denominado variables, presenta dos matrices de operacionalización de las variables, una para cada variable del presente estudio.

## **2.1. Bases teóricas relacionadas con el tema**

### **1.1.1. Inteligencia Emocional-Social (IES)**

- Concepto de la emoción
  - Definición y componentes de la emoción
  - Bases neurobiológicas de la emoción
  - Teorías psicológicas de la emoción
  - Teorías neurológicas de la emoción
- Inteligencia Emocional (IE)
  - Conceptualización de IE: Definición, modelos y medidas de la IE
  - El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES)
- Dimensiones de la IES
  - Componente Intrapersonal (CIA)
  - Componente Interpersonal (CIE)
  - Componente de Adaptabilidad (CAD)
  - Componente de Manejo del Estrés (CME)
  - Componente de Estado de Ánimo General (CAG)
- Marco psicométrico de la IES
  - CE Intrapersonal

- CE Interpersonal
- CE de Adaptabilidad
- CE de Manejo del Estrés
- CE de Estado de Ánimo General

Las concepciones científicas de la emoción son la tradicional y la contemporánea. Según Mayer (2001) la concepción tradicional de la ciencia respecto a la emoción corresponde con la primera fase (1900-1969) y la segunda fase (1970-1989) de su modelo de periodización. Durante el siglo XX, la emoción fue considerada como: (1) enemiga del pensamiento, (2) perturbación producida por un evento externo, (3) “arrebataamiento”, y (4) pérdida completa de control (Fragoso, 2015). Mientras tanto, la inteligencia cognitiva tuvo sus orígenes en el siglo XIX con Francis Galton (1822-1911), primo de Charles Darwin, y principios del siglo XX con Alfred Binet (1857-1911) y Theodore Simon (1872-1961). La complejidad de los comportamientos en los seres vivos y en particular en el ser humano es lo que se llama inteligencia (Bisquerra, 2003). Algunos la definen como la “*capacidad o habilidad para resolver problemas...*” (Gardner, 1986); otros como la “*adaptación mental a las circunstancias nuevas*” (Claparède, 1917, citado en Piaget, 1999, p. 20), o dicho de otra manera es la “*habilidad del individuo para adaptarse de manera adecuada a las situaciones relativamente nuevas de la vida*” (Pintner, 1921). Ésta última al parecer está más relacionada a los principios de la inteligencia emocional. Los orígenes de la Inteligencia Emocional (IE), por su parte, se remontan en el siglo XX en pleno predominio del paradigma conductista. En 1920, Thorndike (1874-1949), el pionero de la IE, planteó la inteligencia abstracta, mecánica, y social. Éste último es de relevancia en la IE. Luego en 1983, uno de los precursores de la IE, Gardner (1993, 1997) publica *La estructura de la mente* donde propone originalmente la existencia de siete inteligencias

conocidas como Inteligencias Múltiples (IM). Doce años después agrega una octava: la inteligencia naturalista (Gardner, 1995), aunque en la actualidad existen más inteligencias. Esta es una de las razones por las cuales hoy por hoy ya no se habla de la inteligencia, sino de las inteligencias. A partir de esta teoría, la inteligencia emocional estaría conformada por la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. En el mismo periodo, en 1985, Bar-On realiza estudios del bienestar psicológico y acuña el término EQ [Emotional Quotient, Cociente emocional (CE)], el cual tuvo mayor difusión en 1997 (véase Bar-On, 1997, 2000, 2006, 2013).

De acuerdo con el modelo de periodización de Mayer (2001) la concepción contemporánea de la emoción corresponde con la tercera (1990-1993), cuarta (1994-1997), y quinta fase (1998-presente). De ahí, los modelos de la IE tienen como base la concepción contemporánea de la emoción. A partir de la década de los noventa del siglo pasado se entiende a las emociones como: (1) soporte del desarrollo de la cognición, y (2) parte fundamental del procesamiento de información del cerebro (Fragoso, 2015). Aquí, se da el inicio formal de la IE con la publicación de Salovey y Mayer (1989/1990), quienes acuñan el término “inteligencia emocional” y definida como “*la habilidad para monitorear y regular nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, y utilizarlos para guiar nuestros pensamientos y acciones* [traducción propia]” (p. 189). A mediados de la misma década se produce la revolución emocional, que no sólo repercute en las disciplinas científicas, sino también lo hace en la sociedad en general (Bar-On, 2006). Algunas evidencias de esta revolución son las siguientes (Bisquerra, 2000, 2003): (1) el incremento de las publicaciones en psicología con respecto a las emociones; (2) el involucramiento de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional, considerándola como la “*década del cerebro*”; (3) la amplia difusión del constructo IE con el influyente libro *Inteligencia*

emocional de Goleman (1995, 1996), que llegó a ser bestseller en varios países; (4) la puesta en práctica de la inteligencia emocional en las organizaciones y en la educación; y (5) la apreciación de las emociones positivas en el bienestar (véase Seligman, 2003, Bar-On, 2010).

La IE se fundamenta en varios campos de estudio; no obstante, este estudio está centrado en el campo de la neurociencia. La neurociencia “*estudia el funcionamiento cerebral desde un punto de vista multidisciplinario*” (Tirapu, 2011, p. 11) y está integrado por distintas disciplinas, tales como la física, química, biología, *etcétera*. En definitiva, la neurociencia es el campo de estudio de la primera variable del estudio, específicamente la neurociencia afectiva es la encargada de estudiar la emoción y, por tanto, la IE. Panksepp (1992) acuñó el término de Neurociencia Afectiva (NA) cuyo objeto de estudio son los mecanismos neuronales de la emoción. Su teoría abarca siete sistemas emocionales: fear (miedo), rage/anger (rabia/enfado), panic/sadness (pánico/tristeza), seeking (búsqueda), care (cuidado), lust (lujuria), play (juego). A continuación, se presenta el concepto de la emoción en el campo de la neurociencia.

#### A. Concepto de la emoción

##### a) Definición y componentes de la emoción

El concepto que antecede a la inteligencia emocional es el de emoción. Desde el punto de vista filogenético, la emoción es un proceso anterior a la consciencia. La consciencia, esto incluye a la inteligencia, es el resultado de la misma evolución que aparece cuando el cerebro alcanza el desarrollo necesario, la emoción por su parte es biológicamente determinada (Palmero y Mestre, 2004).

La página web del Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la Real Academia Española (RAE, 2020), en su sentido más literal, la define como una “*alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática*”. Etimológicamente, la palabra emoción es un sustantivo femenino que viene del latín *emotio*, *emotioñis* (Stingo et al., 2006), derivado del verbo *emovere*, compuesto por el prefijo e- (“fuera”) y el verbo *movere* (“mover”) (Wikcionario, 2020), que significa mover hacia afuera (Bisquerra, 2000) o mover de sitio (Ander, 2016). Es por eso que una emoción produce un cambio súbito en el estado de ánimo habitual (Stingo et al., 2006).

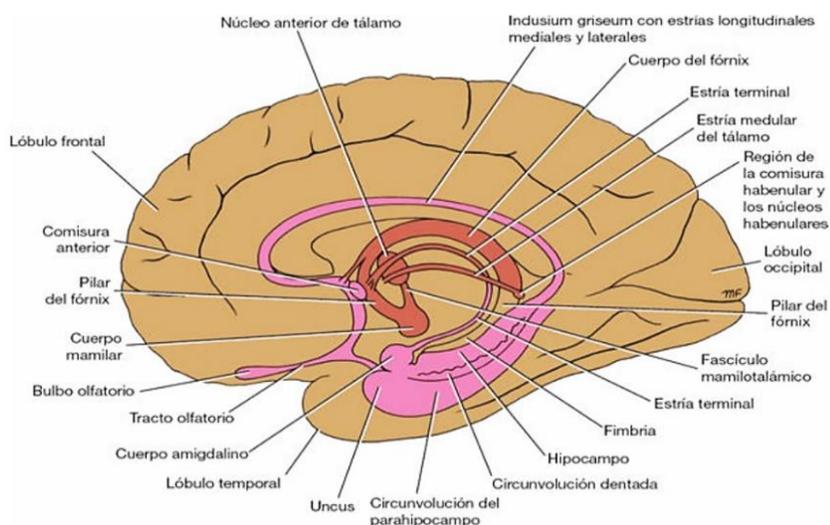
Para definir el término emoción, el presente estudio, utiliza la definición de Reeve (2010) “*las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos durante los sucesos significativos de la vida*” (p. 223), con la cual se presenta los cuatro componentes de la emoción: sentimental, de estimulación, intencional, y expresivo. De ahí, la emoción es un concepto multidimensional (Bisquerra, 2000).

Según Reeve (2010), (1) el componente sentimental ofrece a la emoción su experiencia subjetiva, que cuenta con un significado e importancia personal (Macías y Aguayo, 2014). La emoción se siente y experimenta de manera subjetiva en intensidad y en calidad. Por ejemplo, si el contexto implica amenaza, es probable que se genere miedo (APA, 2010, p. 165), aunque esta emoción puede alcanzar mayores niveles y experimentar terror. Por tratarse de la parte cognitiva o mental

de la emoción, la única forma de conocer este aspecto es por medio del autoinforme (Bisquerra, 2000). (2) El componente de estimulación corporal involucra la activación neural y fisiológica (biológica), e incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales mientras se prepara y regula la conducta adaptativa de afrontamiento del organismo durante la emoción. Este aspecto envuelve al sistema endocrino (secreción de hormonas del estrés, sudoración), al sistema nervioso autónomo (aumento de la presión sanguínea, aceleración (o disminución) de los latidos del corazón o de la respiración) y al sistema musculoesquelético (quedarse paralizado, luchar o huir) (Gil, 2007; Cotrufo y Ureña, 2018). (3) El componente intencional ofrece a la emoción su carácter motivacional, la conducta dirigida a metas para afrontar las circunstancias del momento. La emoción y la motivación tienen tanta vinculación que incluso tienen la misma raíz etimológica *movere* (“mover”) (Bisquerra, 2000; Infoemociones, 2010). De ahí la expresión “sin emoción no hay motivación”. Este aspecto explica la razón por la cual las personas se benefician de sus emociones. Finalmente, (4) el componente social-expresivo es el aspecto comunicativo de la emoción en el cual las experiencias privadas por medio de posturas, gesticulaciones, vocalizaciones, expresiones faciales (donde se combinan 23 músculos), etcétera se tornan expresiones públicas (Bisquerra, 2000; Gil, 2007). Según este aspecto, el lenguaje no verbal de una persona expresa a los demás cómo se siente y cómo interpreta el entorno, aunque este componente se puede disimular (Bisquerra, 2000).

b) Bases neurobiológicas de la emoción

Paul Broca (1824-1880), James Papez (1883-1958), y Paul MacLean (1913-2007) sugirieron que la emoción estaba relacionada con estructuras límbicas ubicadas en las áreas subcorticales, entre la corteza cerebral y el hipotálamo (Snell, 2010). Actualmente, se consideran a la corteza prefrontal, la corteza somatosensorial y los ganglios basales (Damasio, 1997; véase Goleman, 1995, 1996; Bar-On, et al., 2003; Bechara et al., 2007), así como a la amígdala y el circuito cerebral de la emoción (LeDoux, 1999; véase Goleman, 1995, 1996; Bechara et al., 2007) como estructuras relacionadas a la emoción, aunque se presentan en singular hay que tener en cuenta la lateralización hemisférica. Basada en la organización del sistema nervioso planteada por Snell (2010; véase la figura 1), se presentan las siguientes estructuras que juegan un rol importante en la conducta emocional, según Kolb y Wishaw (2006):



**Figura 1.** Cara medial del hemisferio cerebral derecho que muestra las estructuras que forman el sistema límbico.

Fuente: Snell (2010, p. 308).

## b1) Áreas corticales

Las áreas corticales relacionadas a la superficie superolateral reúnen a la corteza prefrontal y la corteza de asociación sensorial.

- **Corteza prefrontal:** el gerente emocional (Goleman, 1995, 1996) es un área extensa que se encuentra por delante del área precentral (Snell, 2010) del lóbulo frontal y funciona en la emoción, atención, planeación y memoria (APA, 2010).
- **Corteza de asociación sensorial:** la corteza somatosensorial ocupa el lóbulo parietal superior extendiéndose por la superficie medial del hemisferio, y su función es recibir e integrar las diferentes modalidades sensitivas (Snell, 2010).

Las áreas corticales relacionadas a la superficie medioinferior del hemisferio sólo incluyen a la corteza del cíngulo anterior.

- **Corteza del cíngulo anterior:** la circunvolución cingular (Kolb y Wishaw, 2006) es una franja larga de la corteza cerebral ubicada dentro de la sustancia blanca de la circunvolución cingular (APA, 2010). Gracias a ella el parahipocampo y otras regiones de la corteza temporal se conectan con los lóbulos frontal y parietal (Snell, 2010). Según Snell (2010), el giro cingulado junto con el giro parahipocampal forma las circunvoluciones subcallosas.

b2) Áreas subcorticales y ganglios basales

Las áreas subcorticales y las estructuras que forman parte de los ganglios basales son la formación del hipocampo y la amígdala.

- **Formación del hipocampo:** la formación del hipocampo está conformada por el giro parahipocampal, el giro dentado y el hipocampo (Snell, 2010). Éste último es considerado como el especialista en memoria emocional (Goleman, 1995, 1996).
- **Amígdala:** El centinela emocional (Goleman, 1995, 1996) es un racimo en forma de almendra, localizada en el lóbulo temporal cerca del uncus o gancho (Snell, 2010). Está conformada por las zonas corticomediales, basolaterales y centrales, y su papel es recibir estímulos de todos los sistemas sensoriales (Kolb y Wishaw, 2006).

b3) Sustancia blanca

La sustancia blanca, las vías de conexión, está compuesta por el fórnix y el haz mamilotalámico.

- **Fórnix:** el fórnix es una estructura formada por fibras nerviosas mielínicas en forma de arco y conecta el hipocampo con los cuerpos mamilares del hipotálamo (APA, 2010; Snell, 2010).
- **Haz mamilotalámico:** el fascículo mamilotalámico (Snell, 2010) es un conjunto de fibras nerviosas que

conecta el cuerpo mamilar con el grupo de núcleos anteriores del tálamo (APA, 2010; Snell, 2010).

b4) Diencéfalo

El diencéfalo comprende el hipotálamo, el tálamo y el núcleo mamilar.

- **Hipotálamo:** el hipotálamo se extiende desde la región del quiasma óptico hasta el borde caudal de los cuerpos mamilares, tiene la función de controlar el sistema endocrino y el sistema nervioso autónomo (Snell, 2010). Además, ayuda a integrar la actividad autónoma en respuestas adecuadas a los estímulos internos y externos, tales como sudoración, ritmo de la respiración, frecuencia cardíaca, etcétera (APA, 2010; Cotrufo y Ureña, 2018).
- **Tálamo:** el tálamo es una estructura ovalada formada por dos masas voluminosas bajo la corteza cerebral (Cotrufo y Ureña, 2018). Posee una serie de núcleos sensoriales, motores, autonómicos y de asociación que se encargan de retransmitir los impulsos nerviosos que recorren entre la médula espinal y el tallo y la corteza cerebral (APA, 2010). En particular el núcleo talámico anterior está relacionado con el tono emocional.
- **Núcleo mamilar:** el cuerpo mamilar (APA, 2010) es un par de pequeños cuerpos hemisféricos ubicado por detrás del túber cinereum y en su parte

dorsal se halla la sustancia perforada posterior cuya función es transmitir las ramas centrales de las arterias cerebrales posteriores (Snell, 2010).

A continuación, se presentan las teorías de la emoción, ya que, no se puede entender el concepto de emoción sin recurrir a la psicología y a la neurología de manera aislada.

c) Teorías psicológicas de la emoción

Las teorías psicológicas de la emoción también son conocidas como teorías de la perspectiva dinámica porque intentan explicar el origen de las emociones desde un punto de vista anatómico (Cotrufo y Ureña, 2018).

c1) Teoría de James-Lange

Tradicionalmente se concebía a la emoción como el resultado de la percepción de un estímulo, y era la causante de las reacciones corporales (Cotrufo y Ureña, 2018). No obstante, la idea fue refutada por William James (1842-1910) y Carl Lange (1834-1900) quienes afirman que el cerebro recibe la retroalimentación de las vísceras y la musculatura voluntaria provocando los diferentes estados emocionales. Esto quiere decir, que las reacciones fisiológicas preceden a la emoción en vez de seguirlo (APA, 2010). Esquemáticamente, entre el estímulo y las emociones se encontrarían las reacciones fisiológicas (Cotrufo y Ureña, 2018). Por ejemplo, un individuo que se encuentra con un oso en el bosque se pone a correr lo más lejos posible, y al darse cuenta de sus cambios corporales (incremento de la frecuencia

cardiaca y respiratoria, sudoración, *etcétera*) siente miedo. No es el oso el que provoca el miedo, sino la carrera.

c2) Teoría de Cannon-Bard

A diferencia de la teoría de James-Lange, Walter Cannon (1871-1945) y Philip Bard (1898-1977) afirman que las emociones no dependen de la percepción de las manifestaciones corporales ni de la corteza cerebral, sino más bien dependen de la actividad subcortical en el tálamo y el hipotálamo. Éstas serían las principales estructuras de la emoción. Por lo tanto, las emociones y las respuesta autónoma y conductual se dan indistinta y simultáneamente (Coon, 2016). Esquemáticamente, la actividad subcortical en el tálamo y el hipotálamo se encontraría entre las emociones y la respuesta corporal, y un determinado estímulo (Cotrufo y Ureña, 2018). Del ejemplo anterior, al encontrarse con un oso en el bosque activarían el tálamo y el hipotálamo, éstos serían los responsables de provocar una respuesta tanto del sistema nervioso autónomo como de las emociones.

c3) Teoría de Schachter-Singer

Tanto la psicología como la fisiología estaban bajo el predominio conductual hasta la llegada de la revolución y su teoría cognitivas de las emociones (Cosacov, 2007). Stanley Schachter (1922-1997) y Jerome Singer (1934-2010) afirman que la experiencia de la emoción depende de los cambios fisiológicos y de la evaluación que realiza la persona no solo de la situación sino también de las reacciones de los demás. Por ello su teoría fue

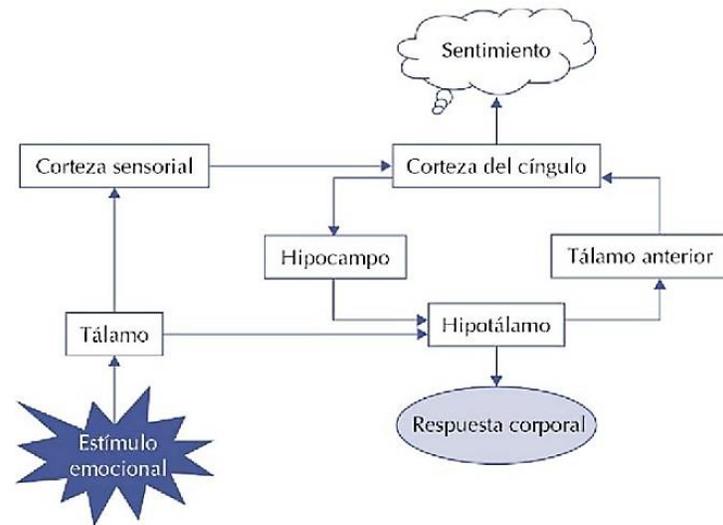
denominada la teoría bifactorial de la emoción (appraisal y arousal) (Cotrufo y Ureña, 2018; APA, 2010). Esquemáticamente, tanto la respuesta corporal y la valoración cognitiva se encontraría entre el estímulo y las emociones (Cotrufo y Ureña, 2018). Del ejemplo anterior, si el oso se encuentra dentro de una jaula, entonces no se activará respuesta emocional alguna.

d) Teorías neurológicas de la emoción

Las teorías neurológicas de la emoción también son llamadas teorías de la perspectiva estática, ya que, intentan localizar las estructuras de las emociones (Cotrufo y Ureña, 2018).

d1) Teoría de Papez

Basado en la Teoría de Cannon-Bard, James Papez (1883-1958) afirma que las señales sensoriales, tanto aquellas que provienen de nuestros sentidos como las emitidas por los órganos internos, llegarían primero al tálamo, masa ovoide de materia gris que forma la mayor parte del diencefalo (Snell, 2010), y desde allí se abren dos vías, una ascendente y otra descendente: la vía del pensamiento y la vía del sentimiento, respectivamente (Cotrufo y Ureña, 2018; véase la figura 2).



**Figura 2.** Circuito que muestra las diversas estructuras del sistema límbico y su relación funcional entre estímulo - respuesta corporal y formación del sentimiento.

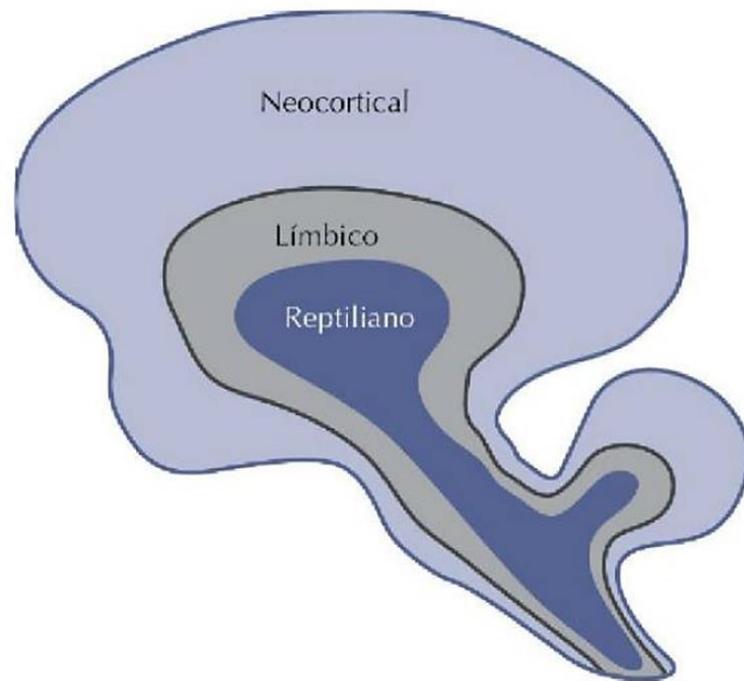
Fuente: Macías & Aguayo (2014, p. 122).

#### d2) Teoría de MacLean

Es la ampliación de la teoría de Papez, Paul MacLean (1913-2007) afirma que el cerebro está compuesto por: (a) el cerebro reptiliano (o arquipalio) es la parte instintiva o impulsiva y corresponde al desarrollo del cerebro en los reptiles, incluye el tallo cerebral y el cerebelo; (b) el cerebro visceral (o paleomamífero) está relacionado con la experiencia emocional, incluye las estructuras del sistema límbico; y (c) la neocorteza (o neopalio) es la parte exclusiva de la cognición y es la de evolución más reciente, incluye las áreas corticales tanto superior lateral como medial inferior y (APA, 2010; Macías y Aguayo, 2014; véase la figura 3).

Llegado a este punto, luego de tratar el concepto de emoción desde una mirada neurocientífica, el segundo

subtema denominado inteligencia emocional (IE) es de naturaleza crucial, ya que, está estrechamente relacionado con el tercer y cuarto tema: dimensiones de la IES y marco psicométrico de la IES, respectivamente.



**Figura 3.** Modelo de Paul MacLean.

Fuente: Macías & Aguayo (2014, p. 120).

## B. Inteligencia Emocional (IE)

### e) Conceptualización de IE: Definición, modelos y medidas de la IE

La página web del Diccionario de la Lengua Española (DLE) de la Real Academia Española (RAE, 2020), define a la IE como “[la] capacidad de percibir y controlar los propios sentimientos y saber interpretar los de los demás”. Esto quiere decir, que la IE permite identificar a una persona como consciente, equilibrada y empática. Por otra parte, un diccionario de psicología, señala que es la “capacidad de

*procesar lo emocional y utilizarlo en el razonamiento y en las habilidades sociales (diálogo, empatía y escucha activa); y para relacionarse de manera efectiva y afectiva con otras personas” (Ander, 2016, p. 75).* En otras palabras, la IE es una capacidad de procesamiento de información emocional útil para la propia cognición y sobre todo para la esfera social. Pero, a pesar de dichas acepciones es necesario recurrir a la literatura especializada para tener una explicación objetiva sobre el constructo. Desde una perspectiva científica, hay múltiples definiciones de la IE. A continuación, se presentan algunas de ellas.

Salovey y Mayer (1989/1990, p. 189): “La habilidad para monitorear y regular nuestros sentimientos y emociones y los de los demás, y utilizarlos para guiar nuestros pensamientos y acciones [traducción propia]”.

Goleman (1995; 1996, pp. 16-17): “Las habilidades (...) que incluye el autodomínio, el celo y la persistencia, y la capacidad para motivarse uno mismo... ser capaz, por ejemplo, de refrenar el impulso emocional; interpretar los sentimientos más íntimos del otro; manejar las relaciones de una manera fluida”.

Bar-On (1997, p. 14): “Un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas (emocionales y sociales) que influyen en nuestra capacidad para afrontar exitosamente las presiones y exigencias del medioambiente [traducción propia]”.

Mayer y Salovey (1997, p. 10; 2004, p. 35): “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento intelectual y emocional [traducción propia]”.

Goleman (1998, 2000, p. 430): “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”.

Bar-On (2000, p. 385, 2001, p. 87): “Un conjunto multifactorial de habilidades emocionales, personales y sociales interrelacionadas que influyen en nuestra capacidad general para afrontar de manera activa y eficaz a las exigencias y presiones de la vida diaria [traducción propia]”.

Cherniss (2004, p. 315): “Un conjunto de capacidades que implican la manera en que las personas perciben, expresan, comprenden y manejan sus propias emociones, así como las emociones de los demás [traducción propia]”.

Bar-On (2006, p. 22): “Un conjunto multifactorial de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con los demás, adaptarse al cambio y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, y afrontar de manera

eficiente a las exigencias, desafíos y presiones de la vida diaria [traducción propia]”.

García y Giménez (2010, p. 45): “La capacidad que tiene el individuo de adaptarse e interaccionar con el entorno, dinámico y cambiante a raíz de sus propias emociones”.

Mayer et al. (2000, p. 396; 2011, p. 532): “La capacidad para percibir y expresar emociones, asimilar la emoción en el pensamiento, comprender y razonar con la emoción, y regular la emoción en uno mismo y en los demás [traducción propia]”.

Bharwaney et al. (2007/2011, p. 5): “Un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y nos expresamos, comprendemos a los demás y nos *relacionamos con ellos, y afrontamos a las exigencias, desafíos y presiones de la vida diaria* [traducción propia]”.

De las definiciones presentadas sólo algunas son aceptadas por la comunidad psicológica contemporánea. Así como existen diversas definiciones, no es extraño que haya diferentes modelos teóricos (véase Mayer et al., 2000; Trujillo y Rivas, 2005; García y Giménez, 2010) que intenten explicar lo que es la inteligencia emocional. De cualquier modo, dichos modelos están agrupados en dos modelos principales de la IE: El modelo de habilidad de IE y el modelo mixto de IE (Mayer et al., 2000). Por un lado, el modelo de habilidad concibe a la IE como una habilidad para el procesamiento de la información emocional asociada a la inteligencia (Mayer y

Salovey, 1997; Mayer et al., 2000; Extremera y Fernández, 2015). Este modelo está conformado principalmente por el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997) porque no combina capacidades cognitivas con rasgos de personalidad (Mayer et al., 2000). El modelo mixto considera a la IE como un conjunto de rasgos de la personalidad, competencias socioemocionales, motivacionales y habilidades cognitivas (Mayer et al., 2000), aunque a este modelo generalmente lo incluyen en la IE Rasgo (Petrides y Furham, 2000, 2003). El modelo de Bar-On (1997), el modelo de Goleman (1998), forman parte del modelo mixto porque, a diferencia del anterior, sí que combinan capacidades cognitivas con rasgos de personalidad, tales como la empatía, asertividad, *etcétera* (Mayer et al., 2000).

En medio de este panorama, Petrides y Furham (2000, 2001, 2003) plantean que los modelos mixtos y modelos de habilidad no concuerda con la actual teoría psicométrica. El tipo de medida y no la teoría es la que determina la naturaleza del modelo. En vez de tomar en cuenta el método de medida para su distinción, Mayer y Salovey prefieren argumentar si un modelo teórico mezcla o no capacidades cognitivas y rasgos de personalidad (Pérez et al., 2005). Por ello proponen distinguir entre IE Rasgo e IE Habilidad. La IE rasgo está integrada en el marco de la personalidad y es medida a través de inventarios de autoinforme validados (por ejemplo, el Inventario del Cociente Emocional (EQ-i™, Emotional Quotient Inventory; Bar-On, 1997). La IE habilidad está relacionada con la inteligencia tradicional, la cual es medida por medio de test de rendimiento máximo (por ejemplo, el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT,

Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2002).

La aparición de estas distinciones y numerosas conceptualizaciones de la IE trajo consigo cierto grado de confusión a la hora de definir, medir y aplicar de mejor manera este constructo (Bar-On, 2006). Para aclarar esta situación, la Enciclopedia de Psicología Aplicada de Spielberger (2004) sugiere que en la actualidad existen tres principales modelos teóricos de la IE: el modelo de Mayer y Salovey, el modelo de Goleman, y el modelo de Bar-On (véase la tabla 1).

**Tabla 1**

*Componentes de los principales modelos de la IE*

Mayer y Salovey (1990)	Goleman (1995)	Bar-On (1997)	Mayer y Salovey (1997)	Goleman (1998)
Valoración y expresión de la emoción	Conocer las propias emociones	Intra-personal	Percepción, valoración y expresión de la emoción	Conciencia de sí mismo
Regulación de la emoción	Manejar las emociones	Inter-personal	Facilitación emocional del pensamiento	Autor-regulación
Utilización de la inteligencia emocional	La propia motivación	Manejo del estrés.	Comprensión y análisis de las emociones: emplear el conocimiento emocional	Motivación
	Reconocer emociones en los demás	Adaptabilidad	Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual	Empatía
	Manejar las relaciones	Estado de Ánimo General		Habilidades sociales

Nota: Según Spielberger (2004), los tres últimos corresponderían a los principales modelos teóricos de la IE.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

e1) Modelo de Mayer-Salovey

El modelo de Mayer y Salovey (1997) concibe a la IE como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento intelectual y emocional [traducción propia]" (p. 10).

Según este modelo, la medida de capacidad es la forma en que se evalúa la IE a través del Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer et al., 2002). Este modelo es conocido como modelo de habilidad de IE (Mayer et al., 2000, Cherniss, 2004) porque están basados en el procesamiento emocional de la información (Extremera y Fernández, 2015). Está comprendido en cuatro componentes:

- Percepción, valoración y expresión de la emoción.
- Facilitación emocional del pensamiento.
- Comprensión y análisis de las emociones: emplear el conocimiento emocional
- Regulación reflexiva de las emociones.

e2) Modelo de Goleman

El modelo de Goleman (1998) percibe a la IE como *“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”* (2000, p. 430). Este modelo es conocido como un modelo Mixto de IE (Mayer et al., 2000), también como el modelo de competencias emocionales (Cherniss, 2004). Para evaluar la IE, según este modelo, se utiliza el Inventario de Competencia Emocional (ECI, The Emotional Competence Inventory; Boyatzis, Goleman y HayGroup, 2001) que forma parte de la evaluación múltiple o de 360 grados. Este modelo comprende cinco componentes:

- Conciencia de sí mismo.
- Autorregulación.
- Motivación.
- Empatía.
- Habilidades sociales.

### e3) Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On (1997) describe a la inteligencia emocional como *“un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas (emocionales y sociales) que influyen en nuestra capacidad para afrontar exitosamente las presiones y exigencias del medioambiente [traducción propia]”* (p. 14).

Ahora bien, para los fines de la presente investigación se ha tomado la decisión de utilizar la definición de Bar-On (2006) y, por tanto, su modelo teórico. Éste resulta pertinente para el estudio de la IES en estudiantes universitarios por diversas razones. Primero, Bharwaney

et al. (2007/2011), Bar-On (2000, 2006) y Plake e Impara (1999) afirman que el modelo de Bar-On es un modelo conceptual y psicométrico integral, sólido y válido. Segundo, alrededor de 985 investigaciones científicas utilizaron los fundamentos teóricos del modelo de Bar-On (Sánchez y Robles, 2018). Tercero, el Emotional Quotient Inventory (EQ-i™; Bar-On, 1997) es la mejor medida de Inteligencia Emocional Rasgo (IE Rasgo) por su buena fiabilidad (Pérez et al., 2005; Petrides y Furnham, 2001). Cuarto, el EQ-i™ ha sido traducido a más de 30 idiomas (Bar-On, 1997, 2006, 2013), esto incluye al idioma de los hispanohablantes: el español (Gómez y Moreno, 1995; Rivera, 2000; Rivera et al., 2008). Quinto, el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (Ugarriza, 2001) es la adaptación del EQ-i™ a muestras peruanas, y es adecuado para medir la inteligencia emocional-social de estudiantes universitarios a partir de 16 años (Ugarriza, 2003; Lozada y Vera, 2010).

- f) El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES) Para su elaboración, Bar-On (2006) reconoce la influencia en especial de cinco autores: (a) Darwin (1809-1882), (b) Thorndike (1874-1949), (c) Wechsler (1896-1981), (d) Sifneos (1920-2008) y (e) Appelbaum. Del mismo modo, también considera otros aportes que combinan elementos emocionales y sociales. En 1983, Gardner (1993, 1997) explica en un capítulo de su libro acerca de las inteligencias personales, conformadas por la inteligencia interpersonal e intrapersonal. En su primera definición, Salovey y Mayer (1989/1990) conciben a la inteligencia emocional como parte

de la inteligencia social. Finalmente, Saarni (1990) considera a la competencia emocional como ocho habilidades (o componentes) sociales y emocionales que se desarrollan desde la primera infancia.

El modelo de Bar-On, al igual que Goleman, es considerado como un modelo basado en competencias (Cherniss, 2004), o bien como un modelo Mixto de IE (Mayer et al., 2000), o bien como un modelo de IE rasgo (Petrides y Furnham, 2000, 2001, 2003; Pérez et al., 2005). En medio de estas distinciones, Bar-On (2006) propuso el término inteligencia Emocional-Social (IES), un modelo integral, definiéndose como:

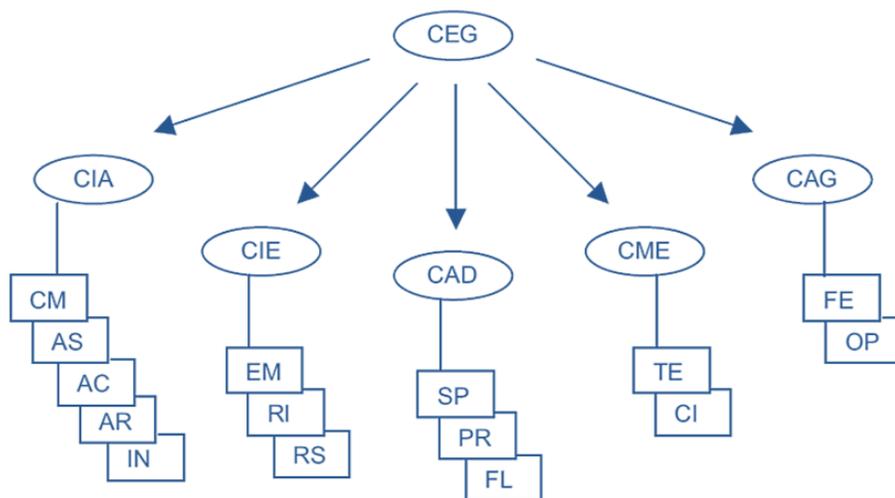
Un conjunto multifactorial de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con los demás, adaptarse al cambio y resolver problemas de naturaleza intrapersonal e interpersonal, y afrontar de manera eficiente a las exigencias, desafíos y presiones de la vida diaria [traducción propia]. (p. 22)

### C. Dimensiones de la IES

La estructura del modelo de Bar-On (1997) puede ser entendida a partir de dos posturas: (a) el enfoque topográfico, y (b) el enfoque sistémico (Ugarriza, 2001, 2003).

El presente estudio ha utilizado el enfoque sistémico para presentar las dimensiones de la IES. Desde una mirada *sistémica*, se evidencia un Cociente Emocional General (CEG) que comprende cinco componentes. Éstos, a su vez, se dividen en

subcomponentes haciendo un total de 15, los cuales están relacionados lógicamente y estadísticamente. Con el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On se obtiene el CEG, cinco CE de los componentes y 15 CE de los subcomponentes (véase la Figura 4).



**Abreviaturas:** CEG= cociente emocional general (o cociente emocional - total). **Componentes:** CIA= componente intrapersonal; CIE= componente interpersonal; CAD= componente de adaptabilidad; CME= componente del manejo del estrés; CAG= componente del estado de ánimo general. **Subcomponentes:** CM= comprensión de sí mismo; AS= asertividad; AC= autoconcepto; AR= autorrealización; IN= independencia; EM= empatía; RI= relaciones interpersonales; RS= responsabilidad social; SP= solución de problemas; PR= prueba de la realidad; FL= flexibilidad; TE= tolerancia al estrés; CI= control de impulsos; FE= Felicidad; OP= optimismo.

**Figura 4.** Enfoque sistémico del modelo de Bar-On.

Fuente: Ugarriza (2001, p. 132; 2003, p. 3)

El modelo de Bar-On comprende cinco dimensiones: componente intrapersonal (CIA), componente interpersonal (CIE), componente de adaptabilidad (CAD), componente de manejo del estrés (CME), y componente de estado de ánimo general (CAG; Ugarriza, 2001, 2003).

g) Componente Intrapersonal (CIA)

Es la capacidad para ser consciente y comprenderse a sí mismo y a sus emociones, así como para expresar sus emociones, sentimientos e ideas a los demás y a sí mismo (Bar-On, 1997, 2000, 2003, 2006, 2013; Bar-On et al., 2000). Este componente tiene cierta similitud a una de las dimensiones del modelo de Goleman (1995, 1996): conocer las propias emociones, que describe que “*la conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional*” (p. 64). Al igual que esta dimensión, la percepción, valoración y expresión de las propias emociones del modelo de Mayer y Salovey (1997) tiene componentes relacionados con el reconocimiento de los propios estados emocionales y expresión de las emociones.

Como principales subcomponentes asociadas a esta primera dimensión de Bar-On (1997) destacan: (a) comprensión emocional de sí mismo, (b) asertividad, (c) autoconcepto, (d) autorrealización, e (e) independencia.

- **Comprensión emocional de sí mismo (CM):** la capacidad de ser conscientes y comprender nuestras emociones (Bar-On, 2001). Su indicador sería: conoce y comprende sus propias emociones (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Asertividad (AS):** la capacidad de expresar constructivamente nuestras emociones y a nosotros mismos (Bar-On, 2001). Su indicador sería: expresa de manera efectiva y constructiva sus propias emociones (Bar-On, 2006, p. 26).

- **Autoconcepto (AC):** la capacidad de percibirnos y evaluarnos con precisión (Bar-On, 2001). Su indicador sería: se percibe, comprende y acepta así mismo (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Autorrealización (AR):** la capacidad y el impulso para lograr objetivos y actualizar nuestro potencial (Bar-On, 2001). Su indicador sería: muestra esfuerzo por alcanzar objetivos personales y llevar a cabo su potencial (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Independencia (IN):** la capacidad de ser autosuficiente y libre de dependencia emocional de los demás (Bar-On, 2001). Su indicador sería: muestra autosuficiencia y está libre de dependencia emocional de los demás (Bar-On, 2006, p. 26).

h) **Componente Interpersonal (CIE)**

Es la capacidad para ser consciente, comprender y apreciar los sentimientos de otras personas, así como para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y responsables con los demás (Bar-On, 1997, 2000, 2003, 2006, 2013; Bar-On et al., 2000). Según el modelo de Goleman (1998), este componente sería el resultado de la combinación entre dos de sus dimensiones: reconocimiento de las emociones en los demás (Goleman, 1995, 1996) y habilidades sociales (Goleman, 1998). El primero relacionado a la autoconciencia emocional y el segundo al arte de las relaciones (Goleman, 1995, 1996). Al igual que esta dimensión, la percepción, valoración y expresión de la emoción del modelo de Mayer y Salovey (1997) tiene un

componente relacionado con la capacidad de identificar emociones en otras personas y discriminarlos.

Esta dimensión está compuesta por los siguientes subcomponentes: (6) empatía, (7) relaciones interpersonales, y (8) responsabilidad social.

- **Empatía (EM):** la capacidad de ser consciente y comprender las emociones de los demás (Bar-On, 2001). Su indicador sería: conoce y comprende cómo se sienten otras personas (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Relaciones interpersonales (RI):** la capacidad de relacionarse bien con los demás (Bar-On, 2001). Su indicador sería: establece relaciones mutuamente satisfactorias y se relaciona bien con los demás (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Responsabilidad social (RS):** la capacidad de identificarse y sentirse parte de nuestro grupo social (Bar-On, 2001). Su indicador sería: se identifica con el grupo social y coopera con otras personas (Bar-On, 2006, p. 26).

i) **Componente de Adaptabilidad (CAD)**

Es la capacidad para evaluar los propios sentimientos con el medio estimular, alterar los sentimientos y pensamientos con las situaciones cambiantes, afrontar de manera realista y flexible ante las nuevas situaciones, y resolver problemas de carácter intrapersonal e interpersonal a medida en que surjan (Bar-On, 1997, 2000, 2003, 2006, 2013; Bar-On et al., 2000).

Los principales subcomponentes asociadas a esta tercera dimensión serían: (9) solución de problemas, (10) prueba de la realidad, y (11) flexibilidad.

- **Solución de problemas (SP):** la capacidad de resolver nuestros problemas personales e interpersonales (Bar-On, 2001). Su indicador sería: resuelve eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Prueba de la realidad (PR):** la capacidad de validar objetivamente nuestros sentimientos y pensamientos (Bar-On, 2001). Su indicador sería: comprueba objetivamente sus sentimientos y pensamientos con la realidad externa (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Flexibilidad (FL):** la capacidad de adaptar y ajustar nuestros sentimientos y pensamientos a nuevas situaciones (Bar-On, 2001). Su indicador sería: adapta y modifica sus sentimientos y pensamientos en situaciones nuevas (Bar-On, 2006, p. 26).

j) **Componente de Manejo del Estrés (CME)**

Es la capacidad para tolerar el estrés y trabajar bien bajo presión sin desmoronarse, así como regular nuestras emociones para que trabajen a nuestro favor y no en nuestra contra (Bar-On, 1997, 2000, 2003, 2006, 2013; Bar-On et al., 2000). Este componente sería similar a la dimensión regulación de la emoción del modelo de Mayer y Salovey (1990), o la dimensión manejar las emociones del modelo original de Goleman (1995, 1996) o a la dimensión autorregulación del modelo modificado de Goleman (1998).

Este componente incluye los siguientes subcomponentes: (12) tolerancia al estrés, y (13) control de impulsos.

- **Tolerancia al estrés (TE):** la capacidad de gestionar eficazmente nuestras emociones (Bar-On, 2001). Su indicador sería: maneja efectiva y constructivamente las emociones (Bar-On, 2006, p. 26).
- **Control de impulsos (CI):** la capacidad de controlar nuestras emociones (Bar-On, 2001). Su indicador sería: controla efectiva y constructivamente sus emociones (Bar-On, 2006, p. 26).

k) Componente de Estado de Ánimo General (CAG)

Es la capacidad para disfrutar de sí mismo y de los demás, sentir y expresar sentimientos positivos a fin de estar lo suficientemente motivado para alcanzar objetivos personales (Bar-On, 1997, 2000, 2003, 2006, 2013; Bar-On et al., 2000). Al compararse con el modelo de Goleman, este componente tiene mucha similitud a la dimensión la propia motivación del modelo de Goleman (1995) y la dimensión motivación del modelo de Goleman (1998).

La quinta y última dimensión incluiría los siguientes subcomponentes: (14) Felicidad (FE), y (15) optimismo (OP).

- **Felicidad:** la capacidad de sentirnos contentos con nosotros mismos, con los demás y con la vida en general (Bar-On, 2001). Su indicador sería: se siente contento consigo mismo, con los demás y la vida en general (Bar-On, 2006, p. 26).

- **Optimismo:** la capacidad de ser positivo y mirar el lado positivo de la vida (Bar-On, 2001). Su indicador sería: se muestra positivo y ve el lado más optimista de la vida (Bar-On, 2006, p. 26).

A continuación, se presenta el marco psicométrico de la IES y, por tanto, el cuestionario que hizo posible el desarrollo y la operacionalización del modelo de Bar-On.

#### D. Marco psicométrico de la IES

La IE puede ser evaluada bajo tres formas básicas: (1) las medidas de capacidad, (2) las medidas de autoinforme, y (3) la evaluación múltiple o de 360 grados (Bar-On, 2013). El EQ-i™ (Bar-On, 1997) es una de las pruebas más populares del modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social (IES) y junto con otras pruebas (p.e., EQ-i™: YV; Bar-On y Parker, 2000; EQ-i™: Short, Bar-On, 2002) forma parte de las medidas de autoinforme.

El EQ-i™ es el acrónimo de Emotional Quotient - inventory (en español, inventario del Cociente Emocional). Fue creado por Bar-On en 1997 y definida por su autor como *“una medida de autoinforme de comportamiento emocional socialmente inteligente que proporciona una estimación de la inteligencia social-emocional”* [traducción propia] (Bar-On, 2006, p. 15). Esto quiere decir, que cuando se evalúa a través del EQ-i™, el evaluado realiza una auto-observación de su propio comportamiento, centrándose específicamente en su comportamiento emocional y socialmente inteligente.

A pesar de sus críticas (por ejemplo, véase Hedlund y Sternberg, 2000; Petrides y Furnham, 2001; Extremera y Fernández, 2015), el EQ-i™ ha sido digno de elogios. Por ejemplo, algunos la consideran como la primera medida de su tipo (Plake e Impara, 1999; Cherniss, 2004); y algunos como la mejor medida de la IE Rasgo, debido a que posee una buena fiabilidad (Pérez et al., 2005; Petrides y Furnham, 2001); otros como la medida de inteligencia emocional-social más utilizada hasta la fecha (Bar-On, 2006); y otros como una de las escalas psicométricas de la inteligencia emocional más utilizada para jóvenes y adultos (Bar-On y Parker, 2018).

El EQ-i™ ha sido traducido a más de 30 idiomas (Bar-On, 1997, 2006, 2013). La primera traducción al español fue realizada por Gómez y Moreno (1995) como el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Reuven Bar-On y, luego, validada por Regner (2008) en una muestra de Argentina. Del mismo modo, se realizaron traducciones y adaptaciones del EQ-i™ en otros países de habla hispana: México (Rivera, 2000), Puerto Rico (Rivera et al., 2008), por poner algunos ejemplos. En Perú, el EQ-i™ fue adaptado gracias a las aportaciones, por un lado, de Abanto, Higuera y Cueto (2000, citado en Ugarriza, 2001, 2003) quienes tradujeron *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual* de Bar-On (1997) para uso experimental, con el cual presentaron normas expresadas en cocientes emocionales para interpretar los puntajes directos de dicho instrumento. Y, por otro lado, Ugarriza (2001) realizó la correspondiente adaptación y estandarización del EQ-i al contexto peruano, presentando tanto baremos como estadísticas inferenciales. El EQ-i™ es conocido como el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: JA (Ugarriza, 2003), para distinguirlo de su versión juvenil: el Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA (Ugarriza y Pajares, 2004, 2005). En

este estudio, sin embargo, se presenta como el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (I-CE de Bar-On), por ser la traducción más cercana a su idioma original.

El I-CE de Bar-On tiene 133 ítems, cada ítem es una frase corta que emplea una escala de respuesta de 5 puntos (tipo Likert) con un formato de respuesta textual que va desde 1 (rara vez o nunca es mi caso) hasta 5 (con mucha frecuencia o siempre es mi caso). Basado en las normas peruanas, el I-CE de Bar-On es adecuado para personas de 16 años a más y tarda aproximadamente 40 minutos en completarse (Ugarriza, 2001, 2003; Lozada y Vera, 2010; véase la tabla 4.1).

Las normas establecidas respecto a la administración, cuantificación, calificación e interpretación han sido consideradas en el proceso de evaluación del I-CE de Bar-On (Ugarriza, 2001, 2003; Lozada y Vera, 2010), excepto los criterios de la primera escala de validación. Los siguientes pasos describen las escalas de validez de resultado y las escalas y subescalas de la IES en el marco del proceso de calificación:

Para validar el I-CE de Bar-On, existen cuatro escalas de validez de resultado: (a) porcentaje de omisión, (b) índice de inconsistencia, (c) impresión positiva y negativa, e (d) ítem de validez general.

(a) La primera escala, porcentaje de omisión, relacionada al límite de omisiones según el número de ítems que conforma una subescala de la IES: no más de 3 ítems para las subescalas de 11, 10 y 9 ítems; no más de dos ítems para las subescalas de ocho ítems; y no más de un ítem para las subescalas de siete ítems. El

total de ítems omitidos se multiplica por 100 y se divide por el total de ítems (117), excepto los ítems repitentes y los ítems de las escalas de validación. Si alcanza el 6%, la prueba es inválida (Bar-On, 1997). (b) En el índice de inconsistencia, segundo paso, se comparan 10 pares de ítems similares: 23 - 52; 100 - 114; 56 - 70; 85 - 129; 47 - 91; 32 - 48; 60 - 89; 87 - 103; 117 - 130; 41 - 101. Si el ítem es negativo, se resta seis menos el puntaje obtenido; y si el ítem es positivo, el puntaje no sufre cambios. En cada par, el resultado del primer ítem se resta con el resultado del segundo ítem en valor absoluto. Si el total de los resultados excede a doce, la prueba es inválida. (c) Las impresiones positiva y negativa corresponden a la tercera escala. De los 133 ítems del I-CE de Bar-On, ocho pertenecen a la impresión positiva (5, 34, 50, 65, 79, 94, 109, y 123). Según los baremos de Ugarriza (2001, p. 139, 2003, p. 11; véase la tabla 2.2), el puntaje estándar [o cociente emocional (CE)] de la impresión positiva se obtiene restando la media (24,5) al total del puntaje bruto (o directo) y luego multiplicado por 15. A este resultado se divide por la desviación estándar (4,09) y se le suma 100. La impresión negativa, por su parte, está conformada por siete ítems (12, 25, 41, 57, 71, 101, y 115), y su puntaje estándar se obtiene restando la media (11,15) al total del puntaje bruto y luego multiplicado por 15. A esta cifra se divide por la desviación estándar (3,95) y se le suma 100. Si uno de ellos obtiene un puntaje estándar igual o mayor a 130, la prueba es inválida. (d) Finalmente, para una verificación adicional de la validez se utiliza la cuarta y última escala: el ítem de validez general (133). Si el puntaje obtenido es uno (Rara vez o nunca es mi caso), dos (Pocas veces es mi caso), o tres (A veces es mi caso), la prueba es inválida.

Una vez medidas las escalas de validación del I-CE de Bar-On, las escalas y subescalas de la IES pueden ser sometidas a medición.

De los 133 ítems del I-CE de Bar-On, 117 ítems (103 no repitentes y 14 repitentes) miden las cinco escalas y, por tanto, las 15 subescalas de la IES (véase la tabla 2).

**Tabla 2**

*Estadísticas descriptivas de los puntajes del I-CE de Bar-On*

I-CE	Media	D.E.	Simetría	Kurtosis
Impresión Positiva	24,50	4,09	0,19	-0,36
Impresión Negativa	11,15	3,85	0,86	-0,15
Índice de Inconsistencia	0,00	3,24	-0,29	1,18
CE-Total	452,22	44,20	-0,23	-0,37
Intrapersonal	158,09	18,05	-0,44	-0,11
Interpersonal	98,60	10,05	-0,51	0,17
Adaptabilidad	96,10	10,24	-0,19	-0,27
Manejo del Estrés	65,30	10,58	-0,24	-0,26
Estado de Ánimo General	68,91	8,71	-0,48	-0,19

Fuente: Ugarriza (2001, p. 139; 2003, p. 11)

l) CE Intrapersonal

La escala Intrapersonal tiene 40 ítems y “*evalúa la capacidad para captar y entender las propias emociones, sentimientos e ideas*” (Regner, 2008, p. 38). Reúne las siguientes subescalas: (1) comprensión emocional de sí mismo, (2) asertividad, (3) autoconcepto, (4) autorrealización, e (5) independencia (Bar-On, 1997, 2001).

m) CE Interpersonal

“*Hace referencia a la habilidad para estar en contacto y entender las emociones y sentimientos de los demás*” (Regner, 2008, p. 38). La escala interpersonal tiene 29 ítems en total, pero como se repiten 5 sólo se consideran 24 ítems. Las subescalas que conforman este factor son: (1) empatía, (2) relaciones interpersonales, y (3) responsabilidad social (Bar-On, 1997, 2001).

- n) CE de Adaptabilidad  
“Se refiere a la habilidad para ser flexible y modular las emociones con relación a las situaciones” (Regner, 2008, p. 38). La escala Adaptabilidad tiene 26 ítems. Está integrada por las siguientes subescalas: (1) solución de problemas, (2) prueba de la realidad, y (3) flexibilidad (Bar-On, 1997, 2001).
- o) CE de Manejo del Estrés  
“Evalúa la capacidad para enfrentar las situaciones estresantes y el control de las emociones” (Regner, 2008, p. 38). La escala Manejo del Estrés tiene 19 ítems e incluye las siguientes subescalas: (1) tolerancia al estrés y (2) control de impulsos (Bar-On, 1997, 2001).
- p) CE de Estado de Ánimo General  
“Mide la capacidad para tener una perspectiva positiva de la vida y poder disfrutar de ella con un sentimiento de contentamiento y bienestar general” (Regner, 2008, p. 38). La escala Estado de Ánimo General tiene 17 ítems. La escala Estado de Ánimo General está conformada por las subescalas (1) felicidad y (2) optimismo (Bar-On, 1997, 2001).

Después de haber visto la Inteligencia Emocional-Social (IES). A continuación, se presenta exclusivamente la segunda variable del estudio: Aprendizaje Colaborativo.

### **1.1.2. Aprendizaje Colaborativo (AC)**

- Desde los modelos teóricos a la teoría de la educación
  - Teoría del Constructivismo
  - Teoría del constructivismo social de Vygotski

- Teorías específicas que sustentan el aprendizaje colaborativo
- Concepción del aprendizaje como práctica social
- Conceptualización de aprendizaje colaborativo
  - Características del aprendizaje colaborativo
  - Premisas para el aprendizaje colaborativo
  - Procesos y niveles del aprendizaje colaborativo
  - Dimensiones del aprendizaje colaborativo a través del trabajo en grupo
  - Diferencia entre aprendizaje colaborativo y cooperativo
  - Tipos de grupos formados en las aulas
- El trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales
  - Los entornos virtuales de aprendizaje
  - Fases del trabajo en grupo
  - Herramientas tecnológicas colaborativas y trabajo en grupo
  - El docente mediador. La mediación educativa

El hombre es un ser social por naturaleza, que desde que es concebido depende de la interacción con otros seres humanos y con el medio que lo rodea para sobrevivir, desde la antigüedad explora y se desarrolla en comunidad con la cual está en permanente contacto y vive su cultura, de esta manera, al aprender, lo hace de la misma forma: interactuando con otros seres humanos y con el medio y contexto, en relaciones sociales de cooperación, colaboración empática y comunicativas.

A. Desde los modelos teóricos a la teoría de la educación

Prats (2010) de la Universidad Oberta de Catalunya propone una clasificación de las teorías de la educación desde tres modelos teóricos: Transmisivo (que pretende mantener o reproducir el orden social y el estatus quo), interactivo (basado en la primordial relación entre los educandos y el mundo que los rodea para aprender) y creativo (que proponen cambios a nivel individual y social producto del proceso educativo). Entendiendo cada uno como un “artefacto intelectual que pretende encajar con coherencia el sentido y la función de los tres elementos centrales del acto educativo: el sujeto educando, el educador (entendido ahora como contexto) y la finalidad de la educación” (p. 25). Cada modelo comprende todos los elementos que hacen posible el acto educativo, valorando la necesidad de la interacción social para el aprendizaje.

La presente investigación se identifica con el modelo de la educación como interacción (Prats, 2010) debido al rol activo que debe desempeñar el estudiante como protagonista de su aprendizaje y para ello es de primordial importancia el trabajo interactivo y colaborativo con los demás educandos en permanente contacto con la realidad social, cultural, económica y ambiental que los rodea, orientados por sus educadores.

Los modelos teóricos de la educación permiten organizar las teorías de la educación. En la tabla 3, se observa que las teorías constructivistas han sido ubicadas en la columna correspondiente a las teorías interactivas que es uno de los ejes principales del presente trabajo.

**Tabla 3**

*Modelos teóricos de la educación*

Hilo Narrativo	Modelo Teórico		
	Transmisivo	Interactivo	Creativo
Modernidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positivismo performativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pragmatismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cientificismo marxista</li> <li>• Pedagogías Libertarias y Antiautoritarias</li> </ul>
Modernidad tardía o Segunda modernidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructuralismos</li> <li>• Funcionalismos y teoría del capital humano; teorías credencialistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teorías sistémico-cibernéticas</li> <li>• Constructivismos</li> <li>• Teoría de códigos y control</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía crítica</li> <li>• Pedagogías desescolarizadoras</li> </ul>
Pos modernidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalismos</li> <li>• Teorías del caos y globalizadoras</li> <li>• Pedagogía líquida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogías del riesgo</li> <li>• Teorías de la complejidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posestructuralismos</li> <li>• Posmodernidad crítica</li> <li>• Pedagogías polifónicas: multiculturalismo, teoría queer</li> </ul>

Fuente: Prats (2010).

Gargallo (2003) propone que una Teoría de la Educación se comprende como una disciplina científica o disciplina pedagógica sustantiva que incluye

Conocimientos, conceptos, supuestos, principios, postulados, teorías, leyes... y dispone de una metodología científica de indagación y aproximación al objeto ajustada a las características del mismo... constituye un conjunto sistemático de conocimientos que procurará la mejora de la práctica educativa mediante la proposición de normas de acción, lo que supondrá siempre ciertos niveles de concepción tecnológica... se ha de ocupar de la intervención pedagógica general... Ése sería su objeto fundamental de indagación... teoría sustantiva global del proceso educativo general, cuya tarea es la descripción, interpretación, explicación y comprensión del fenómeno educativo, del hecho y del proceso educativo. (pp. 21-24)

q) Teoría del Constructivismo

Para Pimienta (2007), el constructivismo es una teoría, concepción (epistemológica - psicológica), explicación, paradigma o postura que aborda, aclara cómo se da la construcción del conocimiento en el hombre, no innatismo (importa el interior) o empirismo (que privilegia el ambiente), sino, una construcción propia relacionando ideas previas con conocimientos nuevos, mediante la colaboración social como intercambio e interacción con “los otros” (p. 11).

El aprendizaje significativo se favorece con los puentes cognitivos entre lo que el sujeto ya conoce (que es el nivel de desarrollo real vygotkyano) y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos (zona de desarrollo próximo que nos lleva al nivel de desarrollo

potencial). Estos puentes constituyen lo que denominamos organizadores previos: conceptos, ideas iniciales, material introductorio, que se presentan como marco de referencia de los conceptos y las relaciones nuevas. (Pimienta, 2007, p.16)

Tünnermann (2011) afirma que el conocimiento lo construye cada ser humano con base en los esquemas mentales que ya posee a partir de su interacción con el medio.

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración...Construir significados nuevos implica un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, esto se logra introduciendo nuevos elementos o estableciendo nuevas relaciones entre dichos elementos. (Díaz y Hernández, 1999, p. 17)

Aubert et al. (2011) proponen que el constructivismo centra su atención en el estudio de los procesos de construcción de conocimientos que protagoniza el estudiante, partiendo de sus conocimientos previos, los procesos psicológicos que utiliza para procesar cognitivos que emplea en el aprendizaje, la forma en que organiza los conocimientos en la mente y la forma como integra los nuevos aprendizajes a los ya existentes para construir el nuevo conocimiento.

r) Teoría del constructivismo social de Vygotski

Vygotski planteó que el vivir en sociedad y el interactuar con otros es la condición que permite al ser humano desarrollar sus procesos psicológicos superiores, propuso que la construcción del conocimiento *“es un proceso de construcción social... que conlleva una fase de interiorización y que permite*

*a los sujetos pasar de una zona real de conocimiento a una zona de desarrollo potencial solo posible con la ayuda de alguien más” (Vygotski, 1997, citado en Ruíz et al., 2015), lo cual vincula la zona de desarrollo real, la de desarrollo próximo y la zona de desarrollo potencial gracias al andamiaje o soporte temporal dado por los adultos hasta que el estudiante lo pueda realizar por sí mismo.*

Para que ello ocurra, propone una conexión entre los planos de funcionamiento inter e intra psicológico por lo cual plantea que *“cada función aparece dos veces en el desarrollo del niño, primero, entre individuos (inter psicológica), y más tarde, dentro del niño (intra psicológica)” (Ferreiro y Calderón, 2000).*

Ferreiro y Calderón (2000) sintetizan los principales postulados de esta teoría:

- a. Los fenómenos de orden individual deben ser entendidos desde la perspectiva de lo social.
- b. Los procesos psicológicos se hallan relacionados y vinculados a los socioculturales.
- c. La cultura y los conocimientos son producto de la comprensión e interpretación de lo sociocultural.
- d. Los procesos psíquicos se hallan relacionados a todos los fenómenos que rodean a las personas.
- e. La internalización de los fenómenos que nos rodean solo es posible gracias al aprendizaje activo y al uso de la comunicación.
- f. Los fenómenos cognitivos se hallan muy relacionados a los afectivos, sin afectividad no hay aprendizaje.
- g. El hombre y el medio que lo rodea conforma un sistema interactivo dialéctico para el aprendizaje.

s) Teorías específicas que sustentan el aprendizaje colaborativo

s1) La teoría del conflicto sociocognitivo

Dillenbourg et al. (1996, citado en Roselli, 2016) sostiene que esta teoría puede ser considerada dentro del enfoque socioconstructivista y tomada como “paradigma interaccionista de la inteligencia” según la Escuela de Psicología Social de Ginebra. (Roselli, 2016, p. 225). La teoría sostiene que el conflicto socio cognitivo es primordial para el desarrollo intelectual de la persona y se desarrolla gracias a las actividades de interacción social, sobre todo en las de colaboración con otros educandos, en las que se presentan diversos puntos de vista sobre un mismo fenómeno causando conflicto y desacuerdo, lo cual causa el desequilibrio cognitivo de la persona, haciendo que progrese intelectualmente entendida desde la Teoría de la equilibración de Piaget.

s2) La teoría de la intersubjetividad

Roselli (2016) recuerda que la ley Genética general del desarrollo cultural de Vygotski propone que la conciencia, entendida como un fenómeno intrapsicológico, se origina de la intersubjetividad, fenómeno interpsicológico que la precede y que se produce de manera preferencial en el trabajo colaborativo, en el cual gracias a la interacción con los otros, con el medio y consigo mismo, mediante el lenguaje, se comparten puntos de vista divergentes y convergentes, que hacen posible construir un acuerdo, una intersubjetividad colectiva que originará progreso

cognitivo individual y la asimilación de la cultura. El aprendizaje colaborativo es importante pues promueve la coordinación social, el andamiaje, la motivación mutua, el trabajo sincronizado, el compartir roles y objetivos promoviendo el trabajo comprometido de los integrantes. Uno de sus primeros exponentes fue el sociólogo y filósofo austriaco Alfred Schutz (1899 - 1959) quien también introdujo la fenomenología en las ciencias sociales.

s3) La Teoría de la Cognición Distribuida.

Roselli (2016) sostiene que el conocimiento humano se origina del contexto social y cultural donde ocurre (cognición situada), por lo que esta teoría propone que el aprendizaje no debe ser entendido de manera individual, sino, distribuido en el contexto, instrumentos, personas y medio socio cultural. Por ello el grupo debe ser valorado como un sistema cognitivo, (unidad de funcionamiento cognitivo), en interacción permanente con el medio que lo rodea. Fue propuesta por Edwin Hutchins de la Universidad de California.

B. Concepción del aprendizaje como práctica social

García (2014) menciona que la

Construcción compartida, interacción social, elaboración conjunta de significados, negociación, participación sociocultural, son los términos que definen la concepción del aprendizaje como una práctica social...el aprendizaje se considera un proceso social y dialógico en el que las comunidades de usuarios negocian socialmente el significado de los conceptos y los fenómenos que

les circundan, de manera que el conocimiento es parte de una construcción conjunta de significados no limitada a la mente individual... Los procesos de aprendizaje tienen lugar por la interacción de las personas con sus entornos culturales, sociales y materiales. Así, el aprendizaje es un proceso de crecimiento y socialización en una comunidad, es el hecho mismo de participar y compartir conocimiento. (pp. 65-66)

Para De Corte (2010) el aprendizaje es Constructivo, es decir, que es construido por los estudiantes de manera activa, desarrollando así conocimientos y habilidades; Autorregulado, pues cada uno aprende de manera diferente aplicando su propio estilo y estrategias; Situado, pues el aprendizaje se produce en un contexto dado y no se puede separar de él; y Colaborativo, pues el aprendizaje necesita la relación e interacción socio cognitiva con otros y con el medio que los rodea, dialogando e interactuando de manera sinérgica.

Díaz y Fernández (2004) afirman que el aprendizaje es un proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos previos de la persona, gracias a la interacción con los otros y con el medio que lo rodea, por lo que es social y colaborativo. Además, propone que el grado de aprendizaje a obtener depende de dos factores: el nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social alcanzado por la persona, además, la naturaleza de las estructuras del conocimiento a procesar.

### C. Conceptualización del aprendizaje colaborativo

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), conocido como Tecnológico de Monterrey es una institución que aplica el aprendizaje colaborativo (AC) en su modelo

educativo como técnica principal para el desarrollo de competencias en sus estudiantes, sostienen que

El Aprendizaje Colaborativo más que una técnica, es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo. En todas las situaciones donde las personas se reúnen en grupos, se requiere el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones y habilidades individuales de los miembros del mismo. En un grupo colaborativo existe una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros que lo integran, de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. La premisa fundamental del Aprendizaje Colaborativo está basada en el consenso construido a partir de la cooperación de los miembros del grupo y a partir de relaciones de igualdad, en contraste con la competencia en donde algunos individuos son considerados como mejores que otros miembros del grupo. Los practicantes del AC aplican esta filosofía en el salón de clase, en reuniones de trabajo y comités, con grupos comunitarios y sociales, dentro del seno familiar, y en general, como una forma de vida y de convivencia con otras personas. (ITESM, 2006, p. 6)

Para Ferreiro y Calderón (2000) el aprendizaje se desarrolla en un contexto de interacción social y ayuda que incluye el afecto mutuo. Cada individuo aprende interactuando con otras personas y con el medio que lo rodea, logrando la construcción social del conocimiento, en la cual cada persona desarrolla sus potencialidades a nivel de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Laal y Laal (2011) proponen que el aprendizaje colaborativo es Un enfoque educativo para la enseñanza y el aprendizaje que involucra a grupos de estudiantes que trabajan juntos para resolver

un problema, completar una tarea o crear un producto... representa un cambio significativo lejos del entorno típico centrado en el maestro o centrado en la conferencia de la universidad... convive con otros procesos que se basan en el trabajo activo con el material del curso. (p. 1)

El aprendizaje colaborativo comprende el esfuerzo intelectual de los estudiantes trabajando en grupos pequeños centrados en la indagación o aplicación de conocimientos para la generación de nuevos conocimientos y productos y no simplemente basados en la explicación del docente. Los docentes que aplican estrategias de aprendizaje colaborativo tienden a verse menos como expertos transmisores de conocimiento y más como creadores de experiencias de aprendizaje como entrenadores o generadores de aprendizaje (Smith y MacGregor, 1992).

En el aprendizaje colaborativo formal, los estudiantes trabajan juntos por un lapso equivalente a un periodo con la finalidad de alcanzar metas de aprendizaje compartidas y lograr los productos encomendados en grupo (Johnson y Johnson, 1999a). Consiste en asumir un tema relacionándose dos o más estudiantes en sinergia e interdependencia para aprenderlo, trabajando de manera activa en equipo, procesando y reestructurando el contenido, desarrollando conocimientos, capacidades - habilidades y valores - actitudes (Ferreiro y Calderón, 2000).

Delgado (2012) afirma que *“el aprendizaje colaborativo es una consecuencia de las metodologías de aprendizaje que surgen a partir de la colaboración entre personas organizadas en grupos y que comparten espacios de discusión para informarse o realizar trabajos en equipo”* (p. 204). Es el producto de las influencias

mutuas y recíprocas entre los miembros de un equipo al construir conocimiento en colectividad. Cuando las tareas están diseñadas para ser complementadas o completadas por los demás miembros del equipo, el objetivo es que unos aprendan de otros, es por ello que el aprendizaje colaborativo se define como *“la construcción del conocimiento mediante la negociación de significados y la resolución de problemas con la participación mutua de dos o más alumnos en un esfuerzo coordinado”* (Salmons, 2019, p. 5)

Y se fundamenta en gran parte en la Teoría del Constructivismo Social de Vygotsky, que sostiene que aprender es construir conocimiento (Salmons, 2019), *“los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean”* (Payer, s.f., p. 2). Y es que la interacción del ser humano con el medio y las personas que lo rodean es fundamental para aprender.

Desde el enfoque socio-constructivista, la colaboración es vista como el trabajo que se realiza en conjunto entre un grupo de personas con intereses y objetivos comunes para maximizar no solamente su aprendizaje, sino también el de los demás, y como una metodología que refuerza el aprendizaje y el proceso de enseñanza a través de la reflexión, el debate, el contraste de pareceres, la cooperación y el diálogo, lo que permite a los sujetos comprender e integrar mejor los nuevos conocimientos. Por todo lo anterior, la participación es un elemento clave en el proceso de aprendizaje y condición necesaria para la colaboración. (Martínez, 2015, p. 20)

Adriaenséns (2015) propone que

La estrategia de aprendizaje colaborativo se considera base para otras estrategias de aprendizaje ya que promueve la interacción y responsabilidad de cada uno de los integrantes del equipo. Saber trabajar y aprender de manera colaborativa, traerá beneficios a los futuros egresados. (p. 153)

El aprendizaje colaborativo puede ser aplicado como estrategia de aprendizaje, es decir, como un conjunto de acciones que realiza el estudiante para aprender, recordar o solucionar problemas académicos, o como estrategia de enseñanza, utilizada por el docente para generar conocimiento (Díaz y Hernández, 2004).

Lucero (2006, citado en López, 2011) afirma que

El aprendizaje colaborativo desde esta perspectiva (del trabajo del grupo) es indudablemente social y por ende permite construir no tan sólo el conocimiento sino fundamentalmente una convivencia armónica en el que todos tenemos las mismas oportunidades – principio fundamental de la educación a distancia– y un espacio para desarrollarnos sin molestarnos. (p. 105)

t) Características del aprendizaje colaborativo

El ITESM (2006) propone las siguientes características del aprendizaje colaborativo:

1. El aprendizaje colaborativo promueve la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje centradas en el procesamiento de la información, lo cual ocasiona la mejor retención de los temas estudiados, incrementa la actitud hacia el aprendizaje y mejora las relaciones interpersonales en el grupo.

2. Permite reconocer y valorar las características individuales propias y las de cada miembro del grupo, lo cual desarrolla la inteligencia intra e interpersonal.
3. Confiere el protagonismo de su aprendizaje al estudiante y al grupo de manera interdependiente. Cada integrante vela por su aprendizaje y por el de sus compañeros.
4. Genera una conciencia colectiva de grupo, por la cual los integrantes comparten las metas de aprendizaje y todos los procesos que les permitan lograrlas mediante el beneficio mutuo compartido.
5. La felicitación a un integrante del grupo es una felicitación a todo el grupo. El buen desempeño de un integrante es el buen desempeño de todos los miembros del equipo.
6. Todos los integrantes del grupo deben estar comprometidos con el logro de las metas comunes.

u) Premisas para el aprendizaje colaborativo

Salmons (2019) plantea 4 premisas para un aprendizaje colaborativo eficiente:

1. La colaboración es el producto de múltiples procedimientos que requieren un conjunto de esfuerzos individuales y de equipo.
2. Los miembros del equipo deben enfocarse en lo que necesitan producir y encaminar sus esfuerzos al logro de los objetivos trazados de la manera más eficiente.
3. El éxito de un proceso colaborativo requiere una planificación reflexiva de los procedimientos a seguir, comunicación eficiente, resolución de los conflictos que se presenten, acuerdos para trabajar y administrar esfuerzos y recursos para lograr las metas deseadas.

4. Si la interacción entre los miembros del equipo se hará en línea, mediante internet, los miembros del equipo deben acordar el tipo de tecnología y plataformas a utilizar en el trabajo sincrónico y asincrónico.

Smith y MacGregor (1992) a su vez, proponen:

1. El aprendizaje es un proceso activo y constructivo. Los estudiantes deben trabajar activamente integrando sus conocimientos previos con los nuevos reorganizando sus estructuras mentales, esta acción de construir nuevo significado es muy importante para el aprendizaje.
2. El aprendizaje depende del contexto y la actividad: Las actividades de aprendizaje colaborativo se caracterizan por ser desafiantes o estar basadas en preguntas o problemas que motivan la indagación y el trabajo en grupo. Los contextos desafiantes promueven la práctica, aplicación y desarrollo de habilidades de razonamiento y resolución de problemas de orden superior.
3. Los estudiantes son diversos: y por ello aportan múltiples puntos de vista y perspectivas al aula: procedencias, estilos, aspiraciones, etcétera, por lo cual el docente no puede ya pensar en una sola forma de mediar el aprendizaje de los estudiantes, ellos, gracias al aprendizaje colaborativo, conversan, interactúan, lo cual produce una sinergia intelectual de muchas mentes sobre un problema de trabajo acompañada de la estimulación social, esfuerzo y compromiso mutuo. El aprendizaje tiene dos dimensiones diferenciadas, pero muy relacionadas: la personal (idiosincrática) y la social (colectiva), por ello, la significatividad del aprendizaje también debemos asumirla en esas dos dimensiones, un

aprendizaje puede ser significativo para una persona, pero no para el grupo y viceversa. Lo ideal sería que coincidan, pero muchas veces ello no ocurre. (Valenzuela, 2000). Desde el punto de vista del funcionamiento eficiente de los grupos, se desea que todos los integrantes compartan las metas y objetivos colectivos y que los hagan significativos también de manera personal (Salmons, 2019).

En nuestro sistema educativo se habla de educación personalizada, pero pocas veces se hace realidad, lo que prima es el carácter colectivo en la organización y desarrollo de las acciones educativas en todos los niveles (Valenzuela, 2000), pero ello no suprime la importancia de cada persona en el desarrollo del aprendizaje propio y de los demás miembros de la clase o del grupo de trabajo.

Como manifiesta Senge (1992), en las organizaciones inteligentes, las personas expanden su aptitud para generar resultados que les son significativos de manera individual, pero con el objetivo de lograr la aspiración colectiva de la organización, ello permite que los integrantes aprendan a aprender en conjunto. Las organizaciones inteligentes son aquellas en las que la dimensión idiosincrática del aprendizaje se funde con la colectiva para generar productos cada vez mejores.

v) Procesos y niveles del aprendizaje colaborativo

Salmons (2011) precisa que en el aprendizaje colaborativo se tienen procesos de colaboración (reflexión, diálogo, intercambio de ideas, opiniones, retroalimentación colectiva,

revisión colegiada, etc.) y niveles de colaboración que son los que hacen posible la colaboración y garantizan el logro del aprendizaje significativo, ellos son: colaboración paralela (cuando trabajan juntos para la conclusión la tarea o proyecto encomendado), colaboración secuencial ( cuando de manera encadenada se realizan procesos y procedimientos vinculados e interdependientes con el esfuerzo de todos los miembros del equipo) y la colaboración sinérgica (cuando se pone en juego la contribución y responsabilidad de todos los integrantes para lograr el producto objetivo).

w) Dimensiones del aprendizaje colaborativo a través del trabajo en grupo

Johnson y Johnson (1999a), Slavin (1989) y Waggoner (1992, citados en Scagnoli, 2006), además de Ruiz et al. (2015) y Adriaenséns (2015) proponen los elementos o dimensiones a tener en cuenta para desarrollar aprendizaje colaborativo, estos son:

1. Interdependencia positiva: Todos los integrantes del grupo están involucrados y comprometidos con el logro de los objetivos comunes, para ello comparten los recursos disponibles, coordinan y comparten las tareas a desarrollar, así como los esfuerzos necesarios para cumplirlas. Comprenden que el logro de los objetivos.
2. Interacción fomentadora: Los integrantes del grupo se esfuerzan por mantener una buena relación de colaboración con los otros, aportan y reciben ideas, críticas y comentarios con agrado. Alientan y motivan el trabajo conjunto poniendo de manifiesto sus habilidades interpersonales, de grupos pequeños, de estimulación

motivadora de uno a otro y el procesamiento grupal armonioso.

3. Responsabilidad individual y grupal: Los miembros del grupo se consideran responsables de la necesidad de aportar sus conocimientos, habilidades y esfuerzos para el logro de las metas propuestas y sobre todo de los aprendizajes individuales y de todos.
4. Habilidades sociales: En el grupo se cultiva la escucha activa, las relaciones de confianza y amistad entre todos los miembros, el respeto a las opiniones de los demás, la resolución de conflictos de manera constructiva y el apoyo a las iniciativas en bien del grupo.
5. Procesamiento de grupo: Al interior del grupo se desarrollan acciones de análisis, autoevaluación y valoración de su funcionamiento, esfuerzo realizado de manera individual y grupal, de igual manera toman decisiones para la mejora del desempeño, realizan retroalimentación. Los integrantes del grupo reflexionan sobre los aprendizajes logrados de manera individual y grupal durante el trabajo.

x) Diferencia entre aprendizaje colaborativo y cooperativo

Varios autores consideran al aprendizaje colaborativo y cooperativo como sinónimos, al igual que aprendizaje en equipo, entre iguales o comunidades de aprendizaje, pero según Delgado (2017) plantea que el término “aprendizaje colaborativo” corresponde al enfoque sociocultural, mientras que el “aprendizaje cooperativo” a una subcorriente piagetiana del constructivismo. La diferencia vital estriba en que, en el aprendizaje colaborativo, los estudiantes construyen sus interacciones y controlan las decisiones del equipo con miras

al logro de las metas comunes y en el aprendizaje cooperativo, el docente diseña y controla la estructura, interacciones y resultados del grupo.

*“Lo que debe ser aprendido sólo puede conseguirse si el trabajo del grupo es realizado en colaboración. Es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, qué procedimientos adoptar, cómo dividir el trabajo y las tareas a realizar”* (Gross, 2000, citado en Delgado, 2012, p. 205). Además, como menciona Pimienta (2007) respecto al aprendizaje problémico que es utilizado en la asignatura de Seminario de Investigación bajo la denominación de Aprendizaje Orientado a Problemas, *“el eje principal es el nivel de independencia y actividad constructiva de los estudiantes en grupos colaborativos”* (p. 12).

Ruíz et al. (2015) propone que la colaboración se hace presente al interior de un grupo cuando los integrantes comprenden que no trabajaran solos y que la responsabilidad individual influye en el logro colectivo de las metas y que el desarrollo de habilidades y logro de aprendizajes se hará con la intervención de los demás integrantes.

Roselli (2016) menciona que

Existe un cierto consenso que define a la cooperación como una división de funciones basada en una repartición de la tarea, lo cual daría lugar a un segundo momento de ensamblaje grupal. La colaboración sería, en cambio, un proceso colectivo desde el inicio, donde todos intervienen conjuntamente en la realización de la tarea. (pp. 223-224)

Por ello, el aprendizaje colaborativo es más adecuado para estudiantes de educación superior; mientras que el aprendizaje cooperativo lo es para estudiantes del nivel primario o secundario.

El aprendizaje colaborativo se inscribe dentro de una epistemología socioconstructivista (Bruffee, 1993 citado en Roselli, 2016) o, empleando las palabras de Quiamzade, Mugny y Butera (2013, citados por Roselli, 2016), de una “psicología social del conocimiento”, definiendo el conocimiento como producto de un proceso de construcción conjunta de significados, mediante la interacción entre pares (Roselli, 2016).

y) Tipos de grupos formados en las aulas

Johnson y Johnson (1999a) clasifican los grupos formados en clase como de pseudo aprendizaje, grupos de aprendizaje tradicional, grupos de aprendizaje cooperativo y grupos de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento. Cabe mencionar que los autores no diferencian aprendizaje cooperativo de colaborativo.

Los grupos de pseudo aprendizaje son aquellos en los que los estudiantes trabajan juntos, pero sin la motivación ni interés en la actividad. Al interior del grupo se instala un sentido de competencia y rivalidad que enfrenta a los integrantes por lograr calificaciones mayores de manera individual, descuidando la riqueza de la ayuda o colaboración entre todos los integrantes del equipo. No comparten información, en su lugar la ocultan. Se verifican las características inversas a los

grupos de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes lograrían más trabajando solos que en equipo.

Los tradicionales se caracterizan como aquellos en los cuales los estudiantes son agrupados por el docente y desarrollan la actividad encomendada, pero no hay trabajo de equipo, cada uno realiza la tarea encomendada, los integrantes buscan información de los otros, pero no desean enseñar lo que saben. La acción de ayudarse entre sí y compartir material es mínima. Algunos estudiantes no trabajan y solo buscan sacar provecho del esfuerzo de los demás integrantes o de los que trabajan con mayor responsabilidad. Los más responsables se sienten explotados y disminuyen su esfuerzo o intentan trabajar individualmente pues así logran un mejor resultado.

Los colaborativos se caracterizan porque los integrantes trabajan juntos para lograr los objetivos que comparten y piensan que solo los lograrán si los demás también los consiguen, cada miembro tiene las funciones de elevar su nivel de aprendizaje y el de los demás integrantes, así logran resultados positivos para todos. Comparten materiales, se ayudan mutuamente y se estimulan para trabajar con entusiasmo y compromiso. Evalúan regularmente el trabajo individual para comprobar si cada uno está contribuyendo y logrando los aprendizajes esperados. Cada integrante logra mejores resultados que si hubiera trabajado solo.

Y los de alto rendimiento superan todas las características de los grupos de aprendizaje colaborativo gracias a su compromiso e identificación con el grupo, ello les permite alcanzar mejores resultados que los anteriores.

D. El trabajo en grupo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales

z) Los entornos virtuales de aprendizaje

Debido a la pandemia de COVID-19, las labores educativas se han visto forzadas a desarrollarse mediante plataformas digitales en internet y nuevas herramientas tecnológicas, ello ha supuesto cambios sustanciales en la manera de aprender que tenía la mayoría de las estudiantes que normalmente asistían a clases de manera presencial y ahora han migrado su trabajo académico a ambientes virtuales.

Para Salmons (2019) en un mundo interconectado de manera virtual, debemos aprender a trabajar colaborativamente con personas de distinta cultura, procedencia o nivel educacional de manera que se puedan alcanzar los resultados de aprendizaje planificados utilizando las modernas TIC para alguna o todas las actividades de interacción.

Quesada (2013) sostiene que

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) son aquellos espacios en donde se crean las condiciones para que el individuo se apropie de nuevos conocimientos, de experiencias y elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, llamadas las destrezas requeridas para el siglo XXI. Estos espacios, entornos o ambientes son virtuales ya que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo en línea, es decir, sin la presencia física del docente o estudiante. (p. 197)

Para Ruíz et al. (2015) estos ambientes son muy adecuados para el aprendizaje y promueven la alfabetización digital pues los estudiantes logran formar conocimientos, actitud crítica, reflexiva, valoran la tecnología y desarrollan habilidades cognitivas para el procesamiento eficiente de la gran cantidad de información disponible en la red.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) y en particular la universidad privilegia la utilización del aula virtual y plataformas de trabajo interactivo como Blackboard, así como Meet y Zoom.

Quesada (2010) propone que para que el aprendizaje sea exitoso a partir de ambientes virtuales, deben existir espacios de colaboración entre los estudiantes o aprendices. Estos espacios de colaboración deben ser activos, interactivos y con la aplicación de estrategias de aprendizaje de alta jerarquía o metacognitivo. El aprendizaje colaborativo en línea, de manera constructiva se interesa en el intercambio de ideas, negociación de opiniones y la creación de recursos para el conocimiento.

Rao (2020) en su conferencia Diseño universal para el aprendizaje y herramientas digitales con inclusión significativa menciona que en la última década se ha ampliado el entorno virtual de aprendizaje debido al acceso de las personas a las computadoras, dispositivos digitales e internet con lo cual aumentan las oportunidades de interactuar y aprender en un entorno atractivo y motivador para los estudiantes, más allá de las paredes de las aulas, pero teniendo en consideración la posibilidad de acceso para todos, pues existen diversos

factores que aún restringen la utilización democrática de estos medios y materiales.

Salmons (2006, citada en Quesada, 2010) concibió el aprendizaje en línea como *“construcción de conocimiento, negociación de ideas, y/o resolución de problemas a través de un intercambio mutuo entre dos o más estudiantes en un coordinado esfuerzo al utilizar el Internet y las comunicaciones electrónicas”* (p. 201).

aa) Fases del trabajo en grupo

Para Ruíz et al. (2015, p. 25) las fases que atraviesa el trabajo en equipo son cuatro: Formación, conflicto, estructuración y desarrollo. La fase de formación implica el conocimiento mutuo de los integrantes del equipo, se establecen roles, normas y se acuerdan las estrategias colaborativas para el logro de los objetivos. En la fase de conflicto afloran puntos de vista diversos y a veces discrepantes, se hace necesaria la reflexión, negociación, mediación y acompañamiento, los integrantes comprenden que las opiniones contrarias o críticas y todo esfuerzo se encaminan a las metas del equipo. Es importante que cada miembro cumpla sus funciones cabalmente y aporte a la solución de conflictos. En la fase de estructuración, los miembros alcanzan un nivel de comprensión y entendimiento mutuo mayor, se sienten parte del equipo y pueden planificar en conjunto el desarrollo del trabajo. En la fase de desarrollo, el equipo concluye el desarrollo del trabajo, concluye, presenta y defiende su proyecto.

bb) Herramientas tecnológicas colaborativas y trabajo en grupo

El carácter virtual del aprendizaje colaborativo reside en el hecho de que se utilizan las TIC digitales en una doble vertiente: como instrumentos para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumentos para promover el aprendizaje (Coll, 2004, citado en Ruíz et al., 2015, p.28).

*“Las características básicas que deben tener las herramientas para trabajar en equipo son aquellas que permitan la comunicación, la colaboración y la construcción”* (Ruíz et al., 2015, p. 29) y en el tiempo en que vivimos somos testigos que estas herramientas abundan y queda en manos del equipo elegir las más adecuadas para el desarrollo de su trabajo.

cc) El docente mediador. La mediación educativa

Desde la teoría socio constructivista, el docente es un profesional que diseña y ejecuta actividades de aprendizaje que promueven una sana interacción entre los estudiantes y con el mundo que los rodea, acompañándolos en su paso de estado inicial de no saber, al de saber aprender y saber ser (Ferreiro y Espino, 2013, citado en Ruíz et. al, 2015).

La mediación educativa del docente permitirá llevar al estudiante hacia su zona de desarrollo potencial, que hoy es llamada por algunos docentes como zona social de construcción de conocimiento, para ello el docente debe asumirla dentro de su estilo de enseñanza y

además capacitarse para la utilización de herramientas y estrategias colaborativas de aprendizaje en ambientes virtuales (Ruíz et. al., 2015, p.32).

Tünnermann (2011) reflexiona sobre la importancia de generar interacciones estimulantes, motivadoras y ricas en las aulas, por ello la importancia del rol docente mediador, observador e interventor que diseña situaciones de aprendizaje para generar la construcción de conocimientos, orienta las actividades, promueve la metacognición y ajusta el proceso a las necesidades de los estudiantes. Es decir, un docente más eficaz y eficiente.

### **1.1.3. Relación entre la Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC)**

Durante mucho tiempo, los investigadores cognitivos y conductuales ignoraron la importancia de los componentes social y emocional de los miembros del grupo o comunidad al desarrollar actividades de aprendizaje presenciales o aquellas desarrolladas en entornos virtuales, por ello nació el concepto “aprendizaje como participación” en la práctica social (García, 2014).

Investigaciones como la de Moore y Mamiseishvili (2012) que investigaron la relación entre la Inteligencia Emocional y la Cohesión de los grupos de trabajo, hallaron que un grupo con mayor nivel de Inteligencia Emocional general es mucho más cohesionado que uno con un nivel de IE más bajo, además hallaron que los grupos que tenían personas con IE baja, presentaban también una cohesión baja y viceversa, si los miembros del grupo tenían alto nivel de IE, entonces la cohesión del grupo era mayor. Esto indica que la IE de cada miembro del

grupo es importante y afecta el desenvolvimiento de todos los integrantes. Wolff et al. (2006, p. 224, citado por Moore y Mamiseishvili, 2012) afirmaron que “*las interacciones sociales crean emoción*” y que mientras el grupo necesite interactuar más, más importante será la IE.

García (2014) menciona que las Facultades deberían tener como prioridad y tomarse el tiempo para reflexionar sobre la manera de desarrollar eficientemente la IE y las habilidades emocionales en sus estudiantes para que estén preparados para trabajar colaborativamente en grupo, en su vida estudiantil y profesional.

Senge (1992) afirma que cuando los equipos aprenden con eficiencia, los resultados son extraordinarios y los integrantes se desarrollan con mayor rapidez, esto remarca la importancia de la relación indisoluble entre la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Colaborativo al interior de un grupo de personas trabajando juntas para lograr un resultado esperado.

## **2.2. Definición de términos usados**

### **2.2.1. Ambiente virtual de aprendizaje**

Espacio electrónico y digital en plataformas de internet que hace posible el trabajo individual y/o colaborativo a distancia en equipos, ideal para el aprendizaje, la alfabetización digital y tecnológica (Quesada, 2013).

### **2.2.2. Aprendizaje**

Desde el punto de vista socio-constructivista, es un proceso activo por el cual el estudiante construye su propio conocimiento a partir de la interacción con los seres que lo rodean integrando los nuevos conocimientos a los que ya poseía previamente. Si este aprendizaje se desarrolla en ambientes virtuales es necesario el trabajo conjunto de

todos los miembros del equipo o del aula, en relaciones de sinergia e interdependencia, procesando y reestructurando conocimientos, desarrollando habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales además de sociales en interacción constante con otros seres humanos y con el medio que los rodea (Gutiérrez et al., 2011). De Ferrari (2019) propone que el aprendizaje desde el punto de vista socioconstructivista es un proceso original que se produce cuando la persona interactúa con otras personas y con el entorno que la rodea.

### **2.2.3. Cociente Emocional (CE)**

Término acuñado por Reuven Bar-On en 1985. Apareció por primera vez en una copia de su tesis doctoral, su idea de un CE se desarrolló más formalmente en una presentación realizada en la 104a Conferencia Anual de la Asociación Americana de Psicología en 1996 (Bar-On, 2013). También conocido como puntaje estándar.

### **2.2.4. Colaboración**

Filosofía de interacción y estilo de vida de ayuda mutua, en la que las personas son responsables de sus acciones, aprendizaje y respeto por las habilidades y contribuciones personales y las de sus compañeros (Laal, 2013).

### **2.2.5. Docencia no presencial de emergencia (DNPE)**

Es el desarrollo de la actividad pedagógica docente de manera remota por circunstancias excepcionales como las que estamos viviendo a causa de la pandemia de COVID-19 (UOC, 2020).

### **2.2.6. Emocional**

Adjetivo que se relaciona con el aspecto emocional de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y con el componente intrapersonal de las

inteligencias personales en el marco de las inteligencias múltiples, tal como lo conceptualizó Howard Gardner en 1983 (Bar-On, 2013).

#### **2.2.7. Estrategia de aprendizaje-enseñanza**

Es un conjunto de procedimientos o acciones, conscientes y voluntarias, que utiliza una persona de manera flexible, para aprender o solucionar problemas académicos o referidos al aprendizaje. De igual manera el docente para enseñar (Díaz et al., 2004).

#### **2.2.8. Grupo**

Conjunto de dos o más individuos que se relacionan y son interdependientes y que se reunieron para conseguir objetivos específicos (Robbins, 2004).

#### **2.2.9. Inteligencia**

Habilidad del individuo para adaptarse de manera adecuada a las situaciones relativamente nuevas de la vida (Pintner, 1921).

#### **2.2.10. Social**

Adjetivo que se relaciona con el aspecto social o interpersonal de la Inteligencia Emocional-Social (IES), o el componente interpersonal de la inteligencia general como lo conceptualizó Howard Gardner en 1983 (Bar-On, 2013).

#### **2.2.11. Trabajo colaborativo**

Es el proceso interactivo de trabajar juntos con un propósito, trabajar con una o más personas para obtener un producto (Salmons, 2019).

## **2.3. Hipótesis**

### **2.3.1. Hipótesis General (HG)**

HG Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **2.3.2. Hipótesis Específica 1 (HE1)**

HE1 Los puntajes predominantes de Inteligencia Emocional-Social oscilan entre 411-495 en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **2.3.3. Hipótesis Específica 2 (HE2)**

HE2 Los puntajes predominantes de Aprendizaje Colaborativo oscilan entre 60-78 en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **2.3.4. Hipótesis Específica 3 (HE3)**

HE3 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **2.3.5. Hipótesis Específica 4 (HE4)**

HE4 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interacción

Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.6. Hipótesis Específica 5 (HE5)**

HE5 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.7. Hipótesis Específica 6 (HE6)**

HE6 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.8. Hipótesis Específica 7 (HE7)**

HE7 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.9. Hipótesis Específica 8 (HE8)**

HE8 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de

investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.10. Hipótesis Específica 9 (HE9)**

HE9 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.11. Hipótesis Específica 10 (HE10)**

HE10 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.12. Hipótesis Específica 11 (HE11)**

HE11 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.13. Hipótesis Específica 12 (HE12)**

HE12 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de

investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.14. Hipótesis Específica 13 (HE13)**

HE13 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.15. Hipótesis Específica 14 (HE14)**

HE14 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.16. Hipótesis Específica 15 (HE15)**

HE15 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.17. Hipótesis Específica 16 (HE16)**

HE16 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación

en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.18. Hipótesis Específica 17 (HE17)**

HE17 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.19. Hipótesis Específica 18 (HE18)**

HE18 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.20. Hipótesis Específica 19 (HE19)**

HE19 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.21. Hipótesis Específica 20 (HE20)**

HE20 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de

emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.22. Hipótesis Específica 21 (HE21)**

HE21 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.23. Hipótesis Específica 22 (HE22)**

HE22 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.24. Hipótesis Específica 23 (HE23)**

HE23 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

**2.3.25. Hipótesis Específica 24 (HE24)**

HE24 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de

emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.26. Hipótesis Específica 25 (HE25)**

HE25 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.27. Hipótesis Específica 26 (HE26)**

HE26 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **2.3.28. Hipótesis Específica 27 (HE27)**

HE27 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

### **2.4. Variables**

A continuación, se presentan las matrices de operacionalización de las variables inteligencia emocional-social (véase la tabla 4) y aprendizaje colaborativo (véase la tabla 5).

**Tabla 4**

*Matriz de operacionalización: Inteligencia Emocional-Social (IES, continúa).*

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)		Índices de medición
						Positivo	Negativo	
Inteligencia Emocional-Social (IES).	Conjunto multifactorial de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con los demás, adaptarse al cambio y resolver problemas de naturaleza intra e interpersonal, y afrontar de manera eficiente a las exigencias, desafíos y presiones de la vida diaria (Bar-On, 2006, p. 22).	Puntaje directo y estándar expresado en niveles que indica la capacidad emocional-social del estudiante universitario medido por el inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997), versión peruana (Ugarriza, 2001) basado en 5 dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo general.	1. Intrapersonal (5 subcomponentes y 40 ítems)	1. CM (8 ítems)	Conoce y comprende sus propias emociones. Expresa de manera efectiva y constructiva sus propias emociones.	7 · 9 63 · 88	23 · 35 52 · 116	PD: 541 - 585 PE: ≥130 Nivel: Muy Alto
				2. AS (7 ítems)	Se percibe, comprende y acepta así mismo.	37 · 67 96	22 · 82 111 · 126	PD: 496 - 540 PE: 115 - 129 Nivel: Alto
				3. AC (9 ítems)	Muestra esfuerzo por alcanzar objetivos personales y llevar a cabo su potencial.	11 · 40 · 85 100 · 114 · 129	24 · 56 70	PD: 411 - 495 PE: 86 - 114 Nivel: Promedio
				4. AR (9 ítems)	Muestra autosuficiencia y está libre de dependencia emocional de los demás.	6 · 81 95 · 110	21 · 36 · 51 66 · 125	PD: 364 - 410 PE: 70 - 85 Nivel: Bajo
				5. IN (7 ítems)	Conoce y comprende cómo se	44 · 55 · 61 72 · 98	19 · 32 · 48 92 · 107 · 121	
				6. EM (8 ítems)				

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)		Índices de medición
						Positivo	Negativo	
			(3 subcomponentes y 29 ítems)		sienten otras personas. Establece relaciones mutuamente satisfactorias y se relaciona bien con los demás.	119 · 124		PD: 117 - 363 PE: ≤69 Nivel Muy Bajo
				7. RI (11 ítems)		31 · 39 · 55 62 · 84 · 99 · 113	10 · 23 69 · 128	
					Se identifica con el grupo social y coopera con otras personas.	16 · 61 · 72 90 · 98 · 104 · 119	30 · 46 76	

Nota 1: Abreviaturas de los subcomponentes: CM= comprensión emocional de sí mismo; AS= asertividad; AC= autoconcepto; AR= autorrealización; IN= independencia; EM= empatía; RI= relaciones interpersonales; RS= responsabilidad social; SP= solución de problemas; PR= prueba de la realidad; FL= flexibilidad; TE= tolerancia al estrés; CI= control de impulsos; FE= felicidad; OP= optimismo. **Nota 2:** Abreviaturas de Índices de medición: PD= Puntaje Directo; PE= Puntaje Estándar.

Fuente: Lazarsfeld (1973).

**Tabla 5**

*Matriz de operacionalización: Inteligencia Emocional-Social (IES, continuación).*

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)		Índices de medición	
						Positivo	Negativo		
Inteligencia Emocional-Social (IES).	Conjunto multifactorial de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, relacionarse con los demás, adaptarse al cambio y resolver problemas de naturaleza intra e interpersonal, y afrontar de manera eficiente a las exigencias, desafíos y presiones de la vida diaria (Bar-On, 2006, p. 22).	Puntaje directo y estándar expresado en niveles que indica la capacidad emocional-social del estudiante universitario medido por el inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997), versión peruana (Ugarriza, 2001) basado en 5 dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado de ánimo general.	3. Adaptabilidad (3 subcomponentes y 26 ítems)	9. SP (8 ítems)	Resuelve eficazmente problemas de carácter personal e interpersonal. Comprueba objetivamente sus sentimientos y pensamientos con la realidad externa. Adapta y modifica sus sentimientos y pensamientos en situaciones nuevas.	1 · 15 · 29 45 · 60 · 89	75 · 118	PD: 541 - 585 PE: ≥130 Nivel: Muy Alto	
				10. PR (10 ítems)	Maneja efectiva y constructivamente sus emociones.	8 · 88 112	35 · 38 · 53 68 · 83 97 · 127	PD: 496 - 540 PE: 115 - 129 Nivel: Alto	
				11. FL (8 ítems)	Controla efectiva y constructivamente sus emociones.	74	14 · 28 · 43 59 · 87 103 · 131	PD: 411 - 495 PE: 86 - 114 Nivel: Promedio	
				12. TE (9 ítems)	Se siente contento consigo mismo, con los demás y la vida en general.	4 · 20 · 33 78 · 108	13 · 27 · 42 · 58 73 · 86 · 102 117 · 130	PD: 364 - 410 PE: 70 - 85 Nivel: Bajo	
				13. CI (10 ítems)	Se muestra positivo y ve el	110	31 · 47 · 62 105 · 120	2 · 17 77 · 91	
				14. FE (9 ítems)					
				15. OP (8 ítems)					

Variable 1	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)		Índices de medición
						Positivo	Negativo	
					lado más optimista de la vida.	54 · 80 106 · 108		PD: 117 - 363 PE: ≤69 Nivel Muy Bajo

Nota 1: Abreviaturas de los subcomponentes: CM= comprensión emocional de sí mismo; AS= asertividad; AC= autoconcepto; AR= autorrealización; IN= independencia; EM= empatía; RI= relaciones interpersonales; RS= responsabilidad social; SP= solución de problemas; PR= prueba de la realidad; FL= flexibilidad; TE= tolerancia al estrés; CI= control de impulsos; FE= felicidad; OP= optimismo. Nota 2: Abreviaturas de Índices de medición: PD= Puntaje Directo; PE= Puntaje Estándar.

Fuente: Lazarsfeld (1973).

**Tabla 6**

*Matriz de operacionalización: Aprendizaje Colaborativo (AC, continúa).*

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)	Índices de medición
Aprendizaje colaborativo (AC).	Estrategia para lograr la construcción social del conocimiento, en grupos de pocos estudiantes que trabajan juntos, en los que cada persona desarrolla sus potencialidades al igual que los miembros de su equipo al asumir un proyecto de investigación relacionándose en sinergia e interdependencia para aprenderlo, trabajando de manera activa en equipo, procesando y reestructurando el contenido, desarrollando conocimientos,	Estrategia de aprendizaje que se evidencia de manera intrapersonal e interpersonal desde sus cinco dimensiones: Interdependencia positiva, interacción fomentadora, Responsabilidad individual y grupal, Habilidades sociales y Procesamiento de grupo, mediante una escala de estimación de 5 puntos que va desde los criterios completamente en desacuerdo (1 pto.) a completamente	1. Interdependencia Positiva (6 subcomponentes y 6 ítems)	1. Involucramiento de los integrantes con las tareas de equipo.	Compromiso de los integrantes con el cumplimiento de tareas.	1	PD: 98 - 115 Nivel: Muy Bueno
				2. Metas mutuamente alcanzadas.	Metas compartidas.	2	PD: 79 - 97 Nivel: Bueno
				3. Coordinación de tareas.	Metas alcanzadas por la coordinación de tareas.	3	PD: 60 - 78 Nivel: Regular
				4. Esfuerzos compartidos.	Cada miembro aportó esfuerzo.	4	
				5. Recursos compartidos.	Cada miembro aportó y compartió recursos.	5	
				6. Apoyo y compromiso.	Todos los integrantes se comprometieron y apoyaron el trabajo a realizar.	6	PD: 41 - 59 Nivel: Bajo
				7. Libertad de opinión.	Capacidad para expresar opiniones con libertad.	7	PD: 23 - 40 Nivel: Muy Bajo
				8. Aporte de ideas.	Aporte de ideas de manera personal y de	8	

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)	Índices de medición
	capacidades - habilidades y valores – actitudes (Ferreiro y Calderón, 2000; Johnson, et al. 1999b).	de acuerdo (5 ptos.).	3. Responsabilidad Individual y Grupal (4 subcomponentes y 5 ítems)	9. Cumplimiento de responsabilidades .	construcción de equipo. Cada miembro cumplió sus responsabilidades puntualmente.	9	
				10. Habilidades personales aportadas al equipo.	Aporte de habilidades personales al servicio del equipo.	10 · 11	
				11. Responsabilidad de cada miembro.	Los miembros del equipo se consideran responsables entre sí de los aportes al equipo.	12	
				12. Dificultades compartidas.	Las dificultades o problemas personales se compartieron y solucionaron en equipo.	13	

Nota: Abreviatura de Índices de medición: PD= Puntaje Directo.

Fuente: Lazarsfeld (1973).

**Tabla 7**

*Matriz de operacionalización: Aprendizaje Colaborativo (AC, continuación).*

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)	Índices de medición
Aprendizaje colaborativo (AC, <i>continúa</i> ).	Estrategia para lograr la construcción social del conocimiento, en grupos de pocos estudiantes que trabajan juntos, en los que cada persona desarrolla sus potencialidades al igual que los miembros de su equipo al asumir un proyecto de investigación relacionándose en sinergia e interdependencia para aprenderlo, trabajando de manera activa en equipo, procesando y reestructurando el contenido, desarrollando conocimientos, capacidades - habilidades y valores –	Estrategia de aprendizaje que se evidencia de manera intrapersonal e interpersonal desde sus cinco dimensiones: Interdependencia positiva, interacción fomentadora, Responsabilidad individual y grupal, Habilidades sociales y Procesamiento de grupo, mediante una escala de estimación de 5 puntos que va desde los criterios completamente en desacuerdo (1 pto.) a completamente de acuerdo (5 ptos.).	4. Habilidades Sociales (5 subcomponentes y 5 ítems)	13. Escucha atenta.	Escucha atenta de las intervenciones de los demás miembros del equipo. Existen y se mantienen relaciones de confianza en el equipo.	14	PD: 98 - 115 Nivel: Muy Bueno
				14. Relaciones de confianza.	Se respetan las opiniones de los demás así sean contrarias a la nuestra.	15	PD: 79 - 97 Nivel: Bueno
				15. Respeto a las opiniones de los demás.	Se establecen lazos de amistad entre los miembros del equipo.	16	PD: 60 - 78 Nivel: Regular
				16. Establecimiento de lazos de amistad.	Apoyo de iniciativas o sugerencias en favor del bien del equipo.	17	PD: 41 - 59 Nivel: Bajo
				17. Apoyo de iniciativas.	Los miembros dialogan abiertamente sobre el funcionamiento del equipo.	18	PD: 23 - 40 Nivel: Muy Bajo
				18. Análisis del funcionamiento del equipo.		19	
				5. Procesamiento de Grupo (5 subcomponentes y 5 ítems)			

Variable 2	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones (componentes)	Sub Dimensiones	Indicadores	Ítems (Cuestionario)	Índices de medición
	actitudes (Ferreiro y Calderón, 2000; Johnson, et al. 1999b) ( <i>continúa</i> ).			19. Motivación mutua.	Motivación mutua para alcanzar esfuerzos colaborativos.	20	
				20. Retroalimentación del y al equipo.	El equipo se retroalimenta y recibe retroalimentación.	21	
				21. Identificación de la eficiencia de cada miembro.	Relación entre la eficiencia y contribución de cada uno al equipo.	22	
				22. Reflexión sobre los aprendizajes obtenidos.	El equipo reflexiona sobre lo aprendido.	23	

Nota: Abreviatura de Índices de medición: PD= Puntaje Directo.

Fuente: Lazarsfeld (1973).

## **Capítulo III**

### **Metodología de Investigación**

Una vez planteado el estudio y el marco teórico que lo respalda es momento de exponer la metodología utilizada en su desarrollo. Este capítulo comprende 4 subcapítulos. El primero se refiere a la determinación del diseño de investigación utilizado en el estudio. El segundo subcapítulo se dedica a la población y muestra, éste se divide en 4 temas: (a) Identificación de la población, (b) la determinación del tamaño de la muestra, (c) la corrección del tamaño de la muestra, y (d) el proceso de muestreo. El tercer subcapítulo se refiere a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, en él se halla 2 subtemas: (a) la técnica de recolección de datos y (b) los instrumentos de medición a utilizar, esto incluye dos instrumentos y en cada uno su descripción, ficha técnica, validez, confiabilidad, las pautas para interpretar los puntajes y la categorización e interpretación de los resultados. En el cuarto subcapítulo se desarrollan los temas correspondientes a la recolección de datos, comprende 4 subtemas: (a) la identificación y contacto de los integrantes de la muestra, (b) la aplicación de los instrumentos, (c) los procedimientos de organización y tabulación de datos, y (d) las técnicas de análisis de datos utilizadas.

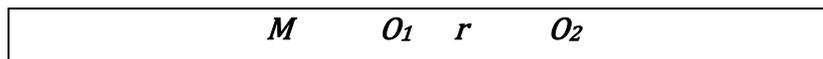
#### **3.1. Diseño de investigación**

El presente estudio se llevó a cabo desde el paradigma positivista con enfoque cuantitativo (Koetting, 1984; Cook y Reichardt, 1986; Mejía, 2005, 2008), investigación aplicada (Tamayo, 2003) y de alcance correlacional (Hernández et al., 2014; Sánchez y Reyes, 2015).

De acuerdo con Hernández et al. (2014), este estudio corresponde a los diseños no experimentales transeccionales correlacionales-causales, ya que, “*describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sea en términos correlacionales, o en función de la relación*

*causa-efecto*" (p. 158). En este sentido, la investigación se limita a describir las relaciones no causales entre las variables del estudio porque ya tiene establecido las hipótesis de tipo correlacional, y porque no se encuentra ni variable dependiente ni variable independiente, sino más bien variables propiamente correlacionales (Sánchez et al., 2018; Vara, 2008, 2012; Yarlequé et al., 2007).

Para llevar a cabo la investigación se utilizó el siguiente esquema:



**Figura 5.** Simbología o esquema del diseño correlacional.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

### **Donde**

$M$ : Muestra

$O_1$ : Observación de la variable Inteligencia Emocional-Social.

$O_2$ : Observación de la variable Aprendizaje Colaborativo.

$r$ : Coeficiente de correlación.

## **3.2. Población y muestra**

### **3.2.1. Unidad de análisis**

El estudiante de la asignatura de Seminario de investigación.

### **3.2.2. Población**

La población estuvo conformada por 690 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura de Seminario de investigación en el ciclo 2020-20 de la Universidad Continental, sede Huancayo, que correspondieron a 22 aulas. La población, a su vez, estuvo delimitada por las siguientes características específicas:

- Estudiantes matriculados en la asignatura de Seminario de investigación del ciclo 2020-20.
- Alumnos de la modalidad presencial con clases virtuales de la Universidad Continental.

- Universitarios con asistencia regular (>70%) en el ciclo 2020-20.
- Comunidad estudiantil que aceptaron participar del estudio a través de un consentimiento informado.
- Jóvenes estudiantes que contestaron las pruebas del estudio: el Cuestionario de Variables Sociodemográficas, el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997), y el Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015).
- Alumnado que consiguió un porcentaje menor al 6% de los 117 ítems, excepto los 14 ítems repitentes del Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On.
- Jóvenes en formación que obtuvieron un resultado menor a doce en el índice de inconsistencia del I-CE de Bar-On.
- Muestra estudiantil que alcanzó un puntaje estándar menor a 130 en Impresión Positiva y Negativa del I-CE de Bar-On.
- Estudiantado que marcó cuatro y cinco en el ítem 133 del I-CE de Bar-On.
- Educandos que lograron los puntajes mínimos de las dimensiones del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns.

### 3.2.3. Determinación del tamaño de la muestra

Para calcular el tamaño de la muestra se aplicó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N\hat{p}\hat{q}[z_{\alpha/2}]^2}{\hat{p}\hat{q}[z_{\alpha/2}]^2 + (N - 1)E^2}$$

**Figura 6.** Fórmula para calcular el tamaño de muestra.

Fuente: Triola (2006, p. 349, 2018, p. 316).

#### Donde

$z_{\alpha/2}$  = 1,96: para un nivel de confianza:  $1-\alpha = 0,95$

$\sigma$  = 0,25: varianza poblacional desconocida, donde  $\hat{p}=0,5$  y  $\hat{q}=0,5$

$N$  = 690: Estudiantes

$$E = 0,05: (5\%)$$

Reemplazando en la fórmula se obtuvo:

$$n = \frac{(690)(0,5)(0,5)(1,96)^2}{(0,5)(0,5)(1,96)^2 + (690 - 1)0,05^2}$$

$$n = 247$$

Al 95% de nivel de confianza, el tamaño de la muestra obtenida fue de 247 estudiantes universitarios representado por el 36% de la población estudiantil.

#### 3.2.4. Corrección del tamaño de muestra

Cuando la muestra por la población es mayor al margen de error, entonces se realiza la corrección del tamaño de una muestra:

$$\frac{n}{N} > E$$

$$\frac{247}{690} > 0,05$$

$$0,36 > 0,05$$

En vista, 0,36 es mayor que 0,05, entonces se realizó el ajuste del tamaño muestral con la siguiente fórmula:

$$n_o = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{N}}$$

**Figura 7.** Fórmula para calcular la corrección del tamaño de muestra.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Donde**

$n = 247$  Estudiantes

$N = 690$  Estudiantes

$$n_o = \frac{247}{1 + \frac{247 - 1}{690}}$$

$$n_o = 182,1$$

**Conclusión:** El tamaño mínimo de la muestra corregida es de 183 estudiantes.

### 3.3. Proceso de muestreo

El muestreo corresponde a las muestras de tipo no probabilísticas (Hernández et al., 2014). Aunque esta técnica es generalmente utilizada en estudios cualitativos, se recurrió a ella debido a la posibilidad de acceso de los investigadores a las aulas de los docentes a cargo. Dichas aulas estuvieron integradas por estudiantes, de la asignatura de Seminario de Investigación, representativos de la población de estudio y distribuidos en aulas al alcance de los investigadores (Alarcón, 2008).

### 3.4. Técnicas e instrumentos

#### 3.4.1. Técnica

El presente estudio utilizó dos técnicas. Por un lado, la técnica psicométrica, que de acuerdo con Hernández et al. (2014), se utiliza para medir variables específicas como la inteligencia y la personalidad, entre otros. Y, por otro lado, se utiliza la encuesta (o survey) como técnica de recolección de datos, que de acuerdo con Sánchez et al. (2018), se utiliza para recabar información fáctica en una muestra determinada.

### 3.4.2. Instrumentos de medición

Los instrumentos a aplicar serán tanto el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997), entendiéndose un inventario como *“una modalidad de cuestionario que tiene objetivos muy puntuales o específicos”* (Sánchez et al., 2018, p. 79) como el cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015), un cuestionario se entiende como *“un conjunto ordenado de preguntas, previamente probadas, destinado a obtener información relativa a los objetivos de la investigación”* (Alarcón, 2008, p. 247). A continuación, se describe cada uno de ellos.

#### A. Cuestionario de Inteligencia Emocional-Social (IES): Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On

##### dd) Descripción

El Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997; véase el anexo E) es una prueba de autoinforme cuyos 133 ítems miden, por un lado, las escalas (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general) y subescalas de la IES:

- Intrapersonal - cinco (5) subcomponentes y 40 ítems.
- Interpersonal - tres (3) subcomponentes y 24 ítems (29 ítems, menos los cinco ítems repitentes).
- Adaptabilidad - tres (3) subcomponentes y 26 ítems.
- Manejo del Estrés - dos (2) subcomponentes y 19 ítems.
- Estado de Ánimo General - dos (2) subcomponentes y 17 ítems.

Y, por otro lado, las escalas de validez de resultado:

- Impresión Positiva - ocho (8) ítems.
- Impresión Negativa - siete (7) ítems.

- Ítem de Validez General - un (1) ítem.

ee) Ficha técnica

**Tabla 8**

*Ficha técnica del primer instrumento*

Criterio	Descripción
Nombre original	EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory.
Autor	Reuven BAR-ON.
Procedencia	Toronto, Canadá.
Adaptación peruana	Nelly UGARRIZA CHÁVEZ.
Administración	Individual o colectiva.
Duración	Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 minutos.
Aplicación	Sujetos a partir de 16 años. Nivel lector de 6° grado de primaria.
Puntuación	Calificación manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: 1 Cociente Emocional-Total (CE-T), 5 Factores componentes y 15 subcomponentes.
Tipificación	Baremos peruanos.
Usos	Educacional, clínico, jurídico, médico, laboral y en la investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como consultores de desarrollo organizacional, psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario (tipo cuadernillo) que contiene los ítems del I-CE,</li> </ul>
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de respuestas,</li> <li>• Plantilla de corrección,</li> <li>• Hoja de resultados, y</li> <li>• Hoja de perfil.</li> </ul>

Fuente: Ugarriza (2003, p. 1) y Ugarriza (2001, pp. 138-139).

ff) Validez y Confiabilidad

ff1) Validez

- Nacional  
Ugarriza (2001) ha realizado nueve formas de validación, entre ellos se encuentran la validez factorial de tipo exploratorio y confirmatorio, de constructo, entre otros. Además, la autora sostiene que en el análisis de contenido de su estudio participaron tres jueces quienes ejercían la profesión de psicología. Así, llegó a conclusiones similares a las propuestas de Bar-On (1997), por ejemplo, la estructura 1-5-15 del I-CE de Bar-On se verifica con la muestra peruana.
  
- Validez de contenido por juicio de expertos  
Para la validación de contenido del Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On se envió un mensaje de tipo carta solicitud a un grupo determinado de profesionales en psicología o psicopedagogía, solicitando su experticia como jueces en la validación de contenido de dicho instrumento. Luego de su aceptación se realizaron dos fases: (1) la entrega de la prueba de autoinforme y de las fichas de reporte a los expertos a través de los correos electrónicos, y (2) la devolución de las fichas de reporte calificadas y valoradas como “procedente su aplicación” por los medios mencionados (véase el anexo J).

ff2) Confiabilidad

- Internacional

Según la consistencia interna, los coeficientes alfa de Cronbach obtienen una puntuación que fluctúa entre 0,69 a 0,86, relativamente alta en los componentes y subcomponentes. De acuerdo con la confiabilidad retest, tras diversos estudios Bar-On (1997) revela un coeficiente de estabilidad promedio de 0,85 transcurrido un mes, y 0,75 transcurrido cuatro meses. En palabras de Ugarriza (2001, 2003) hay una buena consistencia y estabilidad del EQ-i a través del tiempo.

- **Nacional**  
 Basado en la consistencia interna, en la tabla 9, se advierte que en muestras peruanas los coeficientes alfa de Cronbach son muy alta 0,93 en la escala del Cociente Emocional Total (CET). En cuanto a los componentes, los valores oscilan entre 0,77 y 0,91 (Ugarriza, 2001, 2003).

**Tabla 9**

*Coefficiente alfa de Cronbach del primer instrumento*

I-CE de Bar-On	Alfa de Cronbach
CE Total	0,93
F1: Intrapersonal	0,91
F2: Interpersonal	0,86
F3: Adaptabilidad	0,77
F4: Manejo del Estrés	0,86
F5: Estado de Ánimo General	0,86

Fuente: Ugarriza (2003, p. 19) y Ugarriza (2001, p. 146).

- **Prueba piloto**  
 Para el análisis de confiabilidad del instrumento de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) se

utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, cuya fórmula fue:

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \left( 1 - \frac{\sum s_i^2}{S_t^2} \right)$$

**Figura 8.** Fórmula del coeficiente alfa de Cronbach a partir de las varianzas.

Fuente: Fernández, Cayssials y Pérez (2009).

Donde

- $\alpha$  : coeficiente alfa de Cronbach
- $K$  : número de ítems
- $\sum s_i^2$  : sumatoria de las varianzas de los ítems
- $S_t^2$  : varianza de la suma de ítems

El instrumento se aplicó a una muestra piloto de 34 estudiantes de la asignatura de metodología de la investigación (actualmente llamado Seminario de investigación) en el ciclo 2020-10 de la Universidad Continental, los resultados se presentan a continuación:

**Tabla 10**

*Insumos para estimar el coeficiente alfa de Cronbach del primer instrumento*

Coeficiente alfa de Cronbach	
Numero de ítems (K)	133
Suma varianzas de ítems	107,30
Varianza suma de ítems	832,96
Alfa de Cronbach	0,878

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 3.3, se observan los insumos para obtener el coeficiente alfa de Cronbach, en donde el número de ítems fue 133, la suma de varianzas de cada ítem obtuvo 107,30, y la suma total de la varianza fue 832,96. Los datos de la muestra de estudio relacionados a la Inteligencia Emocional-Social (IES) presentan excelente confiabilidad, ya que, el coeficiente alfa de Cronbach (0,878) se encuentra dentro del intervalo de 0,72 a 0,99 (Fernández et al., 2009). Además, la consistencia interna de un instrumento que obtiene valores entre 0,70 y 0,95 son valores aceptables por lo que no hace falta realizar algún cambio en la prueba de autoinforme (Frías, 2020).

gg) Pautas para interpretar los puntajes estándares del I-CE de Bar-On

**Tabla 11**

*Pautas de interpretación de los cocientes emocionales del I-CE de Bar-On*

Puntaje Directo (Puntaje Estándar)	Pautas de interpretación
541 - 585 (130 y más)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad emocional muy desarrollada: Marcadamente alta o muy alta.</li> <li>• Capacidad emocional inusual</li> </ul>
496 - 540 (115 a 129)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad emocional muy desarrollada: Alta.</li> <li>• Buena capacidad emocional</li> </ul>
411 - 495 (86 a 114)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad emocional adecuada: Promedio.</li> <li>• Funcionamiento emocional promedio, típicamente saludable.</li> </ul>
364 - 410 (70 a 85)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesita mejorar: Baja.</li> <li>• Capacidad emocional por debajo del promedio.</li> </ul>
117 - 363	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesita mejorar: Muy Baja.</li> </ul>

---

(69 y menos) • Capacidad emocional extremadamente por debajo del promedio.

---

Fuente: Ugarriza (2003, p. 28).

hh) Categorización e interpretación de resultados

Ugarriza (2003) interpreta los puntajes estándar del Cociente Emocional - Total (CE-T) y los cinco Cocientes Emocionales (CE) de las escalas de la ISE de la siguiente manera:

**Tabla 12**

*Categorías del Cociente Emocional - Total (CE-T)*

Categoría (CE-T)	Puntaje Directo
Muy alto (≥130)	541 - 585
Alto (115 - 129)	496 - 540
Promedio (86 - 114)	411 - 495
Bajo (70 - 85)	364 - 410
Muy bajo (≤69)	117 - 363

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

Los puntajes estándar altos del Cociente Emocional Total (CE-T; véase la tabla 12) indican que las habilidades emocionales que están siendo medidas son muy adecuadas, bien desarrolladas y que funcionan de manera eficiente, mientras los puntajes estándar bajos del Cociente Emocional Total (CE-T; véase la tabla 12) expresan deficiencia y plantean la necesidad de mejorar las competencias y habilidades particulares para enfrentar las exigencias del entorno.

**Tabla 13**

*Categorías del Cociente Emocional Intrapersonal (CEIA)*

Categoría (CEIA)	Puntaje Directo
------------------	-----------------

Muy alto ( $\geq 130$ )	194 - 200
Alto (115 - 129)	176 - 193
Promedio (86 - 114)	141 - 175
Bajo (70 - 85)	122 - 140
Muy bajo ( $\leq 69$ )	40 - 121

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

El Cociente Emocional Intrapersonal (CEIA; véase la tabla 13) evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes: Comprensión Emocional de sí mismo, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización e Independencia. Los resultados altos en este componente lo obtienen personas que están en contacto con sus sentimientos, se sienten bien consigo mismas y se sienten positivas con respecto a lo que están haciendo en su vida. Ellas son capaces de expresar sus sentimientos, son fuertes e independientes, y experimentan confianza en la realización de sus ideas y creencias. Definitivamente, un nivel alto en el componente intrapersonal sería beneficioso, para las personas involucradas en las áreas de ventas, relaciones públicas y marketing.

#### **Tabla 14**

##### *Categorías del Cociente Emocional Interpersonal (CEIE)*

Categoría (CEIE)	Puntaje Directo
Muy alto ( $\geq 130$ )	119 - 120
Alto (115 - 129)	109 - 118
Promedio (86 - 114)	89 - 108
Bajo (70 - 85)	78 - 88
Muy bajo ( $\leq 69$ )	24 - 77

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

El Cociente Emocional Interpersonal (CEIE; véase la tabla 14) abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Los subcomponentes del CEIE incluyen la Empatía, las Relaciones Interpersonales y la Responsabilidad Social. Los puntajes altos en este componente, son alcanzados por aquellas personas responsables y confiables que poseen buenas habilidades sociales; es decir, que comprenden, interactúan y se relacionan muy bien con los demás. Estas personas se desenvuelven bien en empleos que requieren la interacción con otros y el trabajo en equipo. Las habilidades interpersonales bien desarrolladas son importantes para las personas que se desempeñan en las áreas de servicio al cliente, gerencias y liderazgo.

### **Tabla 15**

#### *Categorías del Cociente Emocional Adaptabilidad (CEAD)*

Categoría (CEAD)	Puntaje Directo
Muy alto (≥130)	117 - 130
Alto (115 - 129)	106 - 116
Promedio (86 - 114)	87 - 105
Bajo (70 - 85)	76 - 86
Muy bajo (≤69)	26 - 75

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

El Cociente Emocional Adaptabilidad (CEAD; véase la tabla 15) abarca los subcomponentes de Solución de Problemas, Prueba de la Realidad y Flexibilidad. El puntaje CEAD permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las

exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Los puntajes altos en este componente permiten identificar a aquellas personas que son por lo general, flexibles, realistas, efectivas para entender situaciones problemáticas, y hábiles para llegar a soluciones adecuadas. Los puntajes altos revelan un buen manejo de las dificultades diarias. La adaptabilidad no sólo es una cualidad valiosa para la vida diaria y el desempeño normal, sino también, el centro de trabajo, en los departamentos de investigación y desarrollo, así como en el área de soporte técnico.

**Tabla 16**

*Categorías del Cociente Emocional Manejo del Estrés*

*(CEME)*

Categoría (CEME)	Puntaje Directo
Muy alto (≥130)	86 - 95
Alto (115 - 129)	76 - 85
Promedio (86 - 114)	55 - 75
Bajo (70 - 85)	44 - 54
Muy bajo (≤69)	19 - 43

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

El Cociente Emocional Manejo del Estrés (CEME; véase la tabla 16) incluye los subcomponentes: Tolerancia al Estrés y Control de los Impulsos. Los examinados que obtienen puntajes altos son capaces de resistir el estrés sin “desmoronarse” o perder el control. Son por lo general calmados, rara vez impulsivos y trabajan bien bajo presión.

Las personas que obtienen puntajes altos en este componente pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que encierran cierto peligro. Un elevado manejo de la tensión es necesario para aquellas personas que trabajan en “situaciones de peligro”, tales como los policías, los bomberos, el equipo médico de emergencia, trabajadores sociales y los soldados que combaten.

**Tabla 17**

*Categorías del Cociente Emocional Estado de Ánimo General (CEAG)*

Categoría (CEAG)	Puntaje Directo
Muy alto (≥130)	--
Alto (115 - 129)	78 - 85
Promedio (86 - 114)	61 - 77
Bajo (70 - 85)	51 - 60
Muy bajo (≤69)	17 - 50

Nota: los 17 ítems que miden esta escala alcanzan un puntaje directo máximo de 85, lo que equivale a un puntaje estándar de 128 por lo que sólo se considera desde el nivel Muy bajo hasta el nivel Alto de CEAG.

Fuente: Ugarriza (2001, pp. 155-156).

El Cociente Emocional Estado de Ánimo General (CEAG; véase la tabla 17) comprende los subcomponentes: Felicidad y Optimismo. Este componente del inventario mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial para la interacción con los demás, es un componente motivacional que influye en la habilidad para solucionar los problemas y ser tolerantes al estrés. Las personas que obtienen puntajes elevados en este

subcomponente ayudarán a crear una atmósfera edificante y positiva en el centro de trabajo.

B. Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo (AC): Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns

ii) Descripción

El Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo tiene 3 versiones: la Versión Inicial (VI), la Versión Adaptada (VA) y la Versión Final (VF).

La VI y VA del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015, véase los anexos G y H) es una prueba compuesta por 24 preguntas divididas en cinco factores:

- Interdependencia positiva - seis (6) ítems.
- Interacción fomentadora - dos (2) ítems.
- Responsabilidad individual y de grupo - cinco (5) ítems.
- Habilidades sociales - cinco (5) ítems.
- Procesamiento de equipo - seis (6) ítems.

La VF del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015, véase el anexo I) tiene 23 preguntas comprendidas en cinco dimensiones:

- Interdependencia positiva - seis (6) ítems.
- Interacción fomentadora - dos (2) ítems.
- Responsabilidad individual y grupal - cinco (5) ítems.
- Habilidades sociales - cinco (5) ítems.
- Procesamiento de equipo - cinco (5) ítems.

jj) Ficha técnica

**Tabla 18**

*Ficha técnica del segundo instrumento*

Criterio	Descripción
Nombre original	Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC - AUG.
Autor	Marianela ADRIAENSÉNS RODRÍGUEZ
Procedencia	Donostia, San Sebastián, España
Adaptación peruana	Frank MEDRANO-PARODI Marco SARMIENTO CORNEJO
Administración	Individual o colectiva.
Duración	Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 20 a 25 minutos.
Aplicación	Personas a partir de 16 años, estudiantes universitarios o adultos con ocupaciones diversas que requieran trabajar en equipo.
Puntuación	Calificación manual o computarizada.
Significación	Estructura factorial: Nivel de trabajo colaborativo, 5 Factores componentes y 22 subcomponentes.
Tipificación	Baremos peruanos.
Usos	Educacional, laboral y en la investigación. Son potenciales usuarios los estudiantes o profesionales que requieran desarrollar trabajo en equipo.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionario físico o virtual,</li> <li>• Hoja de perfil.</li> </ul>

Fuente: Adriaenséns (2015, pp. 278-296).

kk) Validez y Confiabilidad

kk1) Validez

- Internacional

Adriaenséns (2015) ha realizado cuatro tipos de estudio de validación: validez del constructo, convergente, discriminante, y de contenido. Éste último dado por: cinco expertos acreditados en aprendizaje colaborativo, cinco docentes que aplican aprendizaje colaborativo, y ocho estudiantes que aplican aprendizaje colaborativo.

- Validez de contenido por juicio de expertos  
Para cumplir con los objetivos de la validación de contenido del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns, se utilizó los correos electrónicos para solicitar a tres pedagogos como jueces en la validación de contenido de tal instrumento. Luego los investigadores entregaron el cuestionario y las fichas de reporte a los jueces y los mismos devolvieron a los investigadores dichas fichas de reporte calificadas y valoradas como “procedente su aplicación” (véase el anexo K).

#### kk2) Confiabilidad

- Internacional  
De acuerdo con la consistencia interna, los coeficientes alfa de Cronbach obtienen una puntuación que fluctúa entre 0,80 a 0,92, relativamente alta en los componentes del Aprendizaje Colaborativo (AC; Adriaenséns, 2015; véase la tabla 19).

**Tabla 19**

*Coefficiente alfa de Cronbach del segundo instrumento*

Factores	Alfa de Cronbach
F1: Interdependencia Positiva	0,92
F2: Procesamiento de Grupo	0,83
F3: Habilidades Sociales	0,80
F4: Responsabilidad Individual y Grupal	0,86
F5: Interacción Fomentadora	0,81

Fuente: Adriaenséns (2015, pp. 288-289).

- Prueba piloto

Para el análisis de confiabilidad del instrumento de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) se utilizó la fórmula del coeficiente alfa de Cronbach de la figura 3.4. El instrumento, también, se aplicó a una muestra piloto de 24 estudiantes de la asignatura de metodología de la investigación (actualmente llamado Seminario de investigación) en el ciclo 2020-10 de la Universidad Continental, los resultados se presentan a continuación:

**Tabla 20**

*Insumos para estimar el coeficiente alfa de Cronbach del segundo instrumento*

<u>Coeficiente alfa de Cronbach</u>	
Numero de ítems (K)	24
Suma varianzas de ítems	29,35
Varianza suma de ítems	543,01
Alfa de Cronbach	0,975

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 20, se observan los insumos para obtener el coeficiente alfa de Cronbach, en donde el número de ítems fue 23, la suma de varianzas de cada ítem obtuvo 29,35, y la suma total de la varianza fue 543,01. Los datos de la muestra de estudio relacionados al Aprendizaje Colaborativo (AC) presentan excelente confiabilidad, ya que, el coeficiente alfa de Cronbach (0,975) se encuentra dentro del intervalo de 0,72 a 0,99 (Fernández et al., 2009). Como algunos autores (p.e., Frías, 2020, p. 7) señalan que cuando el instrumento de

medición supera el puntaje de 0,95 en el nivel de confiabilidad, entonces se debe eliminar un ítem que probablemente esté redundando. En este sentido, aparentemente los ítems N ° 21 y el N° 22 trataban el mismo aspecto de la retroalimentación de y al equipo. Se llegó a la conclusión que sólo el primero ha permitido la mejora del desempeño grupal por lo que se ha tomado la decisión de eliminar el ítem N° 22.

II) Categorización e interpretación de resultados

Las categorías a considerar son 5, como se detalla a continuación:

**Tabla 21**

*Categorías del Aprendizaje Colaborativo - Total*

Categoría	Puntaje Directo
Muy bueno	98 - 115
Bueno	79 - 97
Regular	60 - 78
Bajo	41 - 59
Muy bajo	23 - 40

Fuente: Medrano & Sarmiento.

- a. Muy bueno:** El estudiante tiene una alta capacidad para interactuar con los miembros de su equipo para compartir metas, asumir tareas, comparte esfuerzos, recursos, apoya y se compromete con el equipo. Opina con libertad y aporta muchas ideas al equipo. Es muy responsable con el equipo y pone a su disposición todas sus habilidades. Escucha con mucha atención, cultiva relaciones de confianza, amistad y respeta las opiniones

de los miembros del equipo. Analiza crítica y constructivamente el funcionamiento del equipo y el aprendizaje logrado.

- b. Bueno:** El estudiante tiene una buena capacidad para interactuar con los miembros de su equipo para compartir metas, asumir tareas, comparte esfuerzos, recursos, apoya y se compromete con el equipo. Opina y aporta ideas al equipo. Es responsable y aporta sus habilidades. Escucha con atención, cultiva relaciones de confianza, amistad y respeta las opiniones de los miembros del equipo. Analiza el funcionamiento del equipo y el aprendizaje logrado.
- c. Regular:** El estudiante interactúa con normalidad con los miembros de su equipo para compartir metas, asumir tareas, comparte esfuerzos, recursos, apoya y se compromete con el equipo. Opina y aporta ideas al equipo. Es responsable y aporta sus habilidades. Escucha con atención, cultiva relaciones de confianza, amistad y respeta las opiniones de los miembros del equipo. Analiza el funcionamiento del equipo y el aprendizaje logrado.
- d. Bajo:** El estudiante interactúa limitadamente con los miembros de su equipo, presenta dificultades para compartir metas, asumir tareas, prefiere evadir esfuerzos, compartir recursos, apoyar y comprometerse con el equipo. Opina y aporta ideas de manera limitada al equipo. Es poco responsable. Tiene dificultades para escuchar con atención, cultivar relaciones de confianza, amistad y respetar las opiniones de los miembros del equipo. No le interesa analizar el funcionamiento del equipo y el aprendizaje logrado.

- e. **Muy Bajo:** El estudiante no interactúa con los miembros de su equipo, no comparte metas, evita asumir tareas, prefiere evadir esfuerzos, compartir recursos, apoyar y comprometerse con el equipo. Opina y aporta ideas de manera muy limitada al equipo. Es muy poco responsable. Tiene dificultades para escuchar con atención, no cultiva relaciones de confianza, amistad, no respeta las opiniones de los miembros del equipo. No le interesa analizar el funcionamiento del equipo y el aprendizaje logrado.

## Tabla 22

### *Categorías de la dimensión Interdependencia Positiva (IP)*

<u>Categoría</u>	<u>Puntaje Directo</u>
Muy bueno	26 - 30
Bueno	21 - 25
Regular	16 - 20
Bajo	11 - 15
Muy bajo	06 - 10

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La Interdependencia Positiva (IP; véase la tabla 22) es la capacidad para comprometerse totalmente con el logro de las metas y tareas del grupo comprendiendo que el éxito de todos es el éxito personal. Los examinados que obtienen puntajes altos son capaces de involucrarse con el cumplimiento de las tareas del grupo, coordinando acciones para actuar en conjunto, es capaz de compartir los esfuerzos que demandan el logro de las metas, además es capaz de compartir recursos en favor de todos pues comprende que todos dependen de todos los miembros del grupo.

**Tabla 23**

*Categorías de la dimensión Interacción Fomentadora (IF)*

Categoría	Puntaje Directo
Muy bueno	09 - 10
Bueno	07 - 08
Regular	05 - 06
Bajo	03 - 04
Muy bajo	02

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La Interacción Fomentadora (IF; véase la tabla 23) es la capacidad para aportar con acciones e ideas al grupo interactuando de manera positiva. Los examinados que obtienen puntajes altos son capaces de actuar positiva y críticamente al interior del grupo aportando ideas y opiniones con sentido crítico en favor de mejorar el trabajo y lo propuesto por el grupo, proponen acciones, conclusiones y opiniones con libertad, además toman en cuenta las opiniones de los demás miembros del grupo para modificar sus opiniones o reforzar lo propuesto por otros miembros del grupo.

**Tabla 24**

*Categorías de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal (RIG)*

Categoría	Puntaje Directo
Muy bueno	22 - 25
Bueno	18 - 21
Regular	14 - 17
Bajo	10 - 13
Muy bajo	05 - 09

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La dimensión Responsabilidad Individual y Grupal (RIG; véase la tabla 24) es la capacidad para actuar de manera

responsable de manera individual en favor de la responsabilidad grupal para lograr las tareas y metas asumidas. Los examinados que obtienen puntajes altos son capaces de aportar sus habilidades y experiencia, de manera responsable, en favor del grupo. Se siente corresponsable y comprometido con el logro de las metas asumidas por todos, además son capaces de asumir y superar las dificultades que puedan presentarse al desarrollar las tareas planificadas.

### **Tabla 25**

#### *Categorías de la dimensión Habilidades Sociales (HS)*

<u>Categoría</u>	<u>Puntaje Directo</u>
Muy bueno	22 - 25
Bueno	18 - 21
Regular	14 - 17
Bajo	10 - 13
Muy bajo	05 - 09

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La dimensión Habilidades Sociales (HS; véase la tabla 25) es la capacidad para generar y mantener relaciones positivas con los miembros del grupo, es capaz de apoyar a los demás miembros y recibir apoyo de ellos si lo necesitara. Los examinados que obtienen puntajes altos practican la escucha activa, prestando toda su atención a los comentarios y opiniones de los demás miembros del equipo. Establecen y mantienen relaciones de confianza y amistad con los demás miembros del grupo. Respeta las opiniones de los demás, aunque difieran de la suya. Apoya iniciativas e ideas en favor del grupo para lograr las tareas asumidas.

**Tabla 26**

*Categorías de la dimensión Procesamiento de Grupo (PG)*

Categoría	Puntaje Directo
Muy bueno	22 - 25
Bueno	18 - 21
Regular	14 - 17
Bajo	10 - 13
Muy bajo	05 - 09

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La dimensión Procesamiento de Grupo (PG; véase la tabla 26) es la capacidad para analizar y dialogar abiertamente sobre los aciertos y errores cometidos de manera personal o en grupo para hallar la manera de superar la dificultad para lograr los aprendizajes esperados. Los examinados que obtienen puntajes altos son capaces de dialogar abiertamente sobre el funcionamiento del equipo, hallar fortalezas y debilidades para elevar su desempeño mediante la retroalimentación de lo ejecutado. Es capaz de reflexionar de manera eficiente para analizar los aprendizajes logrados de manera personal y en equipo, además colabora con los demás miembros del grupo para elevar su desempeño en beneficio de todos.

### **3.5. Recolección de datos**

El procedimiento para recolectar los datos fue el siguiente (Vara, 2008, 2012):

#### **3.5.1. Identificación y contacto muestral**

La muestra estuvo determinada por 183 estudiantes, los cuales estuvieron matriculados en las aulas correspondientes a la asignatura de Seminario de Investigación del ciclo académico 2020-20 de la Universidad Continental; y se tuvo acceso a ellos mediante el grupo de docentes que acepten colaborar en la investigación aplicando los

instrumentos de medición en sus respectivas aulas. Dos semanas antes del inicio del ciclo se solicitó al grupo de docentes del curso mencionado que colaboren con la investigación y con los docentes que aceptaron participar se realizaron las coordinaciones respectivas.

### **3.5.2. Aplicación de los instrumentos**

La semana 1/16 de clase se puso en conocimiento a la población estudiantil acerca del tipo de trabajo colaborativo desarrollado en el ciclo 2020-20. Entre las semanas 2-5/16 se elaboraron los instrumentos para ser aplicados de manera virtual. En la semana 7/16, se realizaron las capacitaciones y coordinaciones de los pasos de administración de ambos instrumentos de medición (para mayor información, véase Lozada y Vera, 2010) con aquellos docentes que aceptaron participar con la aplicación de los instrumentos en sus respectivos salones. En la semana 8/16, los materiales virtuales (consentimiento informado, cuestionario de variables sociodemográficas, cuestionarios que contienen los ítems tanto del Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On como del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns fueron remitidos a los docentes colaboradores. Durante la semana 9/16, los instrumentos fueron aplicados a la muestra estudiantil universitaria de manera colectiva y virtual. La aplicación de ambas pruebas duró aproximadamente 60 minutos y se realizó fuera del horario de clase. Después de la evaluación, los docentes colaboradores remitieron a los investigadores los datos recolectados para su posterior procesamiento.

### **3.5.3. Organización y tabulación de datos**

La información recabada en la presente investigación fue organizada y procesada a través de matrices de tabulación en el software de Microsoft Excel 2016.

**Tabla 27***Matriz de tabulación del Cuestionario de Variables Sociodemográficas*

Variables Demográficas					
Sujeto	Código de matrícula	Edad	Sexo	Semestre	Carrera
1	70345231	24	1	6	12
2	73134593	21	1	5	3
3	78378236	20	2	6	25
...	...	...	...	...	...
183	7508459	18	2	7	14

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La primera matriz (véase la tabla 27) presenta la organización de los datos correspondientes a las variables sociodemográficas, tales como el código de matrícula, edad, sexo, semestre y carrera con la finalidad de organizar los datos recolectados, considerando los siguientes criterios:

- **Sujetos:** # Casos.
- **Código de matrícula:** #8 dígitos
- **Edad:** # en años.
- **Sexo:** 1= mujer, 2 = varón.
- **Semestre:** 2=<3° semestre, 3=3° semestre, 4=4° semestre, 5=5° semestre, 6=6° semestre, 7=7° semestre, 8=8° semestre, y 9=>8° semestre.
- **Carrera profesional:** 1=Administración y Finanzas, 2=Administración y Marketing, 3=Administración y Negocios Internacionales, 4=Administración y Recursos Humanos, 5=Contabilidad, 6=Economía, 12=Derecho, 13=Ciencias y Tecnología de la Comunicación, 14=Psicología, 15=Arquitectura, 16=Ingeniería Ambiental, 17=Ingeniería Civil, 18=Ingeniería Eléctrica, 19=Ingeniería Electrónica, 20=Ingeniería Empresarial, 21=Ingeniería Industrial, 22=Ingeniería Mecánica, 23=Ingeniería Mecatrónica, 24=Ingeniería de Minas, y 25=Ingeniería de Sistemas e Informática.

**Tabla 28***Matriz de tabulación del primer instrumento*

Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On						
Sujeto	i1	i2	i3	i4	...	i133
1	5	3	4	3	...	5
2	3	4	3	5	...	3
3	2	5	5	1	...	2
...	...	...	...	...	...	...
183	1	3	3	4	...	2

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la segunda matriz (véase la tabla 28) se organizaron y tabularon los datos correspondientes a la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), teniendo en cuenta los 133 ítems organizados en la escala de validez de resultado, y las escalas y subescalas de la IES mencionadas anteriormente, considerando la puntuación de cada ítem como: 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 y 5=Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

**Tabla 29***Matriz de tabulación del segundo instrumento*

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG						
Sujeto	i1	i2	i3	i4	...	i23
1	4	2	2	2	...	4
2	3	3	1	3	...	5
3	1	3	5	4	...	2
...	...	...	...	...	...	...
183	4	1	3	4	...	5

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tercera matriz (véase la tabla 29) se organizaron y tabularon los datos correspondientes a la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), con sus 23 ítems organizados en las cinco dimensiones consideradas en la investigación. Las puntuaciones van de 1 a 5 de acuerdo con la siguiente

escala: 1=completamente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=indeterminado, 4=de acuerdo y 5=completamente de acuerdo.

### 3.5.4. Análisis de datos

Hernández et al. (2014) clasifican las técnicas de análisis de datos cuantitativos en descriptivas e inferenciales (véase la tabla 30). En este estudio se utilizaron estadígrafos pertenecientes a ambas ramas de clasificación a través de Microsoft Excel 2016 e IBM SPSS® Statistics, Version 25.0 del 2017.

**Tabla 30**

*Técnicas de procesamiento y análisis de datos*

Factores	Tipo de datos	Herramientas estadísticas
Cuestionario sociodemográfico	Cualitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>Nominales</li> <li>Ordinales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales.</li> </ul> Análisis descriptivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Media, rango, desviación estándar, coeficiente de variabilidad.</li> <li>Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales.</li> </ul>
Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997)	Cuantitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>De Intervalo</li> </ul> Cualitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>Ordinal</li> </ul>	Análisis inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba de confiabilidad.</li> <li>Coeficiente de correlación de Spearman.</li> <li>Prueba de independencia con una tabla de contingencia.</li> <li>Prueba de normalidad.</li> </ul> Análisis descriptivo <ul style="list-style-type: none"> <li>Media, rango, desviación estándar, coeficiente de variabilidad.</li> <li>Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales.</li> </ul>
Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015)	Cuantitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>De Intervalo</li> </ul> Cualitativo <ul style="list-style-type: none"> <li>Ordinal</li> </ul>	Análisis inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>Prueba de confiabilidad.</li> <li>Coeficiente de correlación de Spearman.</li> <li>Prueba de independencia con una tabla de contingencia.</li> <li>Prueba de normalidad.</li> </ul>

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## **Capítulo IV**

### **Resultados**

Este apartado del estudio presenta los resultados de la investigación, el cual está dividido en cuatro subcapítulos: resultados propiamente dichos, análisis de los resultados, prueba de hipótesis y discusión de resultados. El primer subcapítulo está referido a los resultados, los cuales están divididos en dos subtemas: (1) resultados socio demográficos, en los que se presenta las características de la muestra del estudio, considerando las siguientes variables: edad, sexo, semestre y carrera profesional; (2) resultados cuantitativos y cualitativos de las variables Inteligencia Emocional Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC), se presentan sus estadígrafos de tendencia central por dimensiones, los puntajes de la media y el coeficiente de variabilidad en porcentaje de cada variable, los puntajes directos obtenidos, los niveles alcanzados por los estudiantes en cada variable por dimensiones, además de su interpretación. El segundo subcapítulo trata acerca del análisis de los resultados, en él se halla el producto de la correlación de los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis General), la correlación de los puntajes entre la dimensión Intrapersonal de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis Específicas del 3 al 7), la correlación de los puntajes entre la dimensión Interpersonal de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis Específicas del 8 al 12), la correlación de los puntajes entre la dimensión Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis Específicas del 13 al 17), la correlación de los puntajes entre la dimensión Manejo del Estrés de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis Específicas del 18 al 22) y la correlación de los puntajes entre la dimensión Estado de Ánimo General de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC, Hipótesis Específicas del 23 al 27). En el tercer

subcapítulo se hallan todos los procedimientos de la prueba de hipótesis general y específicas. Y en el cuarto subcapítulo, la discusión de los resultados, en los que se analizan, relacionan, comparan e interpretan a la luz de los antecedentes y la base teórica utilizada en el trabajo. Se concluye este capítulo esbozando algunas rutas abiertas a nuevas investigaciones generadas a partir de esta investigación.

#### 4.1. Resultados

Antes de entrar de lleno al primer subcapítulo, vale decir, la aplicación de los instrumentos se realizó a ocho salones de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental, sede Huancayo obteniendo una muestra de 358 estudiantes universitarios.

En total se realizaron tres fases de depuración. En la primera etapa, 58 evaluados fueron excluidos

- Si no aceptaba el consentimiento informado.
- Si faltaba la evaluación de alguna de las pruebas.

En la segunda etapa, 111 fueron excluidos por criterios de validación del Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On

- **Porcentaje de omisión (PO):** si superaban los seis ítems no contestados (es decir, el 6%) de los 131 ítems en total, pero se repiten 14 por lo que se consideran 117 ítems.
- **Índice de inconsistencia (IIC):** si obtenía un resultado mayor a doce en el índice de inconsistencia.
- **Impresión positiva (IMP) e Impresión negativa (IMN):** si obtenía un puntaje estándar de 130 a más en Impresión Positiva y Negativa.
- **Ítem de validez general (IVG):** si el evaluado respondía uno, dos o tres en el ítem 133.

En la tercera y última etapa, dos fueron descartados por omisión de respuestas en el Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns

- **Respuestas no contestadas (RNC):** si no alcanzaba los puntajes mínimos en alguna de sus dimensiones.

En resumen, la muestra inicial fue de 358 estudiantes universitarios, pero una vez depurada con base en los criterios de exclusión quedó conformada por 187 participantes. Éste último en concordancia con la muestra mínima de 183 (véase la figura 3.3). A continuación, se presenta el primer subtema del primer subcapítulo llamado caracterización de la muestra de estudio.

#### 4.1.1. Caracterización de la muestra de estudio

Este subcapítulo presenta cuatro características de la muestra de investigación: edad, sexo, semestre y carrera profesional, acompañados de su respectiva interpretación:

##### A. Edad

A continuación, se presenta la primera variable sociodemográfica con respecto a las edades de los 187 estudiantes universitarios que participaron en la investigación.

**Tabla 31**

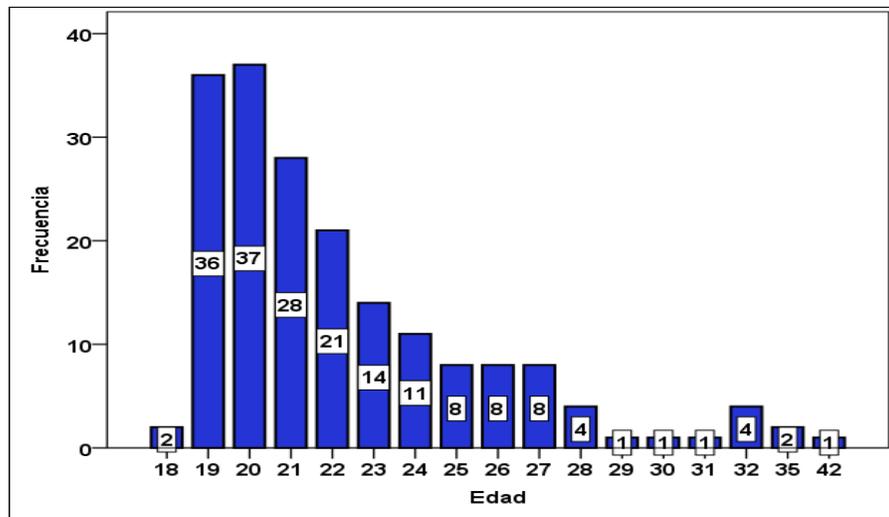
*Distribución de la muestra de investigación según edad*

Edad	fi	%
18	2	1,07
19	36	19,25
20	37	19,79
21	28	14,97
22	21	11,23
23	14	7,49
24	11	5,88
25	8	4,28
26	8	4,28
27	8	4,28

28	4	2,14
29	1	0,53
30	1	0,53
31	1	0,53
32	4	2,14
35	2	1,07
42	1	0,53
Total		187 100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 31 presentó la distribución de la muestra de investigación acorde a la edad, se observa que la mayoría de los jóvenes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio estiman la edad de 20 años 19,79% (N=37), muy seguido el 19,25% (N=36) poseen 19 años, el 14,97% (N=28) y el 11,23% (N=21) asumen tener 21 años y 22 años respectivamente. Un menor porcentaje de los alumnos responden a la edad de 23 años 7,49% (N=14), el 5,88% (N=11) consideran la edad de 24 años. Tres edades comparten la misma cantidad: 25 años 4,28% (N=8), 26 años 4,28% (N=8), y 27 años 4,28% (N=8), del mismo modo dos de ellas también lo hacen: 28 años el 2,14% (N=4) y 32 años el 2,14% (N=4). La minoría de la muestra estudiantil tiene 18 años 1,07% (N=2) y 35 años 1,07% (N=2) y cuatro de las edades sólo presentan la mínima cantidad: 29 años 0,53% (N=1), 30 años 0,53% (N=1), 31 años 0,53% (N=1) y 42 años 0,53% (N=1). La mayoría 79,68% (N=149) de los estudiantes tienen de 18 a 24 años de edad, el 16,04% (N=30) de los universitarios poseen de 25 a 30 años, y el 4,28% (N=8) del alumnado asumen una edad entre 31 y 42 años (véase la figura 9).



**Figura 9.** Distribución de la muestra de investigación según edad.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## B. Sexo

A continuación, se presenta la segunda variable sociodemográfica con respecto al sexo de los 187 estudiantes universitarios que participaron en la investigación.

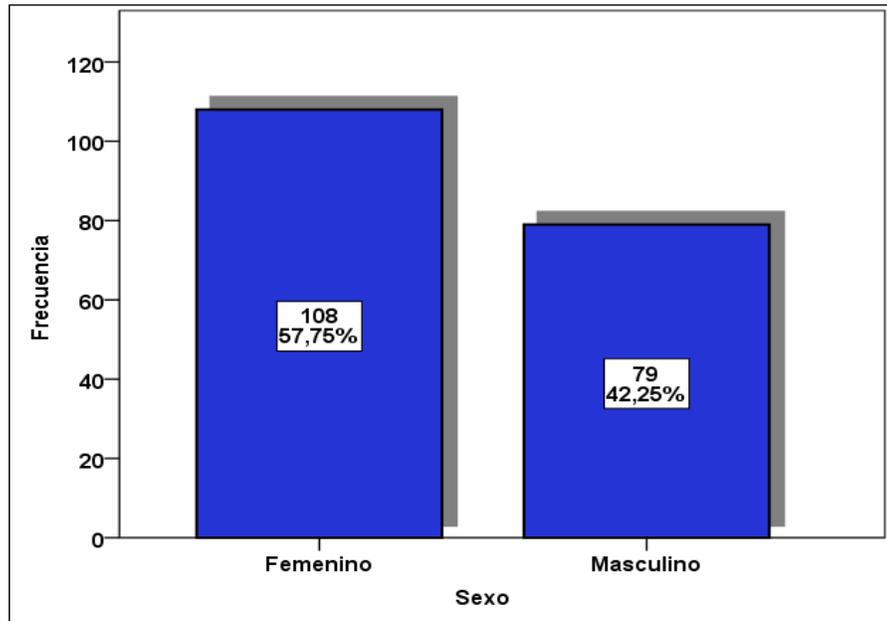
**Tabla 32**

*Distribución de la muestra de investigación según sexo*

Sexo	fi	%
Femenino	108	57,75
Masculino	79	42,25
Total	187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 32, se aprecia la distribución de la muestra de investigación de acuerdo con el sexo, donde la mayoría 57,75% (N=108) de los estudiantes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio corresponden al género femenino; y la minoría, es decir, el 42,25% (N=79) pertenecen al género masculino (véase la figura 10).



**Figura 10.** Distribución de la muestra de investigación según sexo.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

### C. Semestre

A continuación, se presenta la tercera variable sociodemográfica con respecto al semestre en el que se encuentran los 187 estudiantes universitarios que participaron en la investigación.

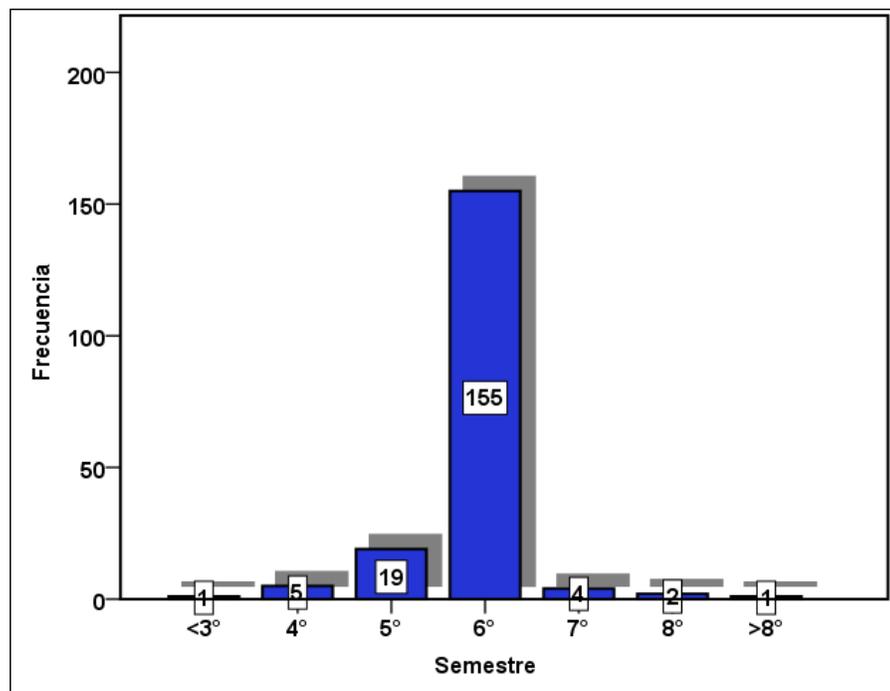
**Tabla 33**

*Distribución de la muestra de investigación según semestre*

Semestre	fi	%
<III semestre	1	0,53
IV semestre	5	2,67
V semestre	19	10,16
VI semestre	155	82,89
VII semestre	4	2,14
VIII semestre	2	1,07
>VIII semestre	1	0,53
Total	187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La distribución de la muestra de investigación en relación con el semestre se presenta en la tabla 33, observándose que la mayoría 82,89% (N=155) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio están en VI semestre, el 10,16% (N=19) de los alumnos se encuentran en V semestre, el 2,67% (N=5) de los educandos pertenecen al IV semestre, el 2,14% (N=4) de los estudiantes cursan el VII semestre, el 1,07% (N=2) de los jóvenes son del VIII semestre, el menor porcentaje del alumnado se halla ubicado en semestres posteriores al VIII semestre 0,53% (N=1) y anteriores al III semestre 0,53% (N=1), y en el III semestre hay ningún porcentaje del estudiantado (véase la figura 11).



**Figura 11.** Distribución de la muestra de investigación según semestre.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

#### D. Carrera profesional

A continuación, se presenta la cuarta variable sociodemográfica con respecto a la carrera profesional de los 187 estudiantes universitarios que participaron en la investigación.

**Tabla 34**

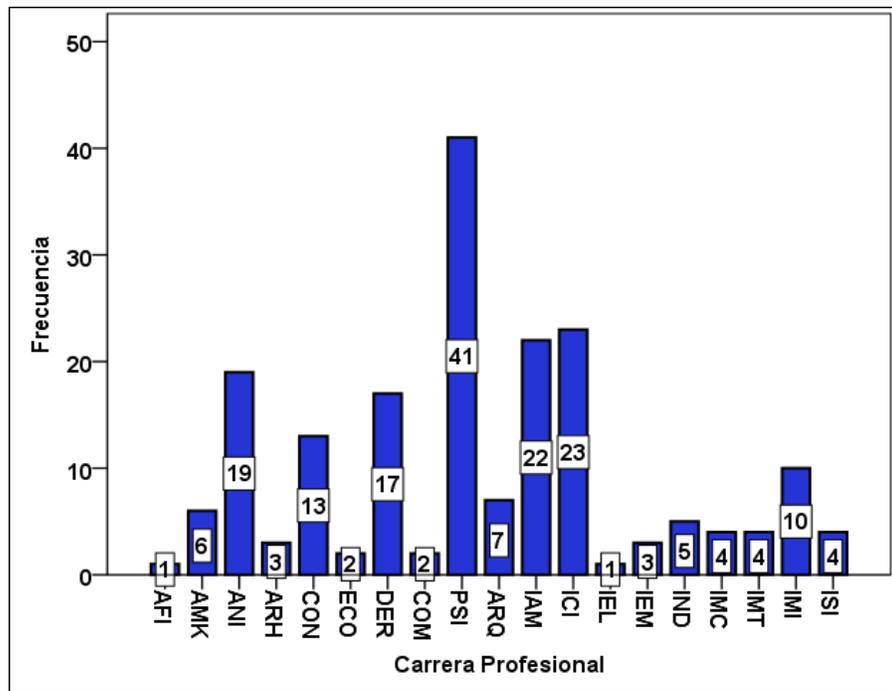
*Distribución de la muestra de investigación según carrera profesional*

	Carrera Profesional	fi	%
Facultad de Ciencias de la Empresa	Administración y Finanzas (AFI)	1	0,53
	Administración y Marketing (AMK)	6	3,21
	Administración y Negocios Internacionales (ANI)	19	10,16
	Administración y Recursos Humanos (ARH)	3	1,60
	Contabilidad (CON)	13	6,95
Facultad de Derecho	Economía (ECO)	2	1,07
	Derecho (DER)	17	9,09
Facultad de Humanidades	Ciencias y Tecnología de la Comunicación (COM)	2	1,07
	Psicología (PSI)	41	21,93
Facultad de Ingeniería	Arquitectura (ARQ)	7	3,74
	Ingeniería Ambiental (IAM)	22	11,76
	Ingeniería Civil (ICI)	23	12,30
	Ingeniería Eléctrica (IEL)	1	0,53
	Ingeniería Empresarial (IEM)	3	1,60
	Ingeniería Industrial (IND)	5	2,67
	Ingeniería Mecánica (IMC)	4	2,14
	Ingeniería Mecatrónica (IMT)	4	2,14
	Ingeniería de Minas (IMI)	10	5,35
	Ingeniería de Sistemas e Informática (ISI)	4	2,14
	Total	187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 34, aparece la distribución de la muestra de investigación respecto a la carrera profesional, observándose que la mayoría 21,93% (41) de los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio representan al programa

académico de psicología. Seguido por los jóvenes que pertenecen a ingeniería civil 12,30% (N=23) e ingeniería ambiental 11,76% (N=22), el 10,16% (N=19) se preparan en administración y negocios internacionales, el 9,09% (N=17) siguen estudios en derecho, y el 6,95% (N=13) se instruyen en contabilidad. Un menor porcentaje del alumnado participan en ingeniería de minas 5,35% (N=10), el 3,74% (N=7) estudian arquitectura, el 3,21% (N=6) se educan en administración y marketing, y el 2,67% (N=5) están en ingeniería industrial. Si bien tres especialidades presentan números similares de universitarios: ingeniería mecánica 2,14% (N=4), ingeniería mecatrónica 2,14% (N=4), e ingeniería de sistemas e informática 2,14% (N=4); dos de ellas también lo hacen: administración y recursos humanos 1,60% (N=3) e ingeniería empresarial 1,60% (N=3). En un porcentaje más reducido, hay dos carreras que tienen 2 alumnos: Economía 1,07% (N=2) y Ciencias y Tecnología de la Comunicación 1,07% (N=2); al igual que dos profesiones que comparten la mínima cantidad de muchachos: administración y finanzas 0,5% (N=1) e ingeniería eléctrica 0,5% (N=1). En relación con las facultades, la facultad de ingeniería agrupa a la mayoría 44,39% (83) de la muestra estudiantil, el 23,53% (N=44) está conformado por educandos de la facultad de ciencias de la empresa, el 22,99% (N=43) se identifican con la facultad de humanidades, y la minoría 9,09% (N=17) del estudiantado forman parte de la facultad de derecho (véase la figura 12).



**Figura 12.** Distribución de la muestra de investigación según carrera profesional.  
 Nota: Abreviaturas de las carreras: AFI= administración y finanzas; AMK= administración y marketing; ANI= administración y negocios internacionales; ARH= administración y recursos humanos; CON= contabilidad; ECO= economía; DER= derecho; COM= ciencias y tecnología de la comunicación; PSI= psicología; ARQ= arquitectura; IAM= ingeniería ambiental; ICI= ingeniería civil; IEL= ingeniería eléctrica; IEM= ingeniería empresarial; IND= ingeniería industrial; IMC= ingeniería mecánica; IMT= ingeniería mecatrónica; IMI= ingeniería de minas; ISI= ingeniera de sistemas e informática.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

#### 4.1.2. Resultados de la Variable 1: Inteligencia Emocional-Social (IES)

Ahora se presenta el análisis cuantitativo con el que se describen los principales estadígrafos tanto de las dimensiones como del Cociente Emocional - Total (CE-T) de los 187 estudiantes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio.

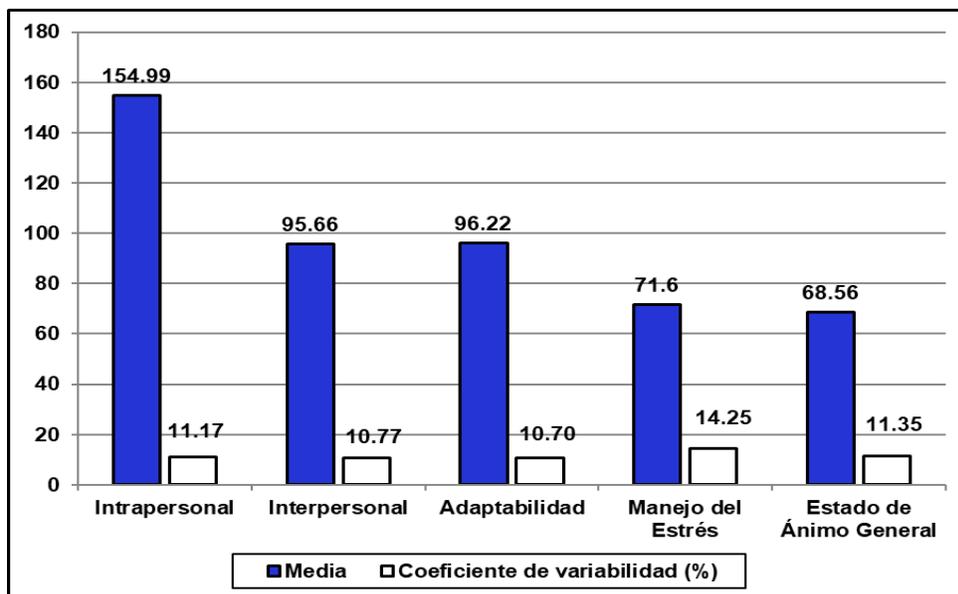
**Tabla 35***Estadígrafos de la IES por dimensiones*

Dimensiones	Rango	Media	Desviación estándar	Coefficiente de Variabilidad	Mínimo	Máximo
Intrapersonal	40-200	154,99	17,32	11,17%	102	192
Interpersonal	24-120	95,66	10,30	10,77%	67	116
Adaptabilidad	26-130	96,22	10,30	10,70%	72	124
Manejo del Estrés	19-95	71,60	10,20	14,25%	42	94
Estado de Ánimo General	17-85	68,56	7,78	11,35%	46	85

Nota: La dimensión Interpersonal tiene 29 ítems en total, pero se repiten 5 por lo que se consideran sólo 24 ítems.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 35, se observa que se han conseguido los resultados más altos en la dimensión Intrapersonal ( $\bar{x}=154,99$ ), Adaptabilidad ( $\bar{x}=96,22$ ), Interpersonal ( $\bar{x}=95,66$ ), mientras que se han obtenido los resultados más bajos en la dimensión Manejo del Estrés ( $\bar{x}=71,60$ ) y Estado de Ánimo General ( $\bar{x}=68,56$ ). En relación con la desviación estándar, se aprecia menor dispersión de los puntajes en la dimensión Estado de Ánimo General ( $\sigma=7,78$ ) y se observa mayor dispersión en la dimensión Intrapersonal ( $\sigma=17,32$ ) respecto al puntaje promedio por dimensión. Se concluye que hay mejores resultados en la dimensión Adaptabilidad, ya que, presenta uno de los mayores promedios, y la menor variabilidad (C.V.=10,70%) de los puntajes, aunque haya alcanzado una dispersión media. Por el contrario, hay peores resultados en la dimensión Manejo del Estrés, debido a que posee la mayor variabilidad (C.V.=14,25%) y uno de los más bajos promedios a pesar que mantiene una de las dispersiones más bajas (véase la figura 13).



**Figura 13.** Comparación de los estadígrafos de los puntajes de la media y el coeficiente de variabilidad en porcentaje de la IES por dimensiones.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 36**

*Estadígrafos de los puntajes directos de la IES*

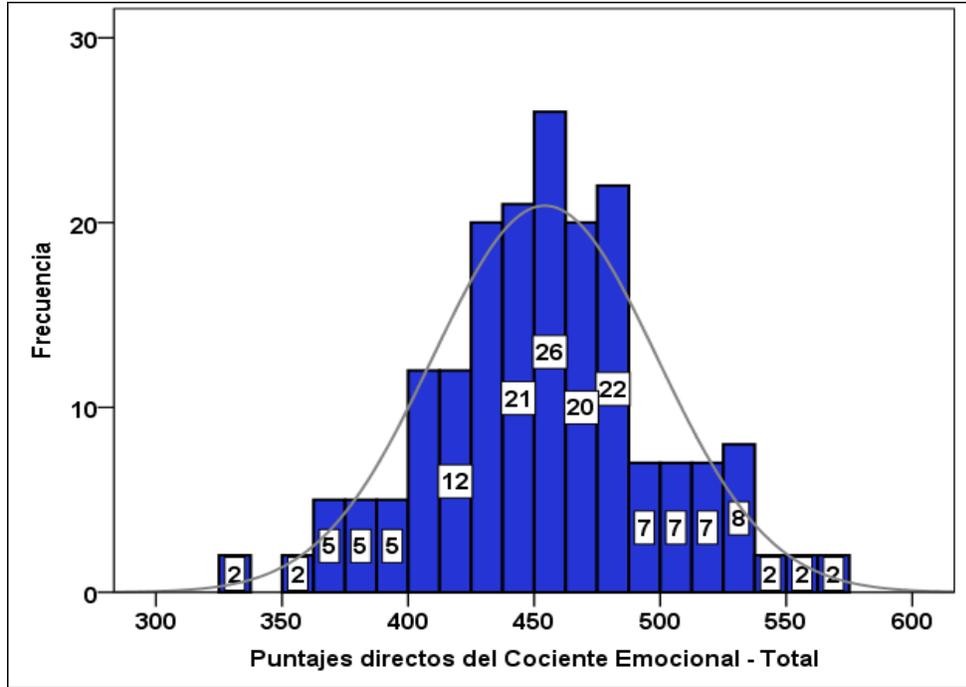
Estadígrafos	Valores
N válidos	187
Media	454,24
Desviación estándar	44,57
Coeficiente de variabilidad (%)	9,81
Rango	117-585
Mínimo	332
Máximo	566

Nota: El Cociente Emocional - Total (CE-T) tiene 131 ítems en total, pero se repiten 14 por lo que se consideran 117 ítems.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observa, en la tabla 36, que el puntaje promedio en la Inteligencia Emocional-Social (IES) de la muestra de investigación (n=187) es de 454,24 puntos en una escala de 117 a 585 puntos, con una dispersión de 44,57 puntos y con un coeficiente de variabilidad de 9,81%, lo que

indica que los puntajes presentan homogeneidad, debido a que la variabilidad es menor al 33,33% (véase la figura 14).



**Figura 14.** Histograma de los puntajes directos de la IES.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

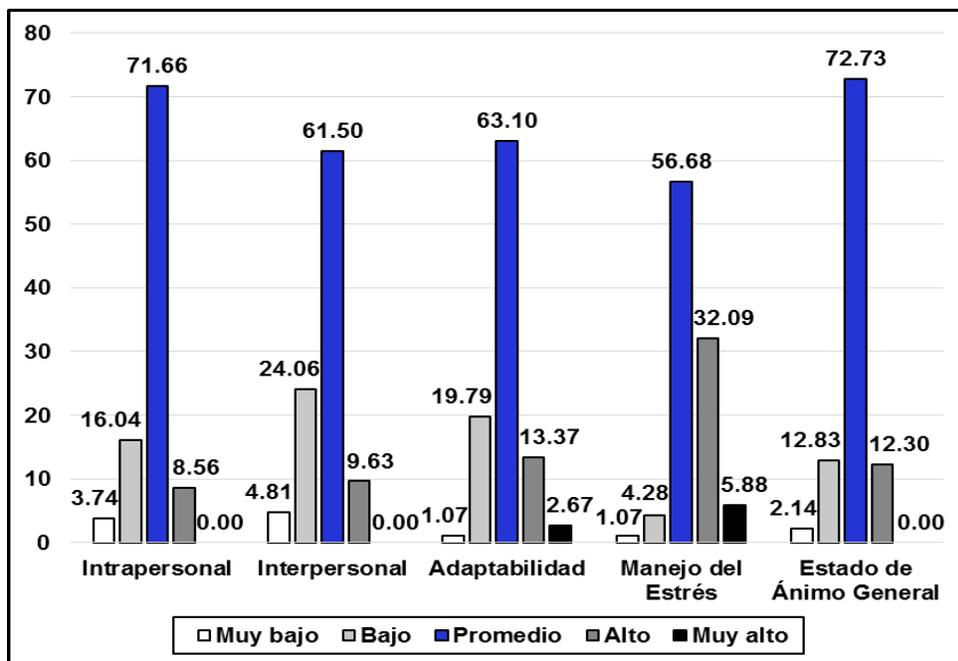
A continuación, se presenta el análisis cualitativo con el que se describen las frecuencias absolutas y porcentajes de las categorías por dimensiones y el Cociente Emocional - Total (CE-T) de los 187 estudiantes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio.

**Tabla 37***Niveles de la IES según dimensiones*

Niveles	Rango	Dimensiones									
		Intrapersonal		Interpersonal		Adaptabilidad		Manejo del Estrés		Estado de Ánimo General	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Muy bajo	≤69	7	3,74	9	4,81	2	1,07	2	1,07	4	2,14
Bajo	70-85	30	16,04	45	24,06	37	19,79	8	4,28	24	12,83
Promedio	86-114	134	71,66	115	61,50	118	63,10	106	56,68	136	72,73
Alto	115-129	16	8,56	18	9,63	25	13,37	60	32,09	23	12,30
Muy alto	≥130	0	0,00	0	0,00	5	2,67	11	5,88	0	0,00
TOTAL		187	100,00	187	100,00	187	100,00	187	100,00	187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 37, se observa que, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel promedio en las cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social (IES): Estado de Ánimo General 72,73% (N=136), Intrapersonal 71,66% (N=134), Interpersonal 61,50% (N=115), Adaptabilidad 63,10% (N=118) y Manejo del Estrés 56,68% (N=106). El nivel muy alto alcanza ningún porcentaje de los jóvenes en tres dimensiones: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de Ánimo General. En relación con los universitarios que se encuentran por encima del promedio; es decir, aquellos que consiguen los niveles Alto y Muy Alto: la dimensión Manejo del Estrés 37,97% (N=71) agrupa a la mayoría de la comunidad estudiantil y la dimensión Intrapersonal 8,56% (N=16) agrupa a la minoría de alumnos. En relación con los educandos que se encuentran por debajo del promedio; o sea, aquellos que obtienen los niveles Bajo y Muy bajo: la dimensión Interpersonal 28,87% (N=54) agrupa a la mayoría del estudiantado y la dimensión Manejo del Estrés 5,35% (N=10) agrupa a la minoría del alumnado (véase la figura 15).



**Figura 15.** Niveles de la IES según dimensiones.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

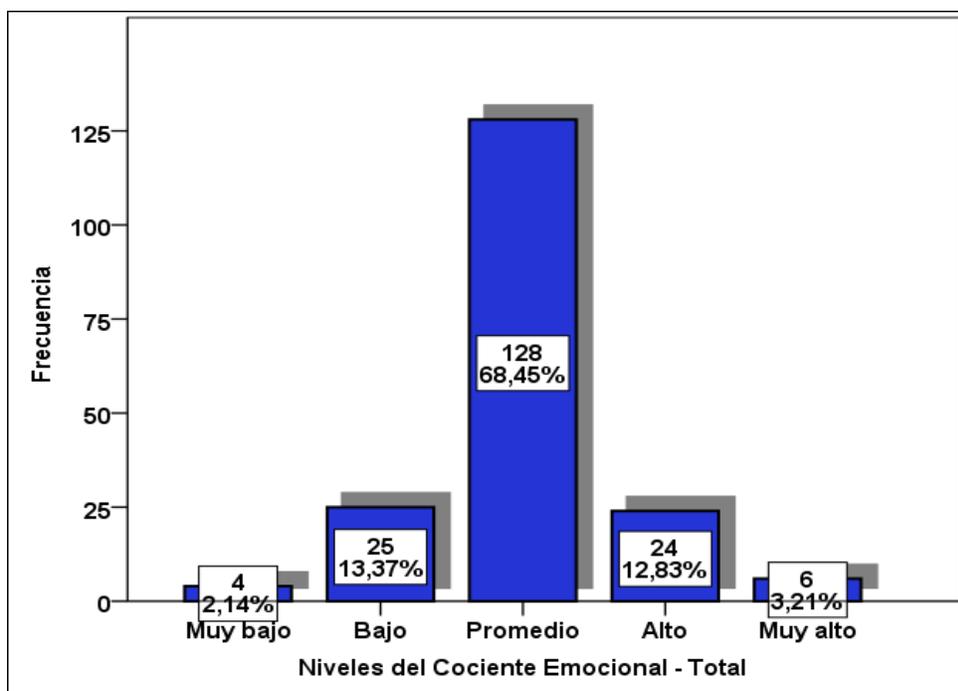
**Tabla 38**

*Niveles de la IES (HE1)*

Niveles	Rango	fi	%
Muy bajo	≤69	4	2,14
Bajo	70-85	25	13,37
Promedio	86-114	128	68,45
Alto	115-129	24	12,83
Muy alto	≥130	6	3,21
TOTAL		187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 38, se observa que, la mayoría 68,45% (N=128) de los universitarios obtienen un nivel promedio de Inteligencia Emocional-Social (IES), el 13,37% (N=25) de los estudiantes tienen un nivel bajo de IES, el 12,83% (N=24) de los alumnos consiguen un nivel alto de IES, el 3,21% (N=6) de los educandos poseen un nivel muy alto de IES, y sólo el 2,14% (N=4) de la muestra estudiantil alcanza el nivel muy bajo de IES (véase la figura 16).



**Figura 16.** Niveles de la IES (HE1).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

#### 4.1.3. Resultados de la Variable 2: Aprendizaje Colaborativo (AC)

Ahora se presenta el análisis cuantitativo con el que se describen los principales estadígrafos tanto de las dimensiones como del Aprendizaje Colaborativo - Total de los 187 estudiantes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio.

**Tabla 39**

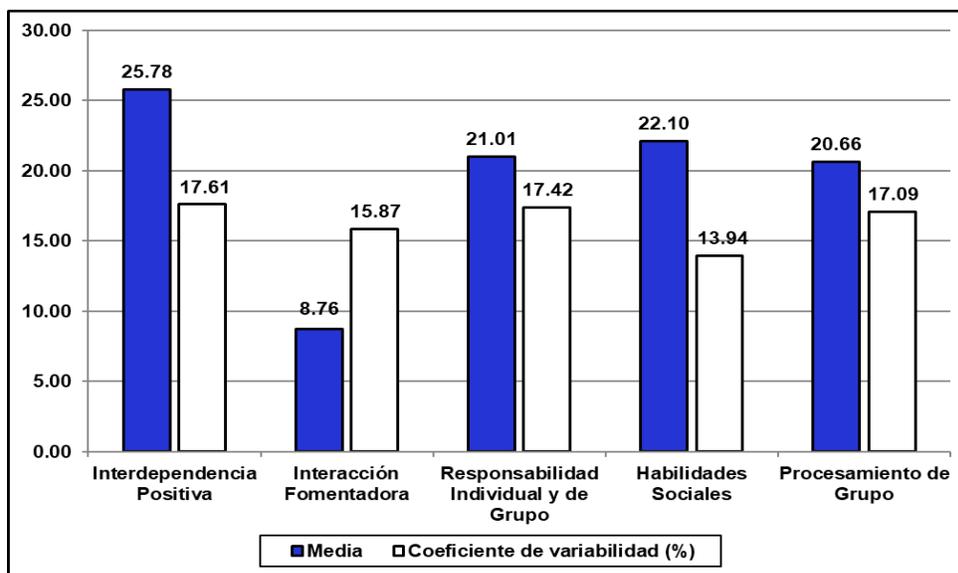
*Estadígrafos del AC por dimensiones*

Dimensiones	Rango	Media	Desviación estándar	Coefficiente de Variabilidad	Mínimo	Máximo
Interdependencia Positiva	6-30	25,78	4,54	17,61%	6	30
Interacción Fomentadora	2-10	8,76	1,39	15,87%	2	10
Responsabilidad Individual y Grupal	5-25	21,01	3,66	17,42%	5	25
Habilidades Sociales	5-25	22,10	3,08	13,94%	5	25

Procesamiento de Grupo	5-25	20,66	3,53	17,09%	5	25
------------------------	------	-------	------	--------	---	----

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 39, se observa que se han obtenido los resultados más altos en la dimensión Interdependencia Positiva ( $\bar{x}=25,78$ ), Procesamiento de Grupo ( $\bar{x}=20,66$ ), Habilidades Sociales ( $\bar{x}=22,10$ ) y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\bar{x}=21,01$ ), mientras que se ha obtenido el resultado más bajo en la dimensión Interacción Fomentadora ( $\bar{x}=8,76$ ). En relación con la desviación estándar, se aprecia menor dispersión de los puntajes en la dimensión Interacción Fomentadora ( $\sigma=1,39$ ) y se observa la mayor dispersión en la dimensión Interdependencia Positiva ( $\sigma=4,54$ ) respecto al puntaje promedio por dimensión. Se concluye que hay mejores resultados en la dimensión Habilidades Sociales, ya que, presenta uno de los mayores promedios, una menor dispersión y la menor variabilidad (C.V.=13,94%) de los puntajes. Por el contrario, hay peores resultados en la dimensión Interdependencia Positiva, debido a que presenta la mayor dispersión y la mayor variabilidad (C.V.=17,61%) de los puntajes, aunque haya obtenido el mayor promedio (véase la figura 17).



**Figura 17.** Comparación de los estadígrafos de los puntajes de la media y el coeficiente de variabilidad en porcentaje del AC por dimensiones.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

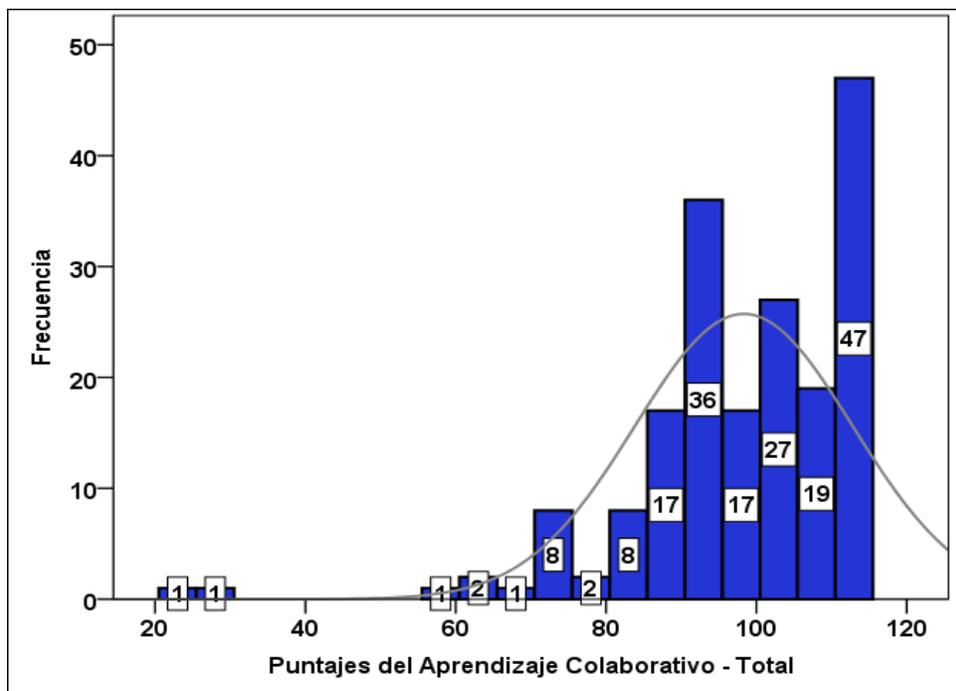
**Tabla 40**

*Estadígrafos de los puntajes directos del AC*

Estadígrafos	Valores
N válidos	187
Media	98,32
Desviación estándar	14,50
Coefficiente de variabilidad (%)	14,75
Rango	23-115
Mínimo	23
Máximo	115

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observa, en la tabla 40, que el puntaje promedio en el Aprendizaje Colaborativo de la muestra de investigación (n=187) es de 98,32 puntos en una escala de 23 a 115 puntos, con una dispersión de 14,50 puntos, y con un coeficiente de variabilidad de 14,75%, lo que indica que los puntajes presentan homogeneidad, debido a que la variabilidad es menor al 33,33% (véase la figura 18).



**Figura 18.** Histograma de los puntajes directos del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

A continuación, se presenta el análisis cualitativo con el que se describen las frecuencias absolutas y porcentajes de las categorías por dimensiones y el Aprendizaje Colaborativo - Total de los 187 estudiantes universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio.

**Tabla 41**

*Niveles del AC según dimensiones*

Dimensi ones	Niveles														
	Muy bajo			Bajo			Regular			Bueno			Muy bueno		
	Ra ng o	f i	%	Ra ng o	f i	%	Ra ng o	f i	%	Ra ng o	f i	%	Ra ng o	f i	%
Inter- depende ncia Positiva	6- 10	2	1, 0 7	11- 15	5 7	2, 6 7	16- 20	1 2	6, 42	21- 25	6 1	32, 6 2	26- 30	1 7	57, 2 2
Interacci ón	2	1	0, 5 3	3-4	1 3	0, 5 3	5-6	8	4, 28	7-8	6 7	35, 8 3	9- 10	1 1 0	58, 8 2

Dimensiones	Niveles														
	Muy bajo			Bajo			Regular			Bueno			Muy bueno		
	Rango	f	%	Rango	f	%	Rango	f	%	Rango	f	%	Rango	f	%
Fomentadora															
Responsabilidad Individual y Grupal	5-9	2	1,07	10-13	5	2,67	14-17	20	10,70	18-21	73	39,04	22-25	87	46,52
Habilidades Sociales	5-9	2	1,07	10-13	1	0,53	14-17	4	2,14	18-21	65	34,76	22-25	15	61,50
Procesamiento de Grupo	5-9	2	1,07	10-13	4	2,14	14-17	20	10,70	18-21	83	44,39	22-25	71	41,71

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 41, se observa que, la mayoría de los estudiantes presentan un nivel Muy bueno en cuatro dimensiones del Aprendizaje Colaborativo (AC): Interacción fomentadora 58,82% (N=110), Interdependencia Positiva 57,22% (N=107), Responsabilidad Individual y Grupal 46,52% (87) y Procesamiento de Grupo 41,71% (78). El menor porcentaje de los alumnos tienen un Nivel Muy bajo en cuatro niveles: Interdependencia Positiva 1,07% (N=2), Responsabilidad Individual y Grupal 1,07% (N=2), Procesamiento de Grupo 1,07% (N=2), e Interacción Fomentadora 0,53% (N=1). En relación con los universitarios que se encuentran por encima de lo regular; es decir, aquellos que alcanzan los niveles Bueno y Muy bueno: la dimensión Habilidades Sociales 96,26% (N=180) agrupa a la mayoría del estudiantado. Por el contrario, la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal 85,56% (N=160) agrupa a la minoría de jóvenes en este grupo. En relación con los educandos que se encuentran por debajo de lo regular; es decir, aquellos que poseen los niveles Bajo y Muy bajo: tanto la dimensión Interdependencia Positiva 3,74% (N=7) como Responsabilidad Individual y Grupal 3,74% (N=7) agrupan a la mayoría del alumnado. Por el contrario, la dimensión

Interacción Fomentadora 1,14% (N=2) agrupa a la minoría de la muestra estudiantil (véase la figura 19).

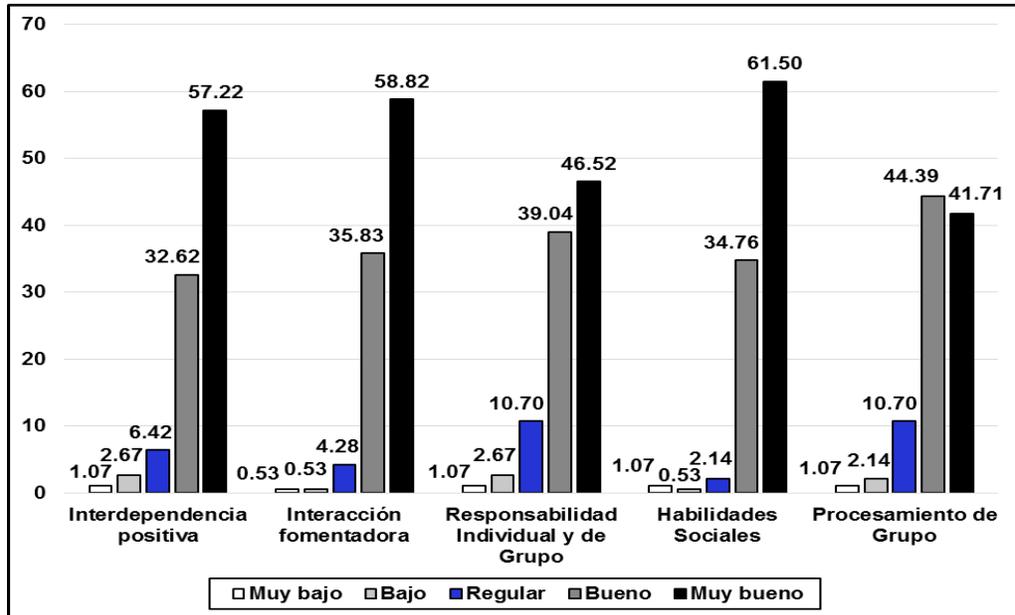


Figura 19. Niveles del AC según dimensiones.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Tabla 42

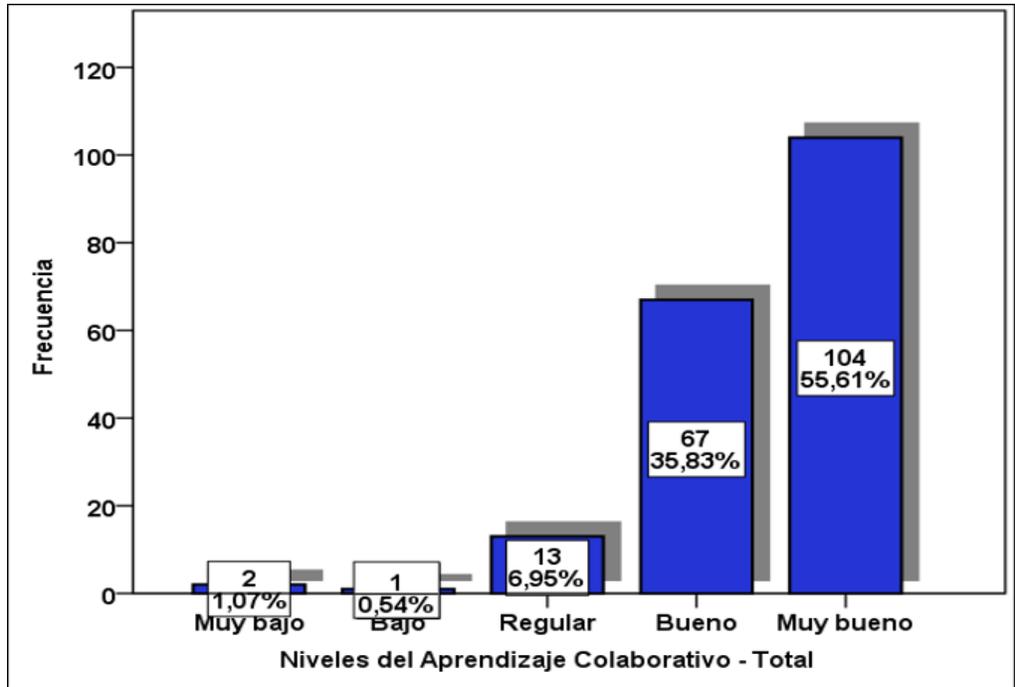
*Niveles del AC (HE2)*

Niveles	Rango	fi	%
Muy bajo	23-40	2	1,07
Bajo	41-59	1	0,54
Regular	60-78	13	6,95
Bueno	79-97	67	35,83
Muy bueno	98-115	104	55,61
Total		187	100,00

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 42, se observa que, la mayoría 55,61% (N=104) de los universitarios alcanzan un nivel de Muy bueno, el 35,83% (N=67) de los jóvenes estudiantes consiguen un nivel Bueno, el 6,95% (N=13) de los alumnos obtienen un nivel Regular, y sólo el 1,07% (N=2) y 0,54% (N=1)

de la muestra estudiantil tiene un nivel Muy bajo y Bajo, respectivamente (véase la figura 20).



**Figura 20.** Niveles del AC (HE2).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## 4.2. Análisis de los resultados

### 4.2.1. Relación entre las variables Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC)

A continuación, se presenta el cruce cuantitativo de las variables de estudio: Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC), acompañado de su respectiva interpretación:

**Tabla 43**

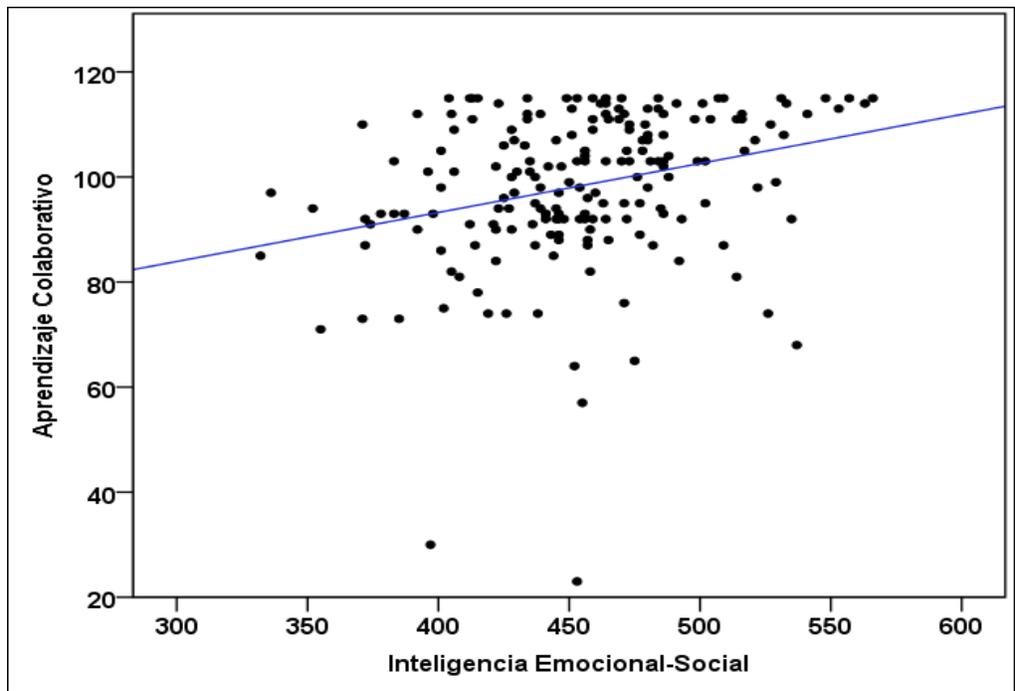
*Correlación de los puntajes entre la IES y el AC (HG)*

		Aprendizaje Colaborativo	
Rho de Spearman	Inteligencia Emocional-Social	Coefficiente de correlación	0,319**
		Sig. (bilateral)	0,000
		N	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la tabla 43, se evidenció el coeficiente de correlación de Spearman obtenido ( $\rho=0,319^{**}$ ), lo que significa que entre los puntajes de la escala de Inteligencia Emocional-Social (IES) y de Aprendizaje Colaborativo (AC) existe una correlación positiva y significativa. Positiva porque es una correlación que oscila entre los valores 0 y +1, más aún, se trata de una correlación positiva débil, ya que, se encuentra en el intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305). Significativa, debido a que el nivel de significancia bilateral obtenido ( $p\text{-valor}=0,000$ ) es menor al nivel de significación ( $\alpha=0,05$ ; véase la figura 21).



**Figura 21.** Diagrama de dispersión de los puntajes de la IES y el AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

#### 4.2.2. Relación entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC)

A continuación, se presenta el cruce cuantitativo entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), acompañado de su respectiva interpretación:

**Tabla 44**

*Correlación de los puntajes entre la dimensión Intrapersonal de la IES y las dimensiones del AC (HE3-HE7)*

		Intrapersonal	Sig. (bilateral)	N
Rho de Spearman	Inter-dependencia Positiva	0,278**	0,000	187
	Interacción Fomentadora	0,212**	0,004	187
	Responsabilidad Individual y Grupal	0,254**	0,000	187

	Intrapersonal	Sig. (bilateral)	N
Habilidades Sociales	0,262**	0,000	187
Procesamiento de Grupo	0,242**	0,001	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observó, en la tabla 44, los coeficientes de correlación de Spearman entre las cinco dimensiones (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo) de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), y la dimensión Intrapersonal de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), donde las cinco correlaciones son significativas, ya que, la significancia bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ( $\alpha=0,050$ ): Interacción Fomentadora ( $p\text{-valor}=0,004$ ), Procesamiento de Grupo ( $p\text{-valor}=0,001$ ), Interdependencia Positiva ( $p\text{-valor}=0,000$ ), Responsabilidad Individual y Grupal ( $p\text{-valor}=0,000$ ), y Habilidades Sociales ( $p\text{-valor}=0,000$ ). De las cinco correlaciones entre la dimensión Intrapersonal de la IES y las dimensiones del AC, tres correlaciones son positivas débiles, ya que, se encuentra dentro del intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305): Intrapersonal e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,278^{**}$ ), Intrapersonal y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,254^{**}$ ), e Intrapersonal y Habilidades Sociales ( $\rho=0,262^{**}$ ); y dos correlaciones son positivas muy débiles, pues se ubican dentro del intervalo de 0,10 a 0,24 (Hernández et al., 2014, p. 305): Intrapersonal e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,212^{**}$ ), e Intrapersonal y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,242^{**}$ ). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Intrapersonal e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,278^{**}$ ). Por el contrario, se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Intrapersonal e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,212^{**}$ ). Por lo tanto, se

concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y todas las dimensiones del AC.

**Tabla 45**

*Correlación de los puntajes entre la dimensión Interpersonal de la IES y las dimensiones del AC (HE8-HE12)*

		Interpersonal	Sig. (bilateral)	N
Rho de Spearman	Inter-dependencia Positiva	0,282**	0,000	187
	Interacción Fomentadora	0,242**	0,001	187
	Responsabilidad Individual y Grupal	0,304**	0,000	187
	Habilidades Sociales	0,373**	0,000	187
	Procesamiento de Grupo	0,337**	0,000	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observó, en la tabla 45, los coeficientes de correlación de Spearman entre las cinco dimensiones (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo) de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), y la dimensión Interpersonal de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), donde las cinco correlaciones son significativas, ya que, la significación bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ( $\alpha=0.050$ ): Interacción Fomentadora (p-valor=0,001), Interdependencia Positiva (p-valor=0,000), Responsabilidad Individual y Grupal (p-valor=0,000), Habilidades Sociales (p-valor=0,000), y Procesamiento de Grupo (p-valor=0,000). Las cinco correlaciones entre la dimensión Interpersonal de la IES y las dimensiones del AC son positivas débiles, ya que, se encuentra dentro del intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305): Interpersonal e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,282^{**}$ ), Interpersonal e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,242^{**}$ ), Interpersonal y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,304^{**}$ ), Interpersonal y

Habilidades Sociales ( $\rho=0,373^{**}$ ), e Interpersonal y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,337^{**}$ ). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Interpersonal y Habilidades Sociales ( $\rho=0,373^{**}$ ). Por el contrario, se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Interpersonal e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,242^{**}$ ). Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y todas las dimensiones del AC.

**Tabla 46**

*Correlación de los puntajes entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y las dimensiones del AC (HE13-HE17)*

		Adaptabilidad	Sig. (bilateral)	N
Rho de Spearman	Inter-dependencia Positiva	0,217**	0,003	187
	Interacción Fomentadora	0,206**	0,005	187
	Responsabilidad Individual y Grupal	0,233**	0,001	187
	Habilidades Sociales	0,306**	0,000	187
	Procesamiento de Grupo	0,237**	0,001	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observó, en la tabla 46, los coeficientes de correlación de Spearman entre las cinco dimensiones (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo) de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), y la dimensión Adaptabilidad de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), donde las cinco correlaciones son significativas, ya que, la significación bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ( $\alpha=0,050$ ): Interacción Fomentadora (p-valor=0,005), Interdependencia Positiva (p-valor=0,003), Responsabilidad Individual y Grupal (p-valor=0,001), Procesamiento de Grupo (p-valor=0,001), y Habilidades Sociales (p-valor=0,000). De las cinco correlaciones entre la dimensión

Adaptabilidad de la IES y las dimensiones del AC, cuatro correlaciones son positivas muy débiles, pues se ubican dentro del intervalo de 0,10 a 0,24 (Hernández et al., 2014, p. 305): Adaptabilidad e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,217^{**}$ ), Adaptabilidad e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,206^{**}$ ), Adaptabilidad y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,233^{**}$ ), y Adaptabilidad y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,237^{**}$ ); y una correlación es positiva débil, ya que, se encuentra dentro del intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305): Adaptabilidad y Habilidades Sociales ( $\rho=0,306^{**}$ ). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Adaptabilidad y Habilidades Sociales ( $\rho=0,306^{**}$ ). Por el contrario, se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Adaptabilidad e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,217^{**}$ ). Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y todas las dimensiones del AC.

**Tabla 47**

*Correlación de los puntajes entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y las dimensiones del AC (HE18-HE22)*

		Manejo del Estrés	Sig. (bilateral)	N
Rho de Spearman	Inter-dependencia Positiva	0,204**	0,005	187
	Interacción Fomentadora	0,213**	0,003	187
	Responsabilidad Individual y Grupal	0,178*	0,015	187
	Habilidades Sociales	0,293**	0,000	187
	Procesamiento de Grupo	0,153*	0,037	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observó, en la tabla 47, los coeficientes de correlación de Spearman entre las cinco dimensiones (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo) de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC),

y la dimensión Interpersonal de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), donde las cinco correlaciones son significativas, ya que, la significación bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ( $\alpha=0,050$ ): Procesamiento de Grupo ( $p\text{-valor}=0,037$ ), Responsabilidad Individual y Grupal ( $p\text{-valor}=0,015$ ), Interdependencia Positiva ( $p\text{-valor}=0,005$ ), Interacción Fomentadora ( $p\text{-valor}=0,003$ ), y Habilidades Sociales ( $p\text{-valor}=0,000$ ). De las cinco correlaciones entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y las dimensiones del AC, cuatro correlaciones son positivas muy débiles, pues se ubican dentro del intervalo de 0,10 a 0,24 (Hernández et al., 2014, p. 305): Manejo del Estrés e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,204^{**}$ ), Manejo del Estrés e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,213^{**}$ ), Manejo del Estrés y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,178^*$ ), y Manejo del Estrés y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,153^*$ ); y una correlación es positiva débil, ya que, se encuentra dentro del intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305): Manejo del Estrés y Habilidades Sociales ( $\rho=0,293^{**}$ ). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Manejo del Estrés y Habilidades Sociales ( $\rho=0,293^{**}$ ). Por el contrario, se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Manejo del Estrés y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,153^*$ ). Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y todas las dimensiones del AC.

**Tabla 48**

*Correlación de los puntajes entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y las dimensiones del AC (HE23-HE27)*

		Estado de Ánimo General	Sig. (bilateral)	N
Rho de Spearman	Inter-dependencia Positiva	0,315**	0,000	187
	Interacción Fomentadora	0,282**	0,000	187
	Responsabilidad Individual y Grupal	0,262**	0,000	187
	Habilidades Sociales	0,282**	0,000	187

	Estado de Ánimo General	Sig. (bilateral)	N
Procesamiento de Grupo	0,286**	0,000	187

\*\*Nota 1: La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). \*Nota 2: La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Se observó, en la tabla 48, los coeficientes de correlación de Spearman entre las cinco dimensiones (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo) de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), y la dimensión Interpersonal de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES), donde las cinco correlaciones son positivas y significativas, ya que, la significación bilateral obtenida en cada caso es menor al 5% ( $\alpha=0,050$ ): Interdependencia Positiva ( $p$ -valor=0,000), Interacción Fomentadora ( $p$ -valor=0,000), Responsabilidad Individual y Grupal ( $p$ -valor=0,000), Habilidades Sociales ( $p$ -valor=0,000) y Procesamiento de Grupo ( $p$ -valor=0,000). Las cinco correlaciones entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y las dimensiones del AC son positivas débiles, ya que, se encuentra dentro del intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305): Estado de Ánimo General e Interdependencia Positiva ( $\rho=0,315^{**}$ ), Estado de Ánimo General e Interacción Fomentadora ( $\rho=0,282^{**}$ ), Estado de Ánimo General y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,262^{**}$ ), Estado de Ánimo General y Habilidades Sociales ( $\rho=0,282^{**}$ ), y Estado de Ánimo General y Procesamiento de Grupo ( $\rho=0,286^{**}$ ). Existe una mayor fuerza de correlación entre la dimensión Estado de Ánimo General e Interdependencia ( $\rho=0,315^{**}$ ). Por el contrario, se aprecia una menor fuerza de correlación entre la dimensión Estado de Ánimo General y Responsabilidad Individual y Grupal ( $\rho=0,262^{**}$ ). Por lo tanto, se concluye que existe una correlación positiva y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y todas las dimensiones del AC.

### 4.2.3. Asociación entre las variables Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC)

A continuación, se presenta el cruce cualitativo de las variables de estudio: Inteligencia Emocional-Social (IES) y Aprendizaje Colaborativo (AC), acompañado de su respectiva interpretación:

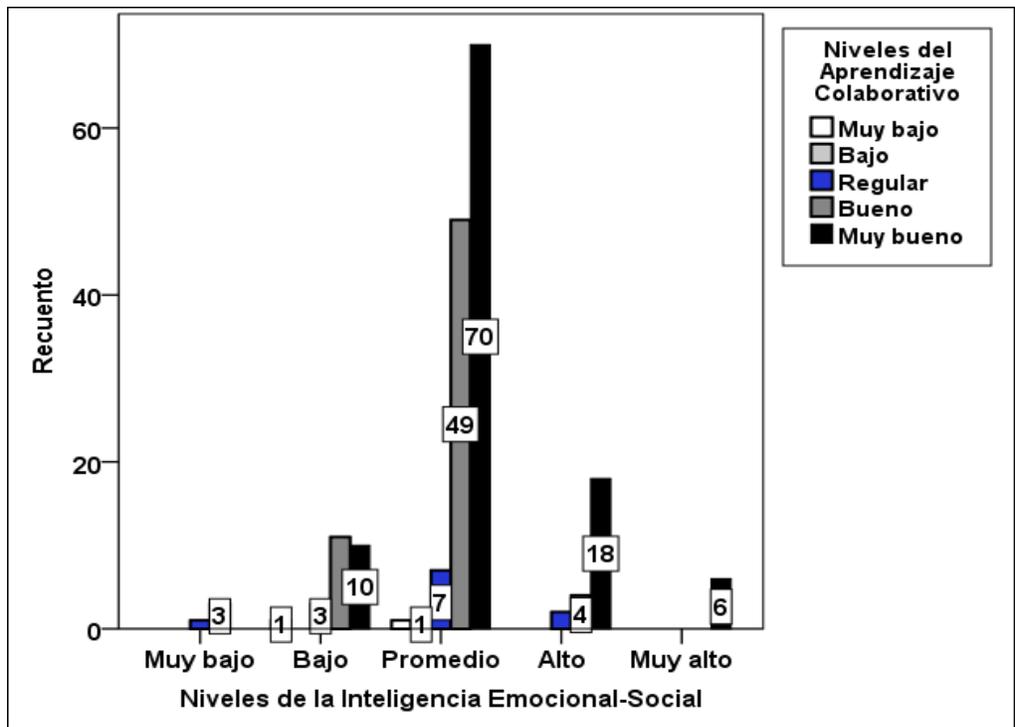
**Tabla 49**

*Tabla de contingencia de los niveles de la IES y los niveles del AC (HG)*

		Aprendizaje Colaborativo (AC)					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Inteligencia Emocional-Social (IES)	Muy bajo	0 (E=0,04)	0 (E=0,02)	1 (E=0,28)	3 (E=1,43)	0 (E=2,22)	4
	Bajo	1 (E=0,27)	0 (E=0,13)	3 (E=1,74)	11 (E=8,96)	10 (E=13,90)	25
	Promedio	1 (E=1,37)	1 (E=0,68)	7 (E=8,90)	49 (E=45,86)	70 (E=71,19)	128
	Alto	0 (E=0,26)	0 (E=0,13)	2 (E=1,67)	4 (E=8,60)	18 (E=13,35)	24
	Muy alto	0 (E=0,06)	0 (E=0,03)	0 (E=0,42)	0 (E=2,15)	6 (E=3,34)	6
	Total	2	1	13	67	104	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 49 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 37,43% (N=70) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de Inteligencia Emocional-Social (IES) y un nivel Muy bueno de Aprendizaje Colaborativo (AC), el 26,20% (N=49) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de IES y un nivel Bueno de AC, el 9,63% (N=18) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de IES y un nivel Muy bueno de AC, el 5,88% (N=11) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de IES y un nivel Bueno de AC, y el 5,35% (N=10) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de IES y un nivel Muy bueno de AC (véase la figura 22).



**Figura 22.** Niveles de la IES y los niveles del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**4.2.4. Asociación entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC)**

A continuación, se presenta el cruce cualitativo entre las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) y las dimensiones de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC), acompañado de su respectiva interpretación:

**Tabla 50**

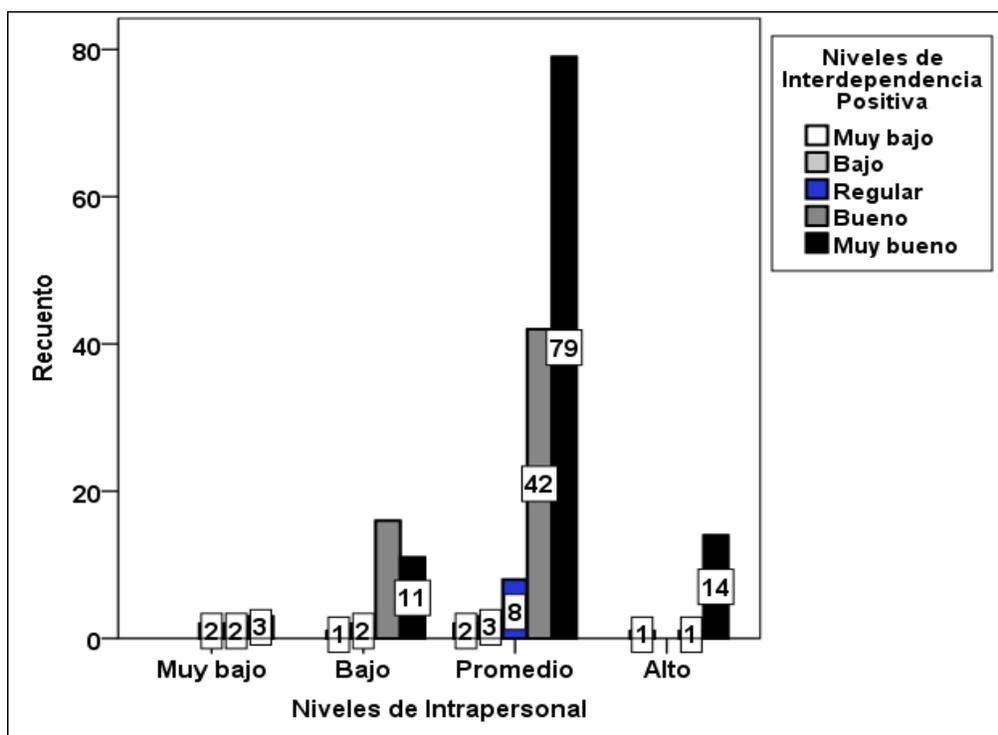
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE3)*

		Interdependencia Positiva					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Intrapersonal	Muy bajo	0 (E=0,07)	0 (E=0,19)	2 (E=0,45)	2 (E=2,28)	3 (E=4,01)	7
	Bajo	0 (E=0,32)	1 (E=0,80)	2 (E=1,93)	16 (E=9,79)	11 (E=17,17)	30
	Promedio	2 (E=1,43)	3 (E=3,58)	8 (E=8,60)	42 (E=43,71)	79 (E=76,67)	134
	Alto	0 (E=0,17)	1 (E=0,43)	0 (E=1,03)	1 (E=5,22)	14 (E=9,16)	16
	Total	2	5	12	61	107	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 50 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 42,25% (N=79) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 22,46% (N=42) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 8,56% (N=16) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un

nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 7,49% (N=14) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, y el 5,88% (N=11) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (véase la figura 23).



**Figura 23.** Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

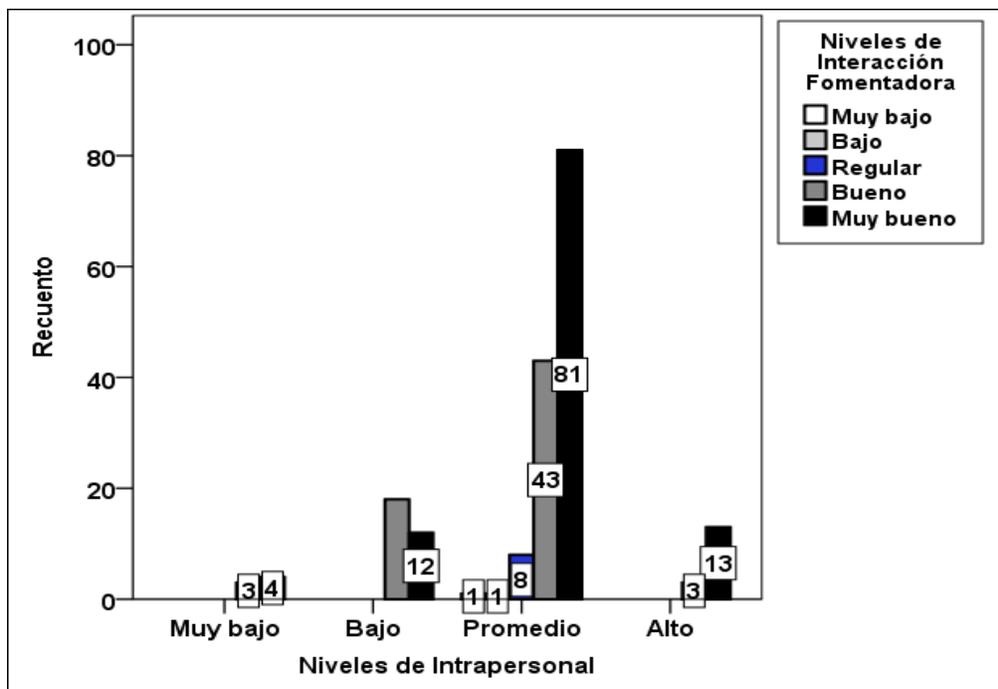
**Tabla 51**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE4)*

		Interacción Fomentadora					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Intrapersonal	Muy bajo	0 (E=0,04)	0 (E=0,04)	0 (E=0,30)	3 (E=2,51)	4 (E=4,12)	7
	Bajo	0 (E=0,16)	0 (E=0,16)	0 (E=1,28)	18 (E=10,75)	12 (E=17,65)	30
	Promedio	1 (E=0,72)	1 (E=0,72)	8 (E=5,73)	43 (E=48,01)	81 (E=78,82)	134
	Alto	0 (E=0,09)	0 (E=0,09)	0 (E=0,68)	3 (E=5,73)	13 (E=9,41)	16
	Total	1	1	8	67	110	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 51 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 43,32% (N=81) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 22,99% (N=43) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 9,63% (N=18) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 6,95% (N=13) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, y el 6,42% (N=12) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 24).



**Figura 24.** Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

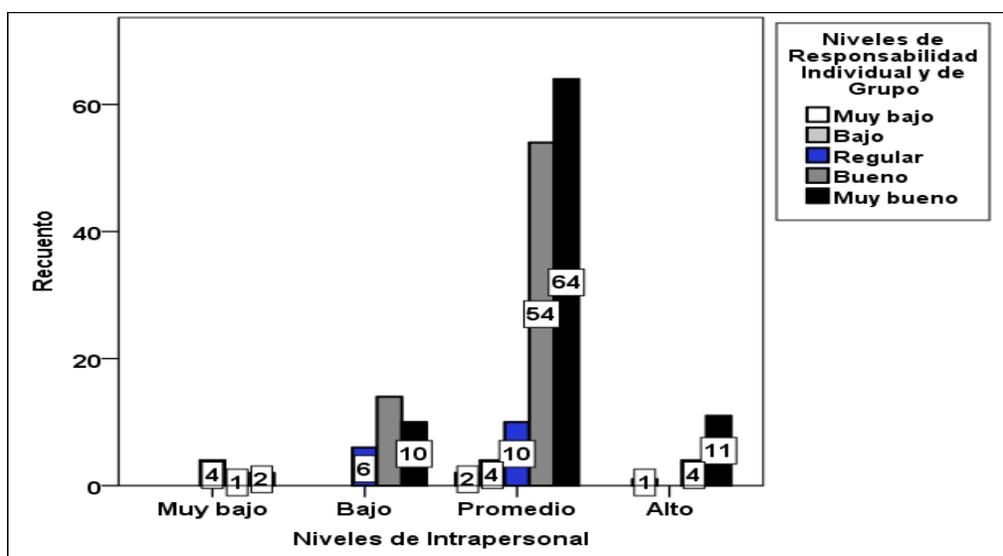
**Tabla 52**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE5)*

		Responsabilidad Individual y Grupal					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Intrapersonal	Muy bajo	0 (E=0,07)	0 (E=0,19)	4 (E=0,75)	1 (E=2,73)	2 (E=3,26)	7
	Bajo	0 (E=0,32)	0 (E=0,80)	6 (E=3,21)	14 (E=11,71)	10 (E=13,96)	30
	Promedio	2 (E=1,43)	4 (E=3,58)	10 (E=14,33)	54 (E=52,31)	64 (E=62,34)	134
	Alto	0 (E=0,17)	1 (E=0,43)	0 (E=1,71)	4 (E=6,25)	11 (E=7,44)	16
	Total	2	5	20	73	87	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 52 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 34,22% (N=64) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 28,88% (N=54) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 7,49% (N=14) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 5,88% (N=11) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, y el 5,35% (N=10) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 25).



**Figura 25.** Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

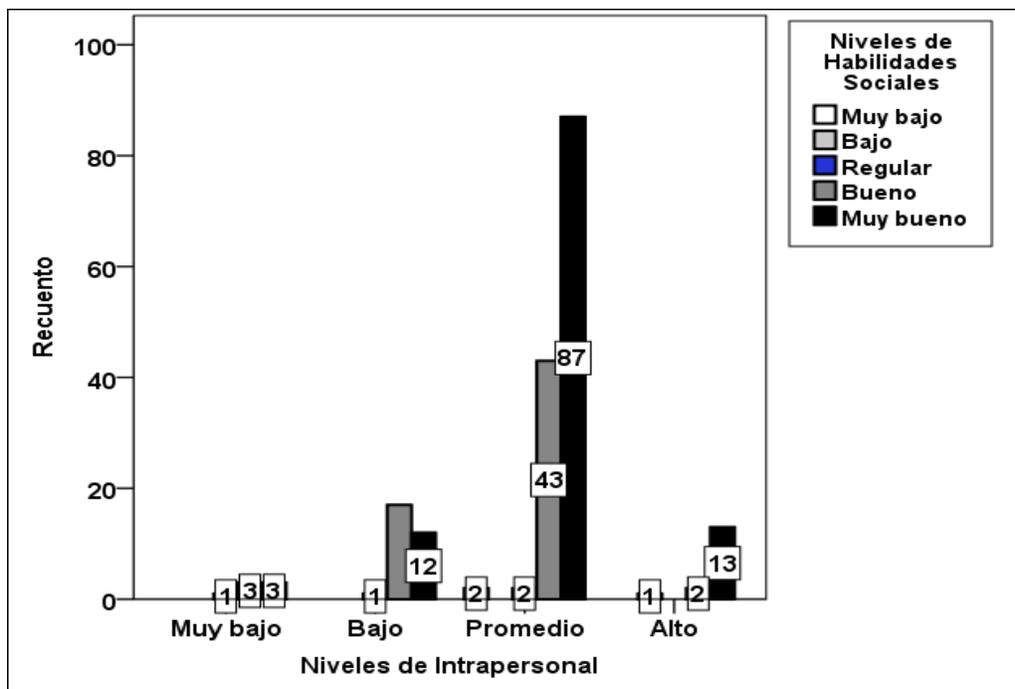
**Tabla 53**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE6)*

		Habilidades Sociales					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Intrapersonal	Muy bajo	0 (E=0,07)	0 (E=0,04)	1 (E=0,15)	3 (E=2,43)	3 (E=4,30)	7
	Bajo	0 (E=0,32)	0 (E=0,16)	1 (E=0,64)	17 (E=10,43)	12 (E=18,45)	30
	Promedio	2 (E=1,43)	0 (E=0,72)	2 (E=2,87)	43 (E=46,58)	87 (E=82,41)	134
	Alto	0 (E=0,17)	1 (E=0,09)	0 (E=0,34)	2 (E=5,56)	13 (E=9,84)	16
	Total	2	1	4	65	115	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 53 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 46,52% (N=87) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 22,99% (N=43) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 9,09% (N=17) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 6,95% (N=13) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, y el 6,42% (N=12) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC (véase la figura 26).



**Figura 26.** Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

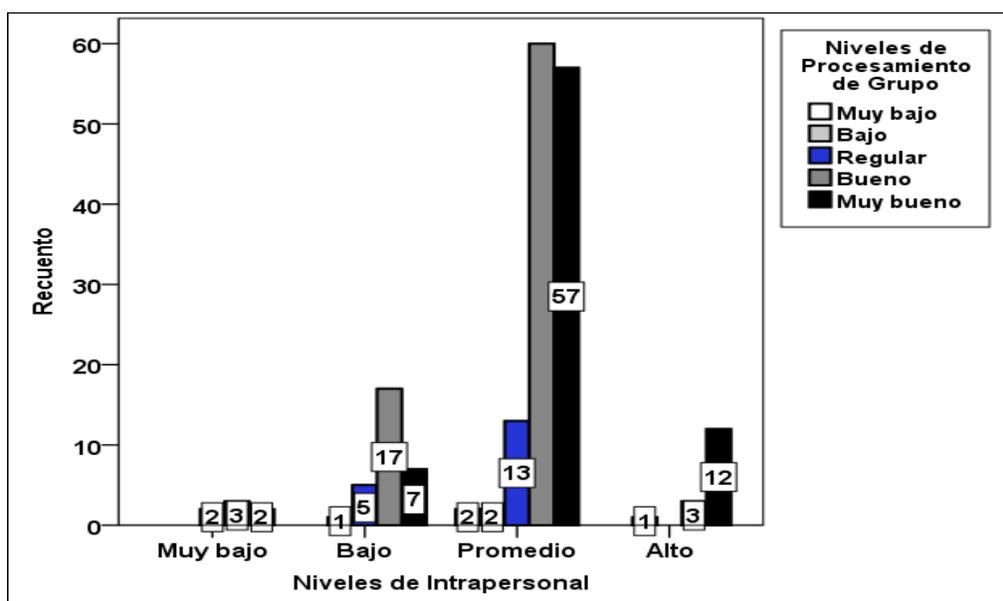
**Tabla 54**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE7)*

		Procesamiento de Grupo					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Intrapersonal	Muy bajo	0 (E=0,07)	0 (E=0,15)	2 (E=0,75)	3 (E=3,11)	2 (E=2,92)	7
	Bajo	0 (E=0,32)	1 (E=0,64)	5 (E=3,21)	17 (E=13,32)	7 (E=12,51)	30
	Promedio	2 (E=1,43)	2 (E=2,87)	13 (E=14,33)	60 (E=59,48)	57 (E=55,89)	134
	Alto	0 (E=0,17)	1 (E=0,34)	0 (E=1,71)	3 (E=7,10)	12 (E=6,67)	16
	Total	2	4	20	83	78	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 54 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 32,09% (N=60) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 30,48% (N=57) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 9,09% (N=17) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 6,95% (N=13) de los jóvenes obtuvieron un nivel Promedio de la dimensión Intrapersonal de la IES y un nivel Regular de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, y el 6,42% (N=12) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión intrapersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (véase la figura 27).



**Figura 27.** Niveles de la dimensión Intrapersonal de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

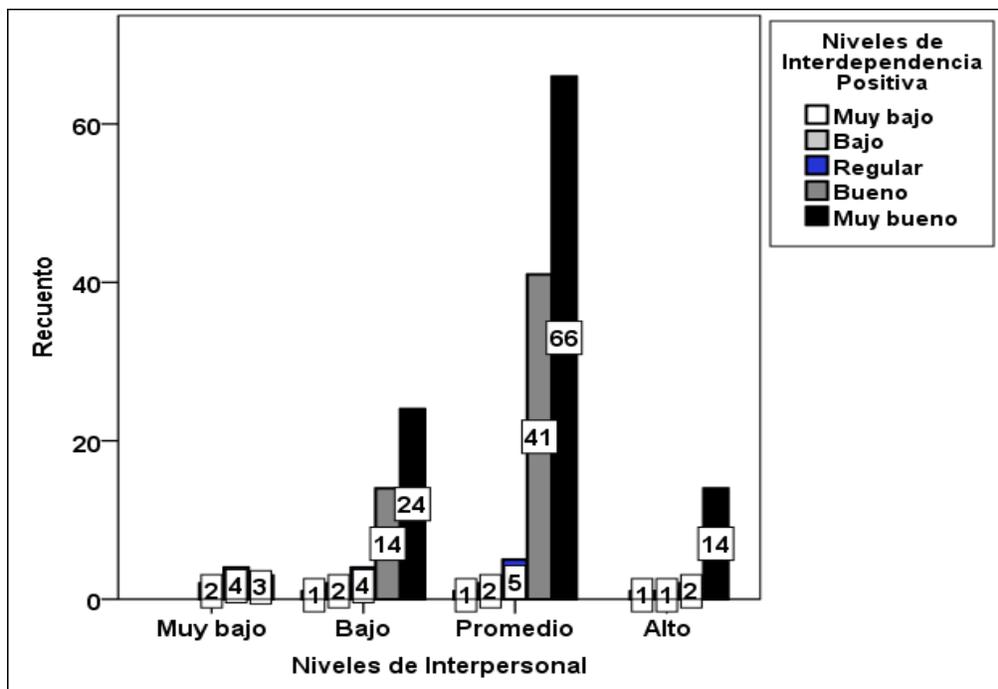
**Tabla 55**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE8)*

		Interdependencia Positiva					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Interpersonal	Muy bajo	0 (E=0,10)	0 (E=0,24)	2 (E=0,58)	4 (E=2,94)	3 (E=5,15)	9
	Bajo	1 (E=0,48)	2 (E=1,20)	4 (E=2,89)	14 (E=14,68)	24 (E=25,75)	45
	Promedio	1 (E=1,23)	2 (E=3,07)	5 (E=7,38)	41 (E=37,51)	66 (E=65,80)	115
	Alto	0 (E=0,19)	1 (E=0,48)	1 (E=1,16)	2 (E=5,87)	14 (E=10,30)	18
	Total	2	5	12	61	107	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 55 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 35,29% (N=66) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 21,93% (N=41) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 12,83% (N=24) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 7,49% (N=14) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, y el 7,49% (N=14) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (véase la figura 28).



**Figura 28.** Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

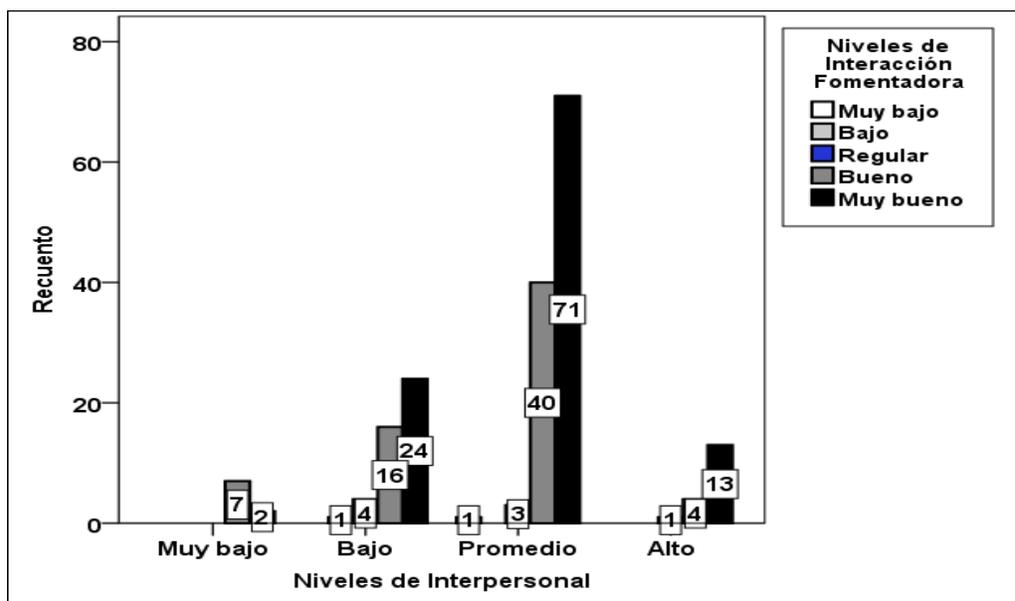
**Tabla 56**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE9)*

		Interacción Fomentadora					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Interpersonal	Muy bajo	0 (E=0,05)	0 (E=0,05)	0 (E=0,39)	7 (E=3,22)	2 (E=5,29)	9
	Bajo	0 (E=0,24)	1 (E=0,24)	4 (E=1,93)	16 (E=16,12)	24 (E=26,47)	45
	Promedio	1 (E=0,61)	0 (E=0,61)	3 (E=4,92)	40 (E=41,20)	71 (E=67,65)	115
	Alto	0 (E=0,10)	0 (E=0,10)	1 (E=0,77)	4 (E=6,45)	13 (E=10,59)	18
	Total	1	1	8	67	110	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 56 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 37,97% (N=71) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 21,39% (N=40) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 12,83% (N=24) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 8,56% (16) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, y el 6,95% (N=13) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 29).



**Figura 29.** Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

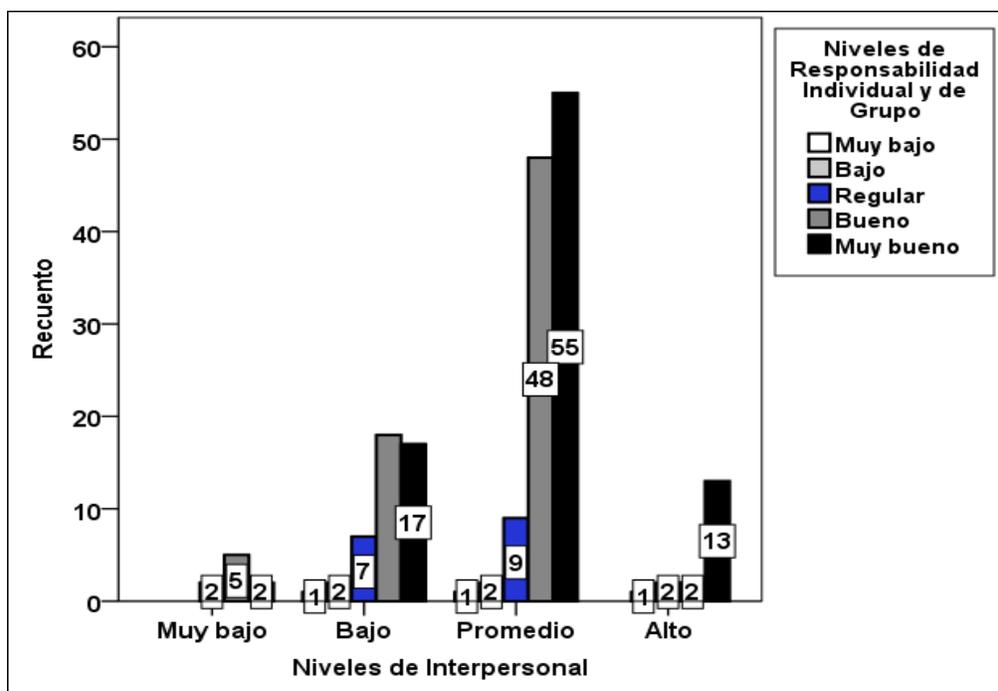
**Tabla 57**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE10)*

		Responsabilidad Individual y Grupal					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Interpersonal	Muy bajo	0 (E=0,10)	0 (E=0,24)	2 (E=0,96)	5 (E=3,51)	2 (E=4,19)	9
	Bajo	1 (E=0,48)	2 (E=1,20)	7 (E=4,81)	18 (E=17,57)	17 (E=20,94)	45
	Promedio	1 (E=1,23)	2 (E=3,07)	9 (E=12,30)	48 (E=44,89)	55 (E=53,50)	115
	Alto	0 (E=0,19)	1 (E=0,48)	2 (E=1,93)	2 (E=7,03)	13 (E=8,37)	18
	Total	2	5	20	73	87	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 57 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 29,41% (N=55) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 25,67% (N=48) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 9,63% (N=18) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 9,09% (N=17) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, y el 6,95% (N=13) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (véase la figura 30).



**Figura 30.** Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 58**

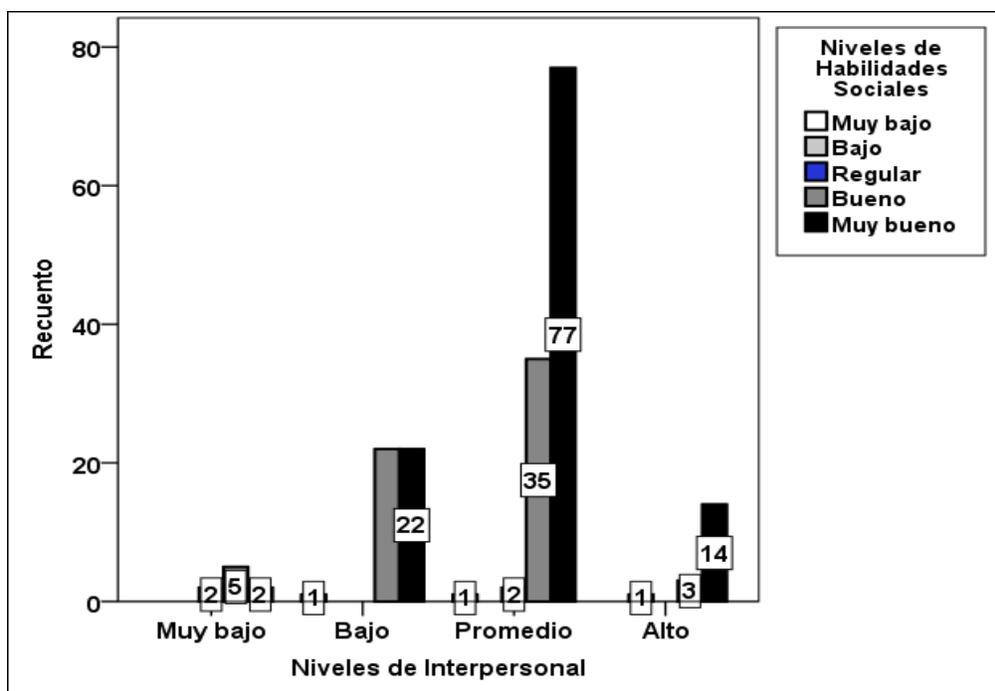
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE11)*

		Habilidades Sociales					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Interpersonal	Muy bajo	0 (E=0,10)	0 (E=0,05)	2 (E=0,19)	5 (E=3,13)	2 (E=5,53)	9
	Bajo	1 (E=0,48)	0 (E=0,24)	0 (E=0,96)	22 (E=15,64)	22 (E=27,67)	45
	Promedio	1 (E=1,23)	0 (E=0,61)	2 (E=2,46)	35 (E=39,97)	77 (E=70,72)	115
	Alto	0 (E=0,19)	1 (E=0,10)	0 (E=0,39)	3 (E=6,26)	14 (E=11,07)	18
	Total	2	1	4	65	115	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 58 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 41,18% (N=77) de los

universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 18,72% (N=35) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 11,76% (N=22) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 11,76% (N=22) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, y el 7,49% (N=14) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC (véase la figura 31).



**Figura 31.** Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

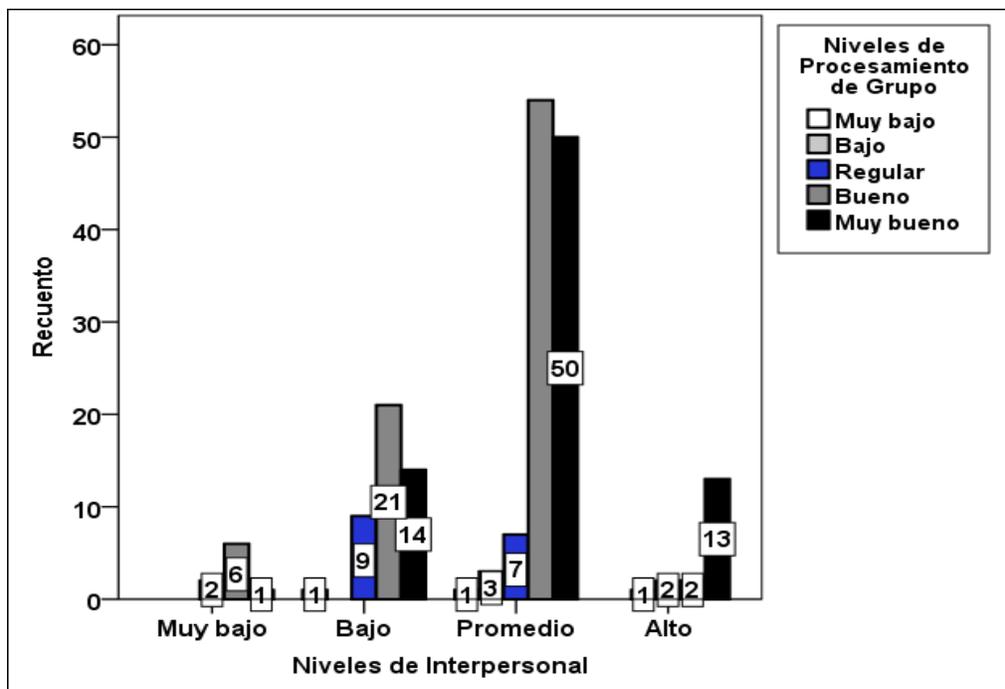
**Tabla 59**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE12)*

		Procesamiento de Grupo					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Interpersonal	Muy bajo	0 (E=0,10)	0 (E=0,19)	2 (E=0,96)	6 (E=3,99)	1 (E=3,75)	9
	Bajo	1 (E=0,48)	0 (E=0,96)	9 (E=4,81)	21 (E=19,97)	14 (E=18,77)	45
	Promedio	1 (E=1,23)	3 (E=2,46)	7 (E=12,30)	54 (E=51,04)	50 (E=47,97)	115
	Alto	0 (E=0,19)	1 (E=0,39)	2 (E=1,93)	2 (E=7,99)	13 (E=7,51)	18
	Total	2	4	20	83	78	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 59 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 28,88% (N=54) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 26,74% (N=50) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 11,23% (N=21) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 7,49% (N=14) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, y el 6,95% (N=13) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Interpersonal de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (véase la figura 32).



**Figura 32.** Niveles de la dimensión Interpersonal de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

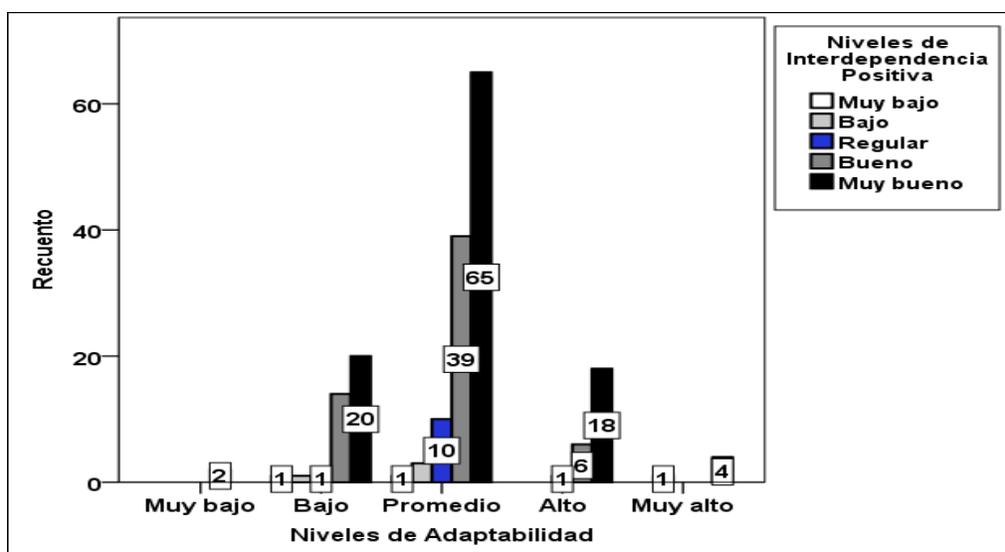
**Tabla 60**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE13)*

		Interdependencia Positiva					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Adaptabilidad	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,05)	0 (E=0,13)	2 (E=0,65)	0 (E=1,14)	2
	Bajo	1 (E=0,40)	1 (E=0,99)	1 (E=2,37)	14 (E=12,07)	20 (E=21,17)	37
	Promedio	1 (E=1,26)	3 (E=3,16)	10 (E=7,57)	39 (E=38,49)	65 (E=67,52)	118
	Alto	0 (E=0,27)	0 (E=0,67)	1 (E=1,60)	6 (E=8,16)	18 (E=14,30)	25
	Muy alto	0 (E=0,05)	1 (E=0,13)	0 (E=0,32)	0 (E=1,63)	4 (E=2,86)	5
Total		2	5	12	61	107	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 60 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 34,76% (N=65) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 20,86% (N=39) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 10,70% (N=20) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 9,63% (N=18) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, y el 7,49% (N=14) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (véase la figura 33).



**Figura 33.** Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

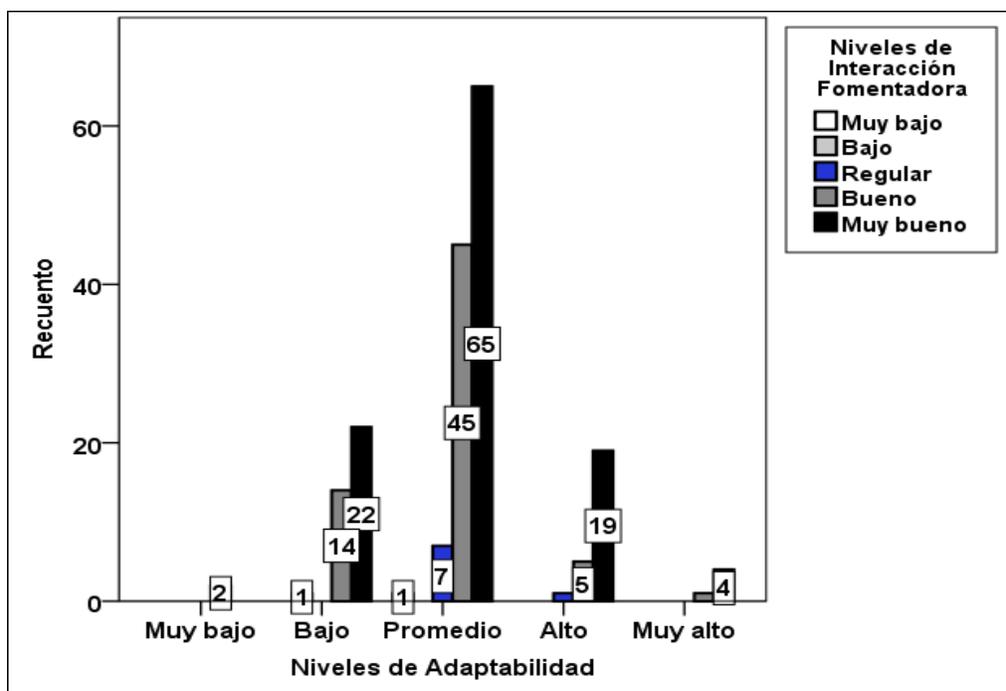
**Tabla 61**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE14)*

		Interacción Fomentadora					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Adaptabilidad	Muy bajo	0 (E=0,01)	0 (E=0,01)	0 (E=0,09)	2 (E=0,72)	0 (E=1,18)	2
	Bajo	0 (E=0,20)	1 (E=0,20)	0 (E=1,58)	14 (E=13,26)	22 (E=21,76)	37
	Promedio	1 (E=0,63)	0 (E=0,63)	7 (E=5,05)	45 (E=42,28)	65 (E=69,41)	118
	Alto	0 (E=0,13)	0 (E=0,13)	1 (E=1,07)	5 (E=8,96)	19 (E=14,71)	25
	Muy alto	0 (E=0,03)	0 (E=0,03)	0 (E=0,21)	1 (E=1,79)	4 (E=2,94)	5
	Total	1	1	8	67	110	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 61 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 34,76% (N=65) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 24,06% (N=45) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 11,76% (N=22) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 10,16% (N=19) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, y el 7,49% (N=14) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 34).



**Figura 34.** Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

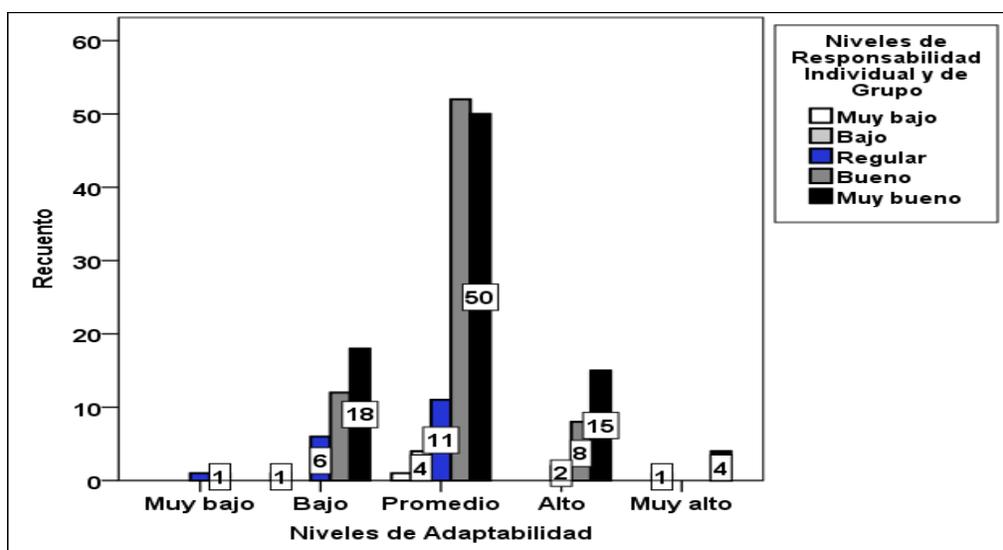
**Tabla 62**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE15)*

		Responsabilidad Individual y Grupal					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Adaptabilidad	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,05)	1 (E=0,21)	1 (E=0,78)	0 (E=0,93)	2
	Bajo	1 (E=0,40)	0 (E=0,99)	6 (E=3,96)	12 (E=14,44)	18 (E=17,21)	37
	Promedio	1 (E=1,26)	4 (E=3,16)	11 (E=12,62)	52 (E=46,06)	50 (E=54,90)	118
	Alto	0 (E=0,27)	0 (E=0,67)	2 (E=2,67)	8 (E=9,76)	15 (E=11,63)	25
	Muy alto	0 (E=0,05)	1 (E=0,13)	0 (E=0,53)	0 (E=1,95)	4 (E=2,33)	5
Total		2	5	20	73	87	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 62 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 27,81% (N=52) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 26,74% (N=50) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 9,63% (N=18) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 8,02% (N=15) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, y el 6,42% (N=12) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (véase la figura 35).



**Figura 35.** Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

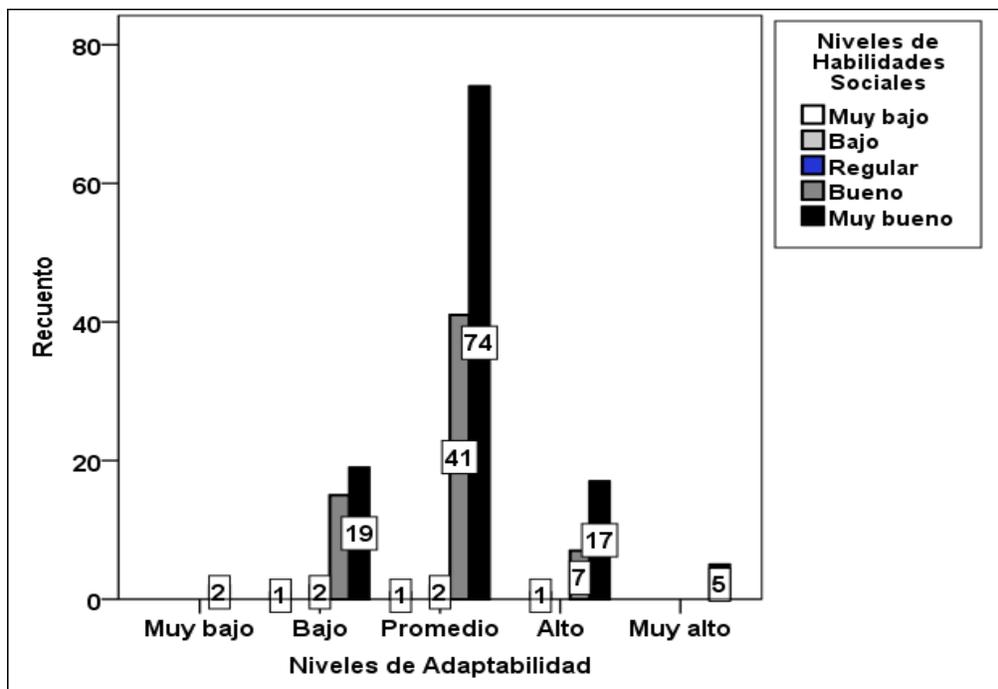
**Tabla 63**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE16)*

		Habilidades Sociales					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Adaptabilidad	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,01)	0 (E=0,04)	2 (E=0,70)	0 (E=1,23)	2
	Bajo	1 (E=0,40)	0 (E=0,20)	2 (E=0,79)	15 (E=12,86)	19 (E=22,75)	37
	Promedio	1 (E=1,26)	0 (E=0,63)	2 (E=2,52)	41 (E=41,02)	74 (E=72,57)	118
	Alto	0 (E=0,27)	1 (E=0,13)	0 (E=0,53)	7 (E=8,69)	17 (E=15,37)	25
	Muy alto	0 (E=0,05)	0 (E=0,03)	0 (E=0,11)	0 (E=1,74)	5 (E=3,07)	5
	Total	2	1	4	65	115	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 63 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 39,57% (N=74) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 21,93% (N=41) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 10,16% (N=19) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 9,09% (N=17) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, y el 8,02% (N=15) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC (véase la figura 36).



**Figura 36.** Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

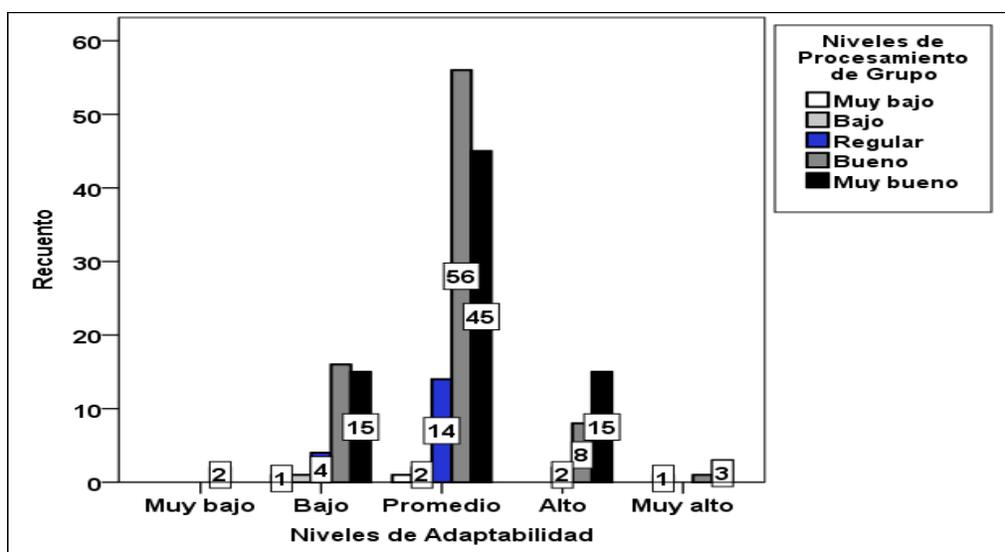
**Tabla 64**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE17)*

		Procesamiento de Grupo					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Adaptabilidad	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,04)	0 (E=0,21)	2 (E=0,89)	0 (E=0,83)	2
	Bajo	1 (E=0,40)	1 (E=0,79)	4 (E=3,96)	16 (E=16,42)	15 (E=15,43)	37
	Promedio	1 (E=1,26)	2 (E=2,52)	14 (E=12,62)	56 (E=52,37)	45 (E=49,22)	118
	Alto	0 (E=0,27)	0 (E=0,53)	2 (E=2,67)	8 (E=11,10)	15 (E=10,43)	25
	Muy alto	0 (E=0,05)	1 (E=0,11)	0 (E=0,53)	1 (E=2,22)	3 (E=2,09)	5
Total		2	4	20	83	78	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 64 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 29,95% (N=56) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 24,06% (N=45) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 8,56% (N=16) de los educandos alcanzaron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 8,02% (N=15) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, y el 8,02% (N=15) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Adaptabilidad de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (véase la figura 37).



**Figura 37.** Niveles de la dimensión Adaptabilidad de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

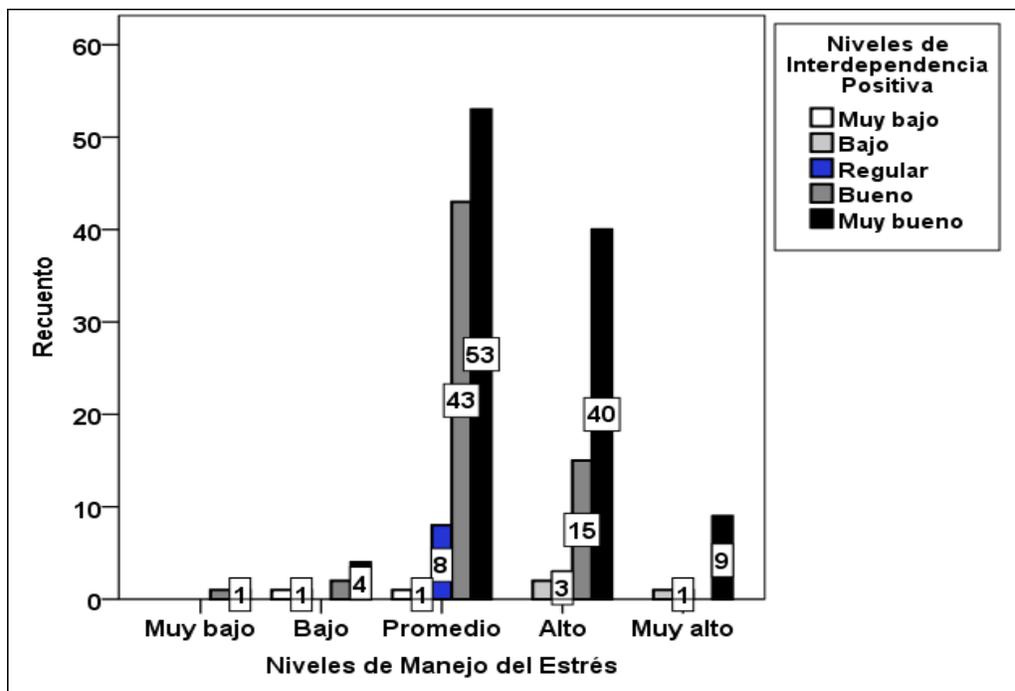
**Tabla 65**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE18)*

		Interdependencia Positiva					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Manejo del Estrés	Muy Bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,05)	0 (E=0,13)	1 (E=0,65)	1 (E=1,14)	2
	Bajo	1 (E=0,09)	1 (E=0,21)	0 (E=0,51)	2 (E=2,61)	4 (E=4,58)	8
	Promedio	1 (E=1,13)	1 (E=2,83)	8 (E=6,80)	43 (E=34,58)	53 (E=60,65)	106
	Alto	0 (E=0,64)	2 (E=1,60)	3 (E=3,85)	15 (E=19,57)	40 (E=34,33)	60
	Muy alto	0 (E=0,12)	1 (E=0,29)	1 (E=0,71)	0 (E=3,59)	9 (E=6,29)	11
	Total	2	5	12	61	107	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 65 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 28,34% (N=53) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 22,99% (N=43) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 21,39% (N=40) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 8,02% (N=15) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, y el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel Muy alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (véase la figura 38).



**Figura 38.** Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

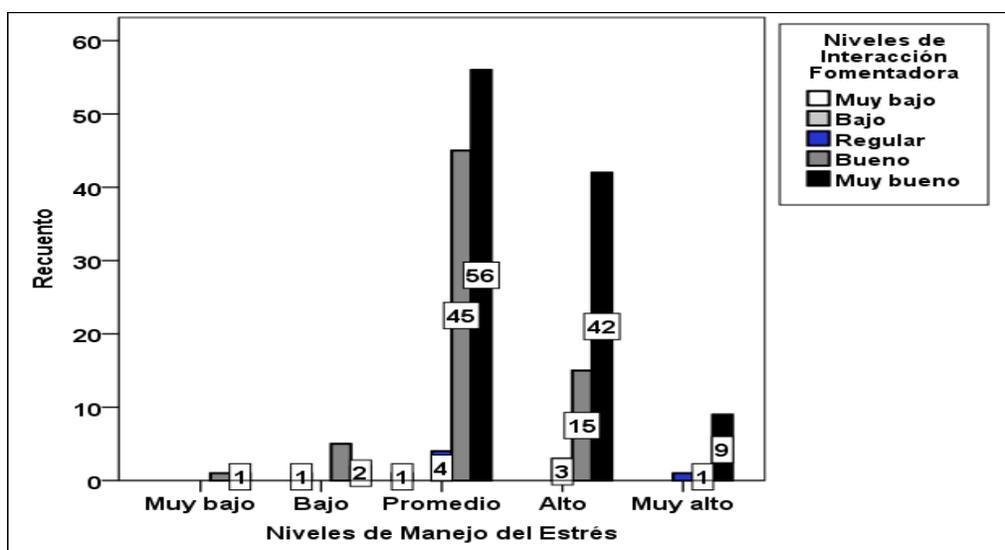
**Tabla 66**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE19)*

		Interacción Fomentadora					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Manejo del Estrés	Muy bajo	0 (E=0,01)	0 (E=0,01)	0 (E=0,09)	1 (E=0,72)	1 (E=1,18)	2
	Bajo	0 (E=0,04)	1 (E=0,04)	0 (E=0,34)	5 (E=2,87)	2 (E=4,71)	8
	Promedio	1 (E=0,57)	0 (E=0,57)	4 (E=4,53)	45 (E=37,98)	56 (E=62,35)	106
	Alto	0 (E=0,32)	0 (E=0,32)	3 (E=2,57)	15 (E=21,50)	42 (E=35,29)	60
	Muy alto	0 (E=0,06)	0 (E=0,06)	1 (E=0,47)	1 (E=3,94)	9 (E=6,47)	11
Total		1	1	8	67	110	187

**Fuente:** Medrano & Sarmiento.

La tabla 66 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 29,95% (N=56) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 24,06% (N=45) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 22,46% (N=42) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 8,02% (N=15) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, y el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel Muy alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 4.31).



**Figura 39.** Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 67**

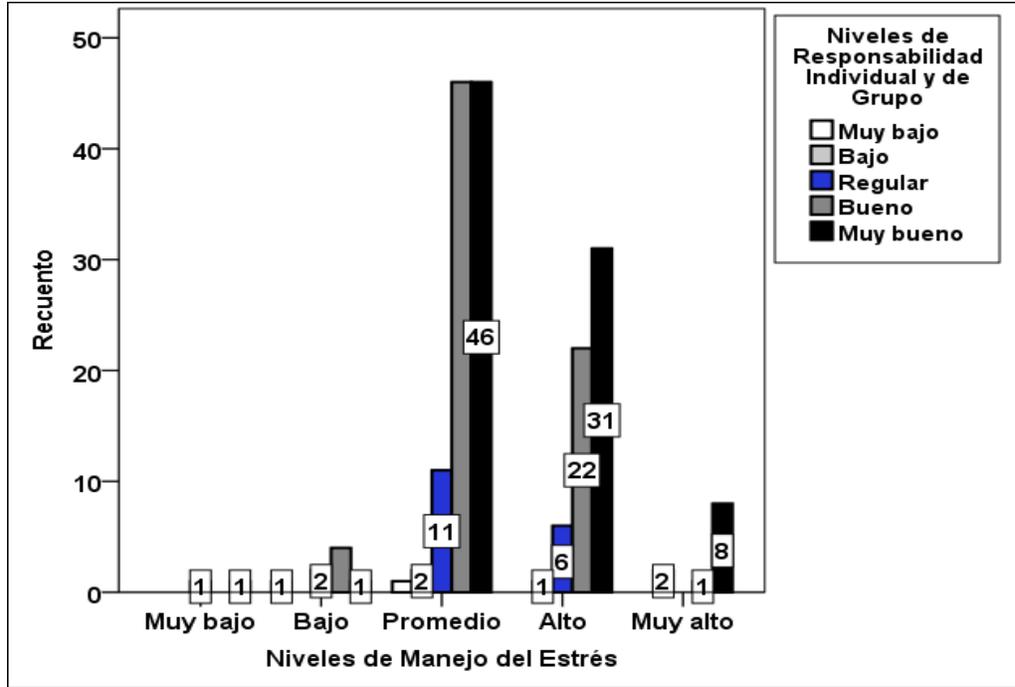
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE20)*

		Responsabilidad Individual y Grupal					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Manejo del Estrés	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,05)	1 (E=0,21)	0 (E=0,78)	1 (E=0,93)	2
	Bajo	1 (E=0,09)	0 (E=0,21)	2 (E=0,86)	4 (E=3,12)	1 (E=3,72)	8
	Promedio	1 (E=1,13)	2 (E=2,83)	11 (E=11,34)	46 (E=41,38)	46 (E=49,32)	106
	Alto	0 (E=0,64)	1 (E=1,60)	6 (E=6,42)	22 (E=23,42)	31 (E=27,91)	60
	Muy alto	0 (E=0,12)	2 (E=0,29)	0 (E=1,18)	1 (E=4,29)	8 (E=5,12)	11
	Total	2	5	20	73	87	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 67 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 24,60% (N=46) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 24,60% (N=46) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 16,58% (N=31) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 11,76% (N=22) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, y el 5,88% (N=11) de los estudiantes presentaron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Regular

de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (véase la figura 40).



**Figura 40.** Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 68**

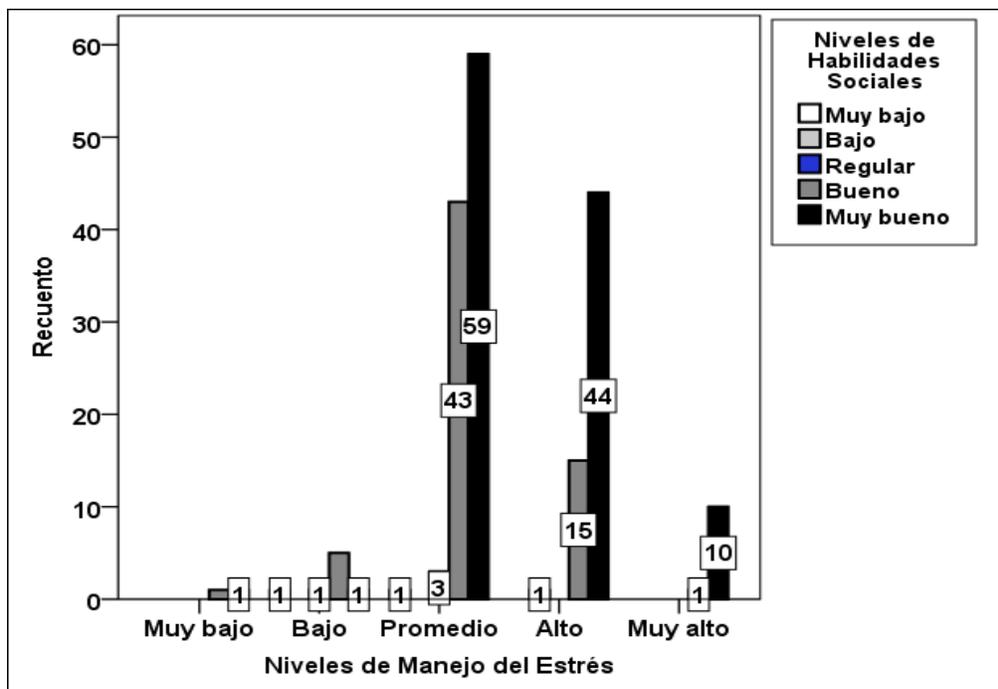
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE21)*

		Habilidades Sociales					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Manejo del Estrés	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,01)	0 (E=0,04)	1 (E=0,70)	1 (E=1,23)	2
	Bajo	1 (E=0,09)	0 (E=0,04)	1 (E=0,17)	5 (E=2,78)	1 (E=4,92)	8
	Promedio	1 (E=1,13)	0 (E=0,57)	3 (E=2,27)	43 (E=36,84)	59 (E=65,19)	106
	Alto	0 (E=0,64)	1 (E=0,32)	0 (E=1,28)	15 (E=20,86)	44 (E=36,90)	60

	Habilidades Sociales					Total
	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy alto	0 (E=0,12)	0 (E=0,06)	0 (E=0,24)	1 (E=3,82)	10 (E=6,76)	11
Total	2	1	4	65	115	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 68 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 31,55% (N=59) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 23,53% (N=44) de los alumnos tuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 22,99% (N=43) de los educandos alcanzaron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 8,02% (N=15) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, y el 5,35% (N=10) de los estudiantes presentaron un nivel Muy alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC (véase la figura 4.33).



**Figura 41.** Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

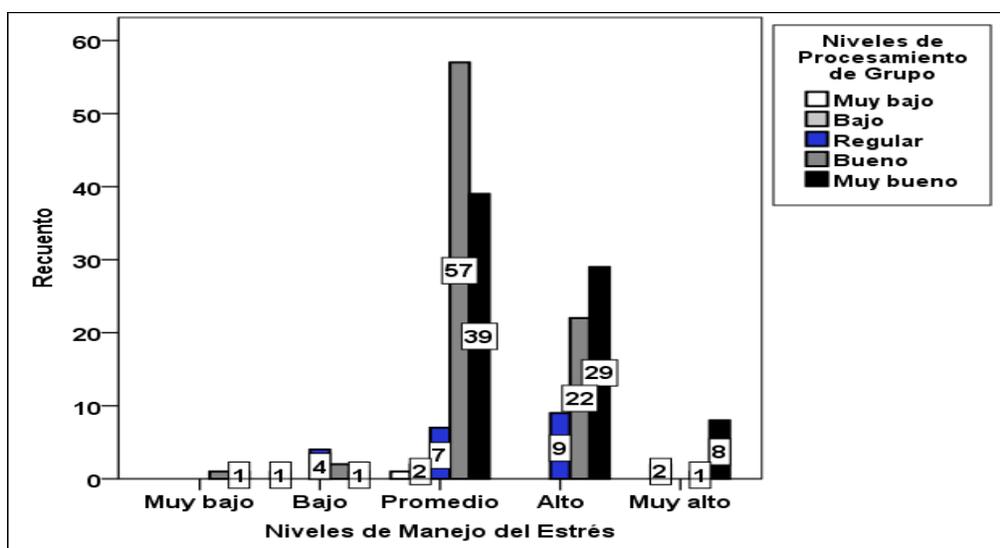
**Tabla 69**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE22)*

		Procesamiento de Grupo					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Manejo del Estrés	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,04)	0 (E=0,21)	1 (E=0,89)	1 (E=0,83)	2
	Bajo	1 (E=0,09)	0 (E=0,17)	4 (E=0,86)	2 (E=3,55)	1 (E=3,34)	8
	Promedio	1 (E=1,13)	2 (E=2,27)	7 (E=11,34)	57 (E=47,05)	39 (E=44,21)	106
	Alto	0 (E=0,64)	0 (E=1,28)	9 (E=6,42)	22 (E=26,63)	29 (E=25,03)	60
	Muy alto	0 (E=0,12)	2 (E=0,24)	0 (E=1,18)	1 (E=4,88)	8 (E=4,59)	11
Total		2	4	20	83	78	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 69 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 30,48% (N=57) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 20,86% (N=39) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 15,51% (N=29) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 11,76% (N=22) de los jóvenes obtuvieron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, y el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel Alto de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y un nivel Regular de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (véase la figura 42).



**Figura 42.** Niveles de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 70**

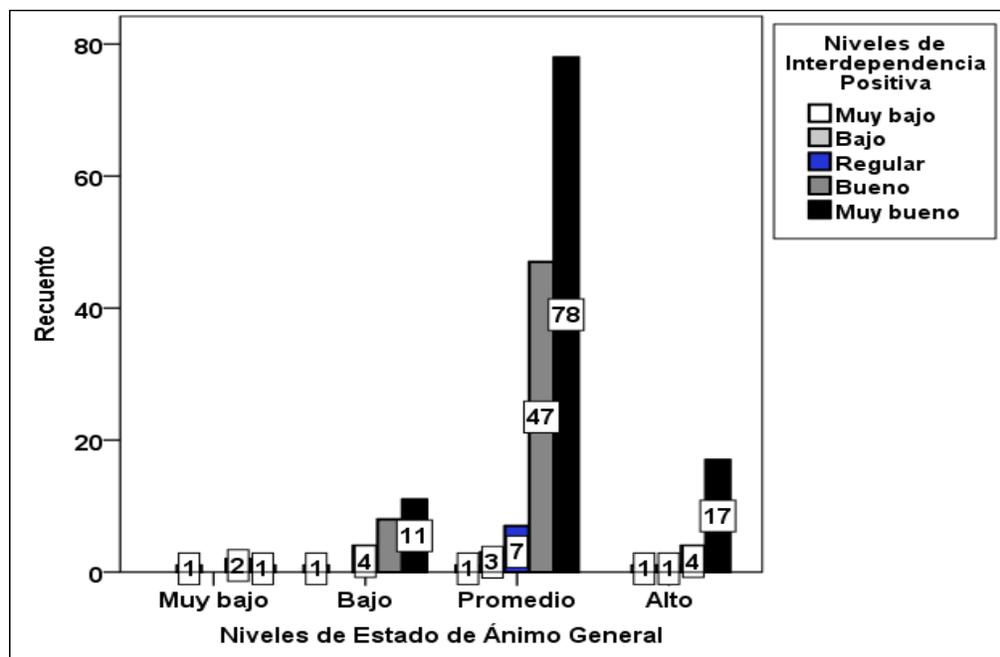
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (HE23)*

		Interdependencia Positiva					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Estado de Ánimo General	Muy Bajo	0 (E=0,04)	1 (E=0,11)	0 (E=0,26)	2 (E=1,30)	1 (E=2,29)	4
	Bajo	1 (E=0,26)	0 (E=0,64)	4 (E=1,54)	8 (E=7,83)	11 (E=13,73)	24
	Promedio	1 (E=1,45)	3 (E=3,64)	7 (E=8,73)	47 (E=44,36)	78 (E=77,82)	136
	Alto	0 (E=0,25)	1 (E=0,61)	1 (E=1,48)	4 (E=7,50)	17 (E=13,16)	23
	Total	2	5	12	61	107	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 70 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 41,71% (N=78) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 25,13% (N=47) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 9,09% (N=17) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, el 5,88% (N=11) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC, y el 4,28% (N=8) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de

la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interdependencia Positiva del AC (véase la figura 43).



**Figura 43.** Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Interdependencia Positiva del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

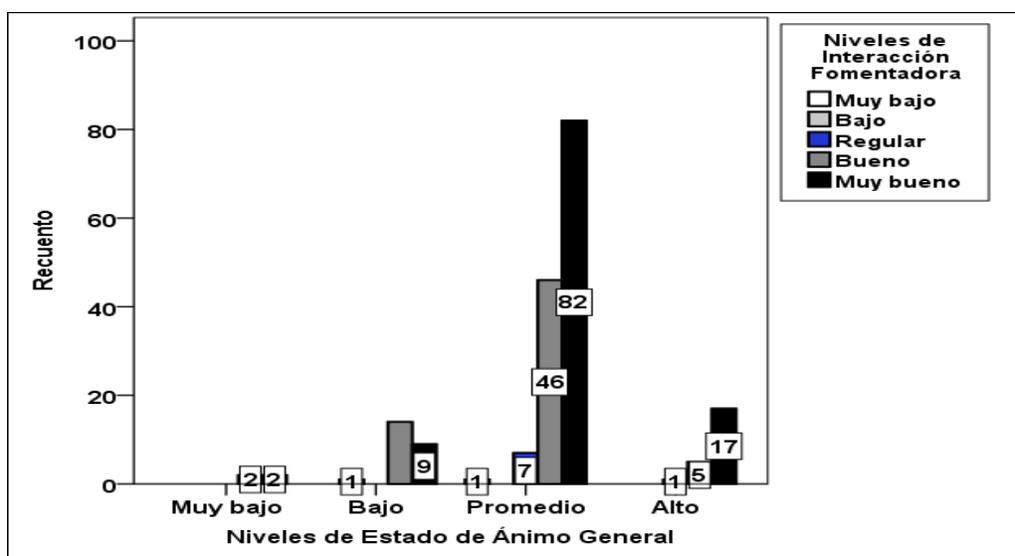
**Tabla 71**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (HE24)*

		Interacción Fomentadora					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Estado de Ánimo General	Muy bajo	0 (E=0,02)	0 (E=0,02)	0 (E=0,17)	2 (E=1,43)	2 (E=2,35)	4
	Bajo	0 (E=0,13)	1 (E=0,13)	0 (E=1,03)	14 (E=8,60)	9 (E=14,12)	24
	Promedio	1 (E=0,73)	0 (E=0,73)	7 (E=5,82)	46 (E=48,73)	82 (E=80,00)	136
	Alto	0 (E=0,12)	0 (E=0,12)	1 (E=0,98)	5 (E=8,24)	17 (E=13,53)	23
	Total	1	1	8	67	110	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 71 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 43,85% (N=82) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 24,60% (N=46) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 9,09% (N=17) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, el 7,49% (N=14) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Interacción Fomentadora del AC, y el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Regular de la dimensión Interacción Fomentadora del AC (véase la figura 44).



**Figura 44.** Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Interacción Fomentadora del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 72**

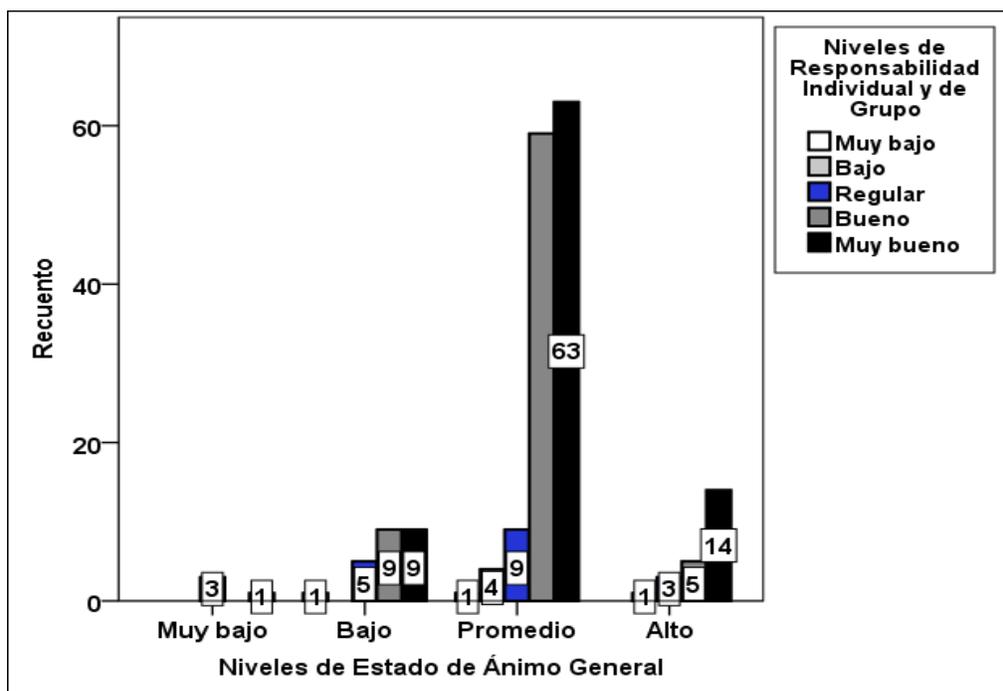
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (HE25)*

		Responsabilidad Individual y Grupal					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Estado de Ánimo General	Muy bajo	0 (E=0,04)	0 (E=0,11)	3 (E=0,43)	0 (E=1,56)	1 (E=1,86)	4
	Bajo	1 (E=0,26)	0 (E=0,64)	5 (E=2,57)	9 (E=9,37)	9 (E=11,17)	24
	Promedio	1 (E=1,45)	4 (E=3,64)	9 (E=14,55)	59 (E=53,09)	63 (E=63,27)	136
	Alto	0 (E=0,25)	1 (E=0,61)	3 (E=2,46)	5 (E=8,98)	14 (E=10,70)	23
	Total	2	5	20	73	87	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 72 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 33,69% (N=63) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 31,55% (N=59) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 7,49% (N=14) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 4,81% (N=9) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, y el 4,81% (N=9) de los estudiantes presentaron un nivel

Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Regular de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC (véase la figura 45).



**Figura 45.** Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 73**

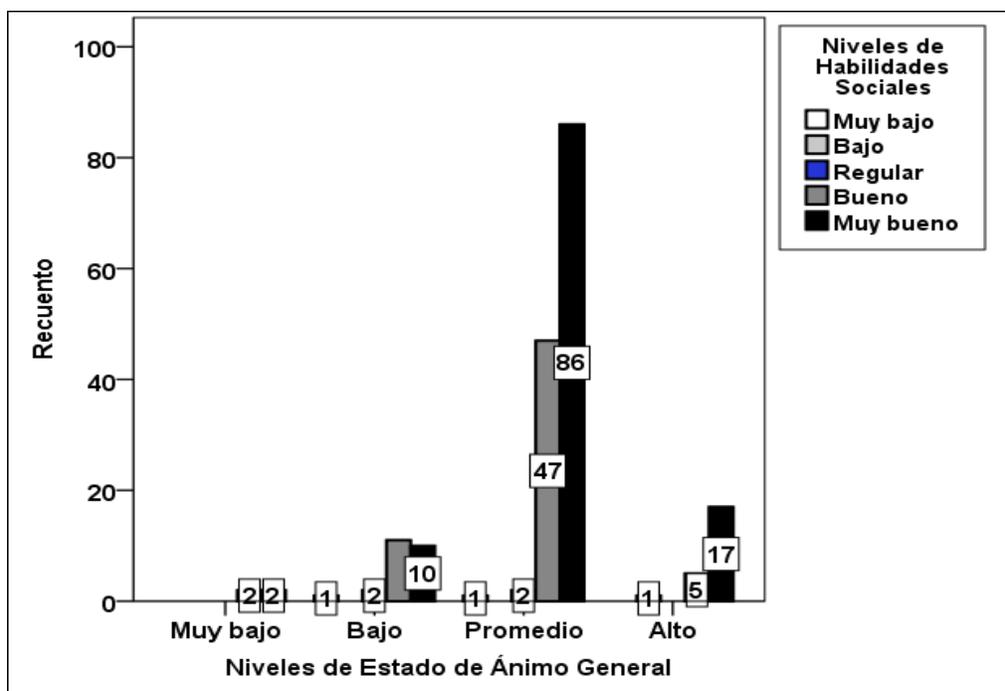
*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC (HE26)*

		Habilidades Sociales					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Estado de Ánimo General	Muy Bajo	0 (E=0,04)	0 (E=0,02)	0 (E=0,09)	2 (E=1,39)	2 (E=2,46)	4
	Bajo	1 (E=0,26)	0 (E=0,13)	2 (E=0,51)	11 (E=8,34)	10 (E=14,76)	24
	Promedio	1 (E=1,45)	0 (E=0,73)	2 (E=2,91)	47 (E=47,27)	86 (E=83,64)	136
	Alto	0 (E=0,25)	1 (E=0,12)	0 (E=0,49)	5 (E=7,99)	17 (E=14,14)	23

	Habilidades Sociales					Total
	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Total	2	1	4	65	115	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 73 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 45,99% (N=86) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 25,13% (N=47) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 9,09% (N=17) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, el 5,88% (N=11) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC, y el 5,35% (N=10) de los estudiantes presentaron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Habilidades Sociales del AC (véase la figura 46).



**Figura 46.** Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Habilidades Sociales del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

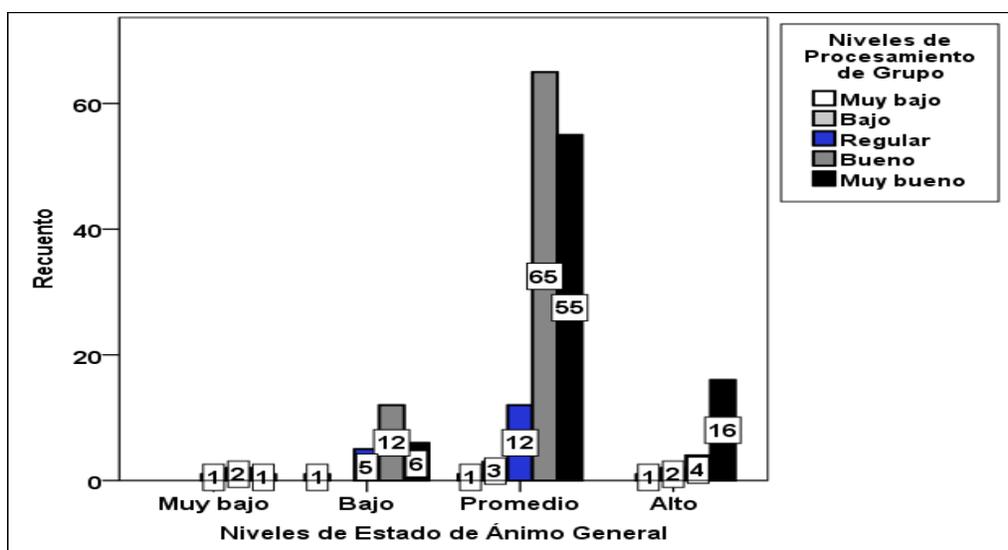
**Tabla 74**

*Tabla de contingencia de los niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y los niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (HE27)*

		Procesamiento de Grupo					Total
		Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Estado de Ánimo General	Muy bajo	0 (E=0,04)	0 (E=0,09)	1 (E=0,43)	2 (E=1,78)	1 (E=1,67)	4
	Bajo	1 (E=0,26)	0 (E=0,51)	5 (E=2,57)	12 (E=10,65)	6 (E=10,01)	24
	Promedio	1 (E=1,45)	3 (E=2,91)	12 (E=14,55)	65 (E=60,36)	55 (E=56,73)	136
	Alto	0 (E=0,25)	1 (E=0,49)	2 (E=2,46)	4 (E=10,21)	16 (E=9,59)	23
	Total	2	4	20	83	78	187

Fuente: Medrano & Sarmiento.

La tabla 74 muestra la tabla de contingencia de las dos variables de investigación, donde se observó que el 34,76% (N=65) de los universitarios de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo que participaron en el estudio consiguieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 29,41% (N=55) de los alumnos tuvieron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 8,56% (N=16) de los educandos alcanzaron un nivel Alto de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Muy bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, el 6,42% (N=12) de los jóvenes obtuvieron un nivel Bajo de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Bueno de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC, y el 6,42% (N=12) de los estudiantes presentaron un nivel Promedio de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y un nivel Regular de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC (véase la figura 47).



**Figura 47.** Niveles de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y niveles de la dimensión Procesamiento de Grupo del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

#### 4.2.5. Prueba de hipótesis

La investigación no ha sometido a contrastación la Hipótesis Específica 1 (HE1) e HE2, por dos razones. Primero, porque ambas forman parte de las estadísticas descriptivas que se limitan a medir para describir de manera cualitativa. Con ello se pronostica el nivel predominante de las variables del estudio. Y, segundo, porque ambas hipótesis no tienen un dato o valor para realizar una estimación (Hernández et al., 2014, pp.104, 108).

Las hipótesis correlacionales [HE3-HE27 e Hipótesis General (HG)] que se apoyan en las medidas de la estadística descriptiva (Espinoza, 2018; Hernández et al., 2014), si pasaron por la prueba de hipótesis porque sugieren negar o afirmar la existencia de una relación.

Ahora bien, una vez realizado la prueba de normalidad de ambas variables del estudio (véase el anexo L), se ha tomado la decisión de utilizar el análisis no paramétrico en la prueba de hipótesis (Hernández et al., 2014, p. 318). En este sentido, para realizar tales pruebas se utilizó el método de valor crítico con base en Triola (2006, p. 401, 2018, p. 360) establecidas en los siguientes 6 pasos:

##### A. Prueba de Hipótesis Específica 3 (HE3)

###### a) Formulación de $H_0$ e $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0$ :  $\rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión

Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$$H_1: \rho_s \neq 0$$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

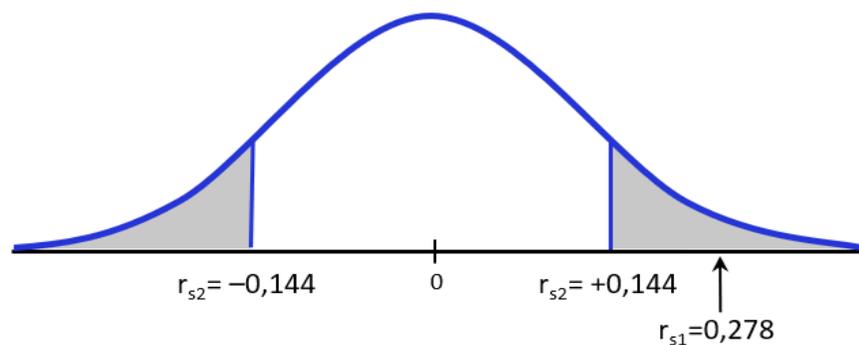
$$\alpha = 0,05 \text{ (5\%)}$$

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 48.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE3.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 48 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,278$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots \dots \dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,278$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

B. Prueba de Hipótesis Específica 4 (HE4)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión

Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

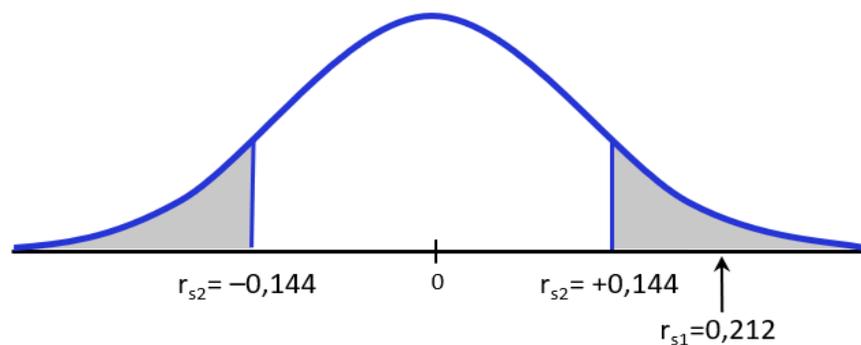
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 49.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE4.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 49 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,212$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,212$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

C. Prueba de Hipótesis Específica 5 (HE5)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión

Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

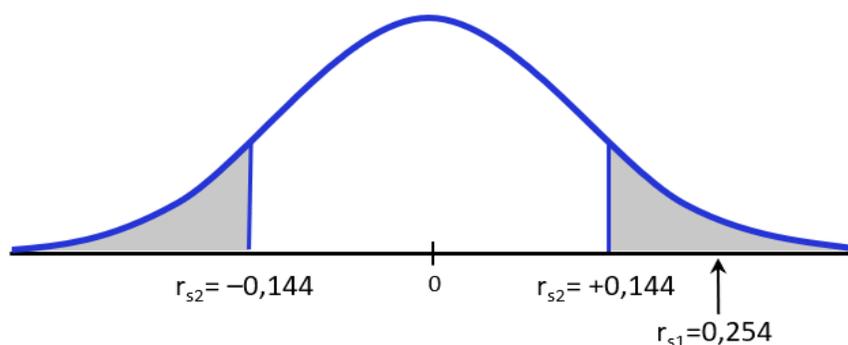
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 50.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE5.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 50 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,254$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,254$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

D. Prueba de Hipótesis Específica 6 (HE6)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión

Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

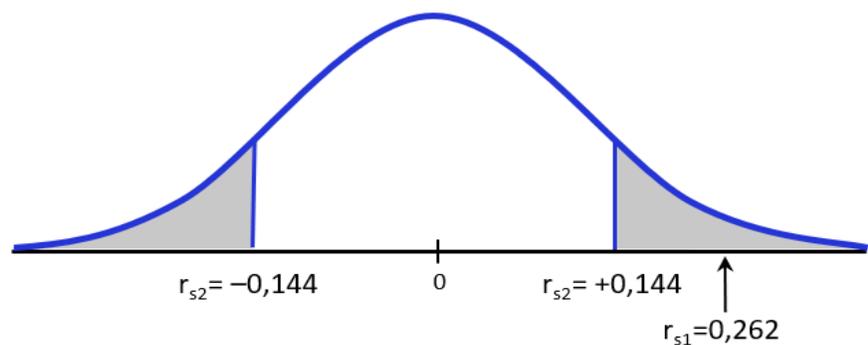
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 51.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE6.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 51 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,262$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,262$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

E. Prueba de Hipótesis Específica 7 (HE7)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la

asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

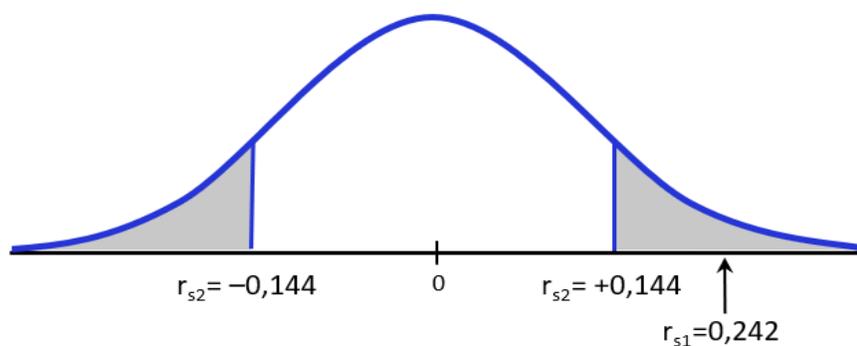
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 52.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE7.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 52 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,242$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,242$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

F. Prueba de Hipótesis Específica 8 (HE8)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión

Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

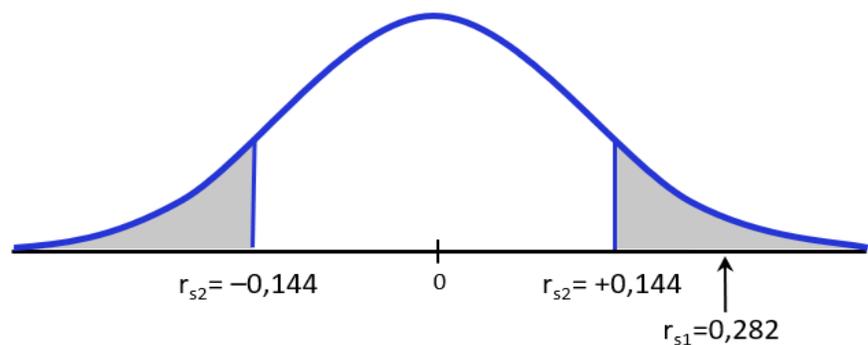
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 53.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE8.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 53 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

G. Prueba de Hipótesis Específica 9 (HE9)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión

Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

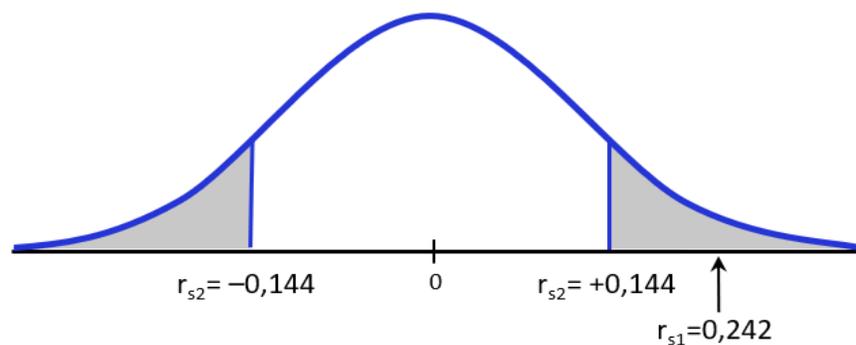
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 54.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE9.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 54 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,242$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,242$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### H. Prueba de Hipótesis Específica 10 (HE10)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión

Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

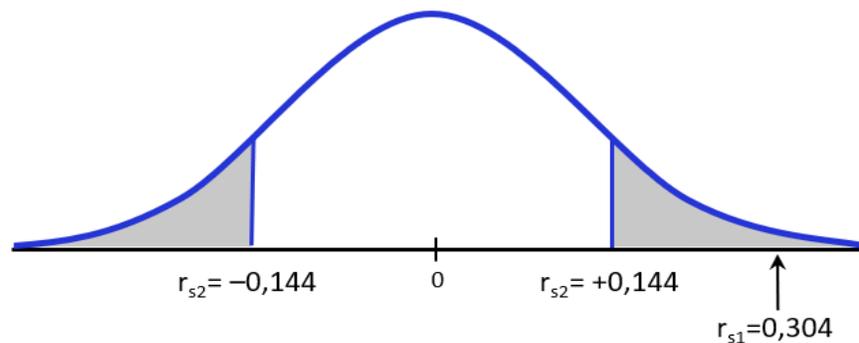
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 55.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE10.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 55 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,304$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,304$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

I. Prueba de Hipótesis Específica 11 (HE11)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión

Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

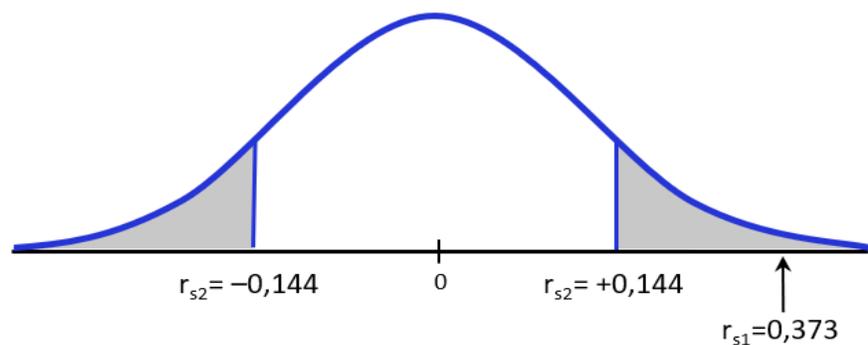
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 56.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE11.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 56 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,373$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,373$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

J. Prueba de Hipótesis Específica 12 (HE12)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la

asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

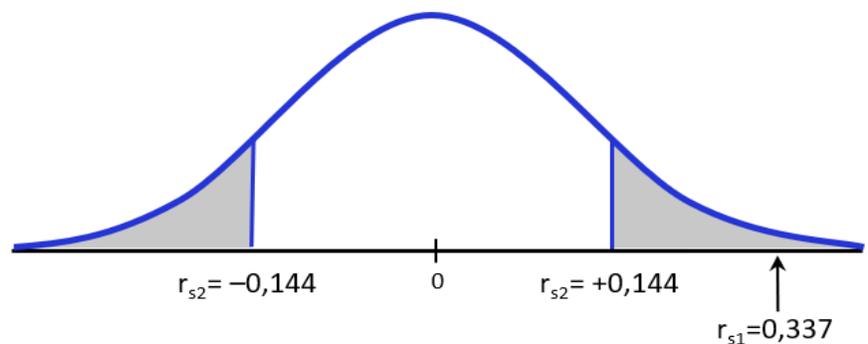
$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):  
 $\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:  
Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 57.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE12.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 57 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,337$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,337$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

K. Prueba de Hipótesis Específica 13 (HE13)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión

Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

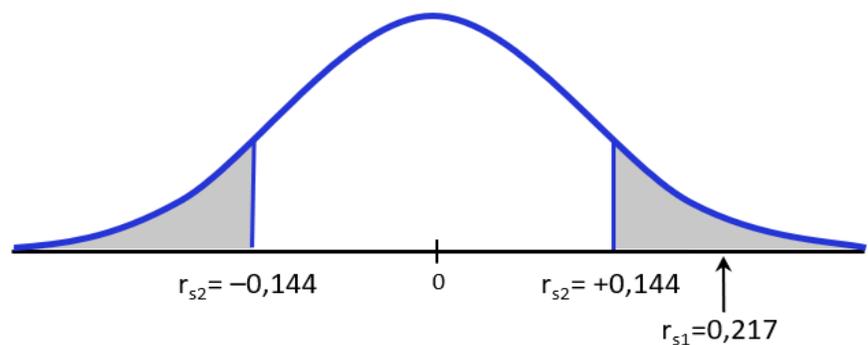
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 58.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE13.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 58 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,217$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,217$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

L. Prueba de Hipótesis Específica 14 (HE14)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión

Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

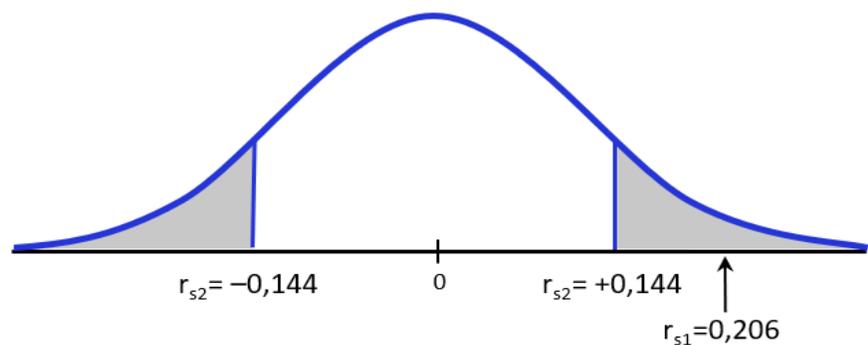
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 59.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE14.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 59 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,206$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,206$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

M. Prueba de Hipótesis Específica 15 (HE15)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión

Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

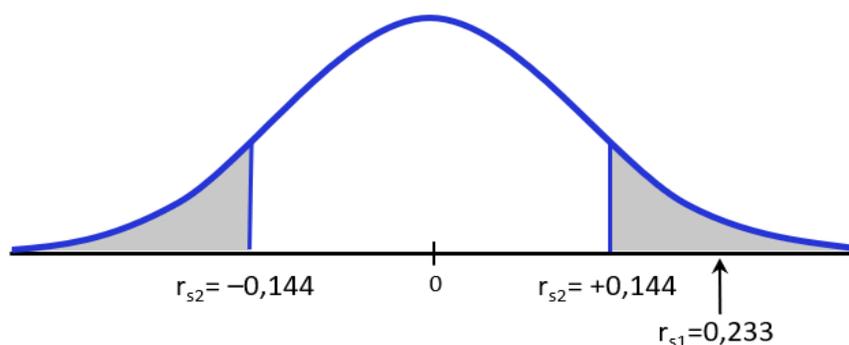
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 60.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE15.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 60 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,233$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,233$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

N. Prueba de Hipótesis Específica 16 (HE16)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión

Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

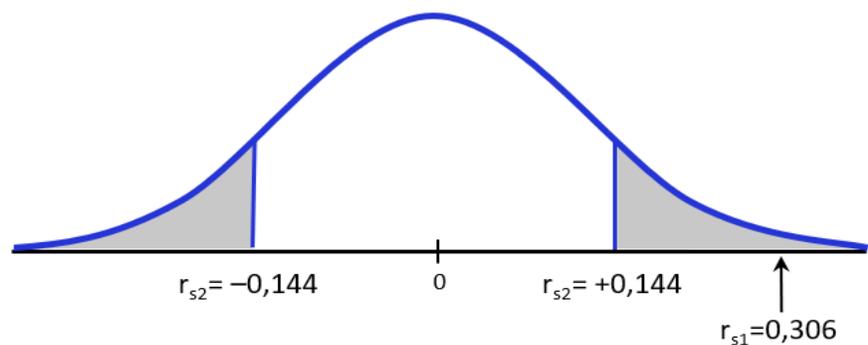
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 61.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE16.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 61 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,306$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,306$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

O. Prueba de Hipótesis Específica 17 (HE17)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la

dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

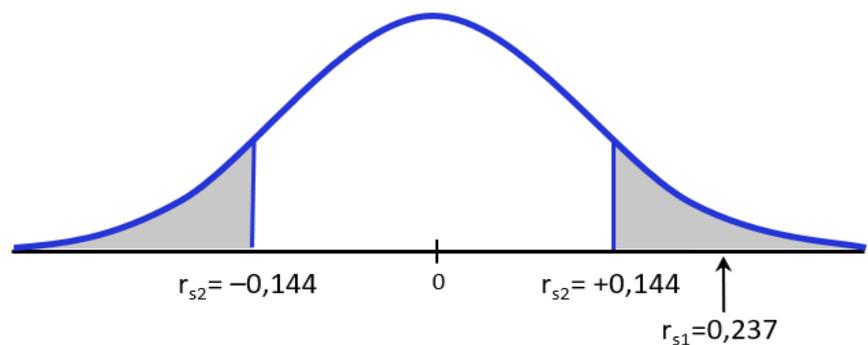
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 62.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE17.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 62 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,237$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,237$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

P. Prueba de Hipótesis Específica 18 (HE18)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión

Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

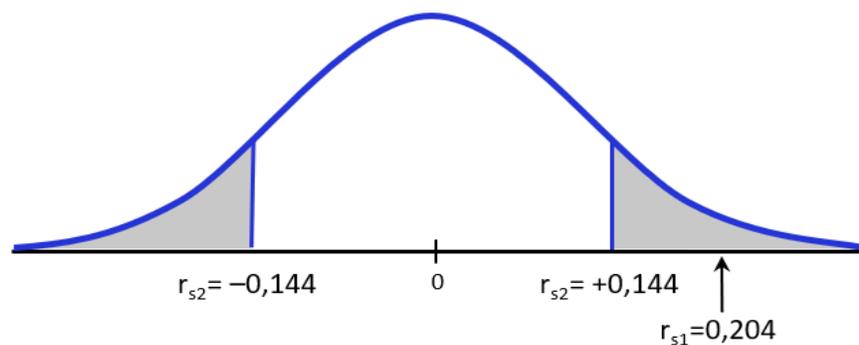
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 63.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE18.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 63 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,204$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,204$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

Q. Prueba de Hipótesis Específica 19 (HE19)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión

Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

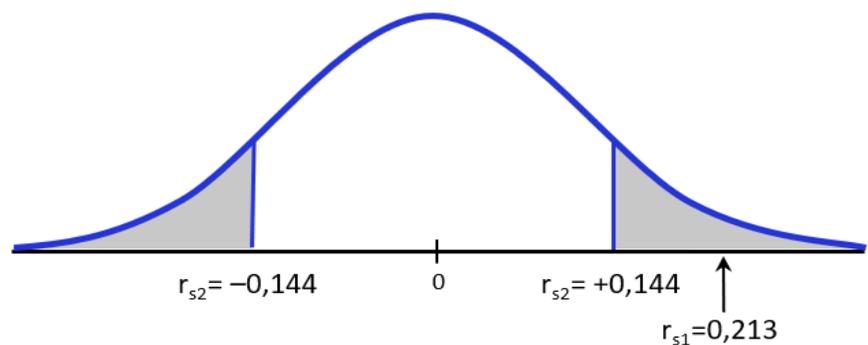
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 64.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE19.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 64 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,213$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,213$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

R. Prueba de Hipótesis Específica 20 (HE20)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión

Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

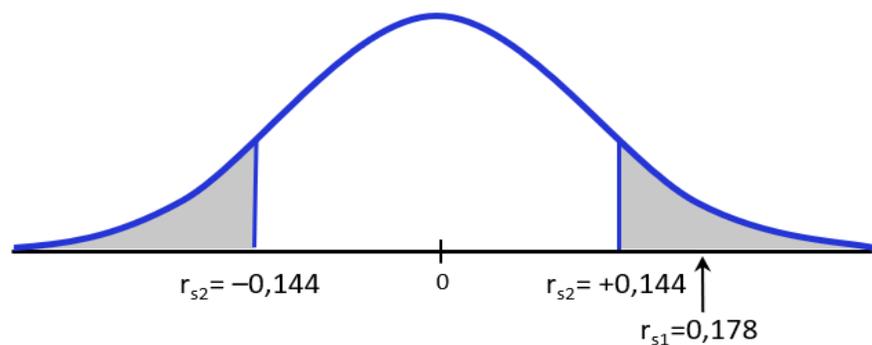
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 65.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE20.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 65 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,178$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots \dots \dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,178$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

S. Prueba de Hipótesis Específica 21 (HE21)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la

asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

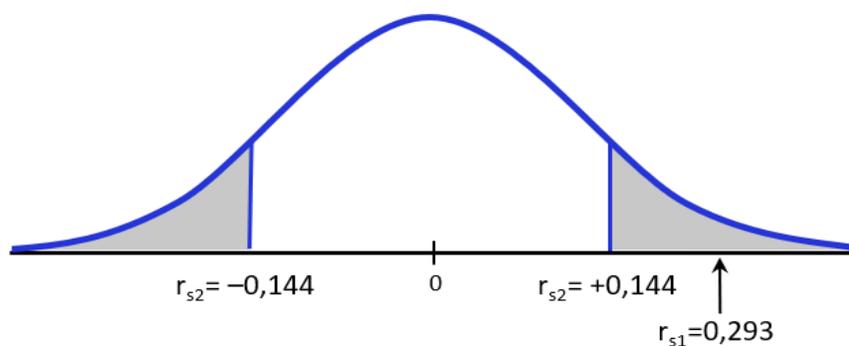
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 66.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE21.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 66 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,293$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,293$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

T. Prueba de Hipótesis Específica 22 (HE22)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión

Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

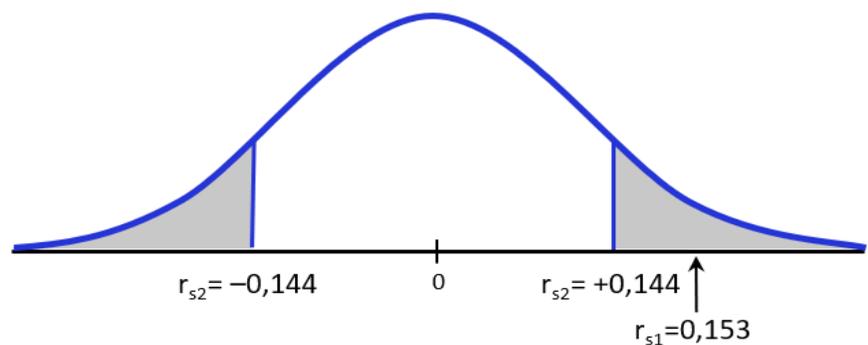
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 67.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE22.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 67 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,153$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,153$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### U. Prueba de Hipótesis Específica 23 (HE23)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la

dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

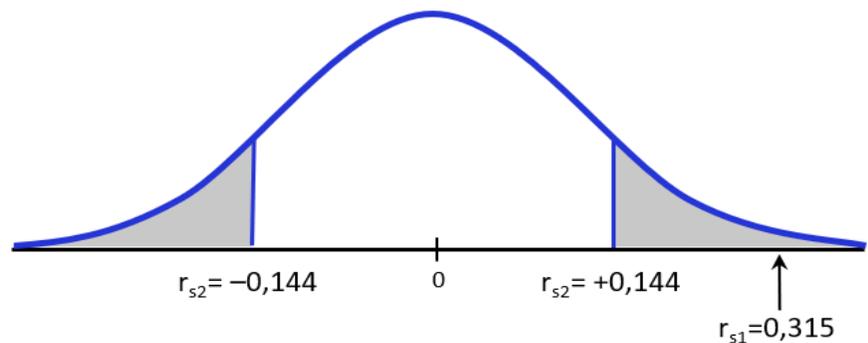
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 68.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE23.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 68 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,315$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,315$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### V. Prueba de Hipótesis Específica 24 (HE24)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la

dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

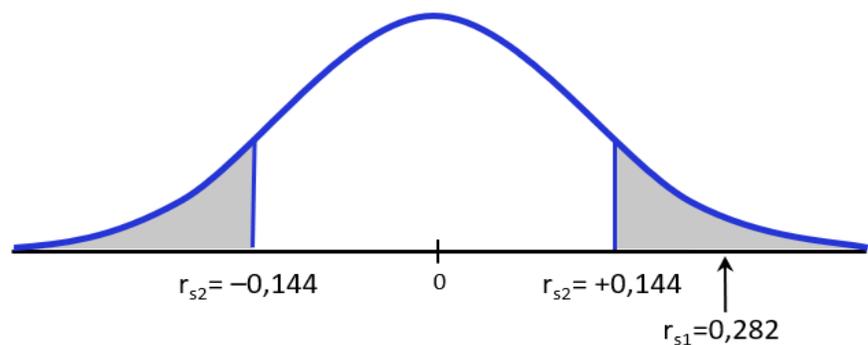
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 69.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE24.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 69 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### W. Prueba de Hipótesis Específica 25 (HE25)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

H<sub>1</sub>: Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

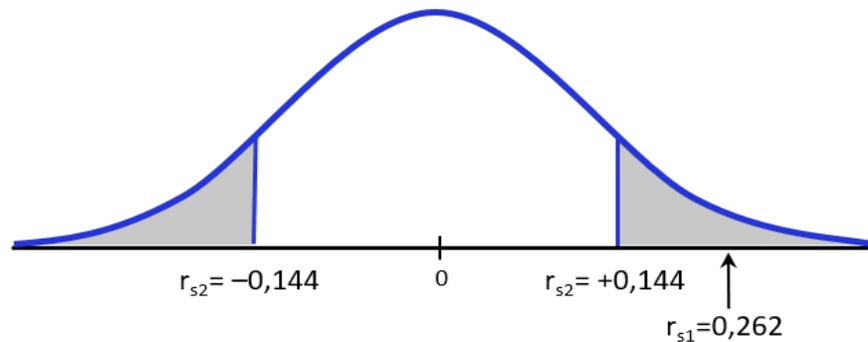
H<sub>1</sub>:  $\rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):  
 $\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:  
Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 70.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE25.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 70 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,262$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ o } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,262$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### X. Prueba de Hipótesis Específica 26 (HE26)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

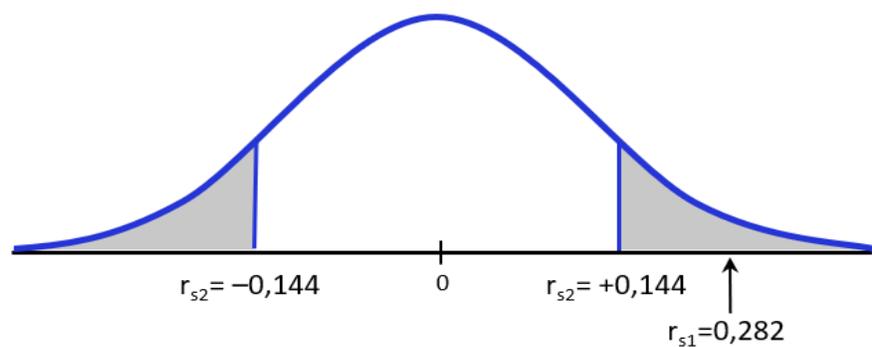
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 71.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE26.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 71 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ o } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots \dots \dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### Y. Prueba de Hipótesis Específica 27 (HE27)

a) Formulación de  $H_0$  e  $H_1$ :

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en

un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_0: \rho_s=0$

$H_1$ : Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

$H_1: \rho_s \neq 0$

b) Nivel de significancia ( $\alpha$ ):

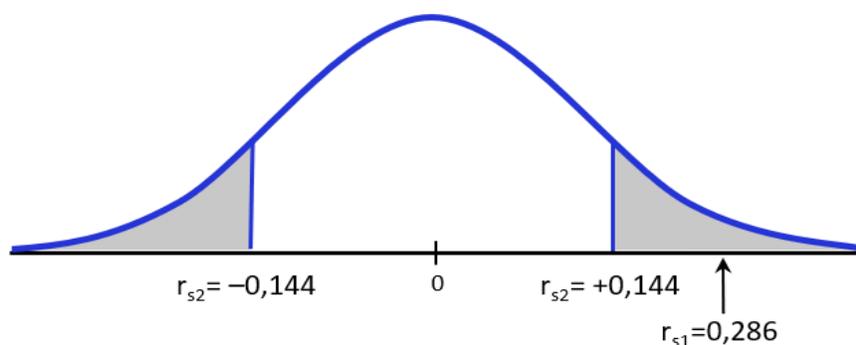
$\alpha=0,05$  (5%)

c) Estadístico de prueba:

Rho de Spearman

d) Valores:

Se utilizó la fórmula de la figura 73 para hallar el dato estadístico de prueba ( $r_{s1}$ ), así como la fórmula de la figura 74 a fin de obtener los valores críticos ( $r_{s2}$ ).



**Figura 72.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HE27.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 72 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,286$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ , si:

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ o } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots\dots\dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0.286$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

## Z. Prueba de Hipótesis General (HG)

a) Formulación de la hipótesis nula ( $H_0$ ) e hipótesis de investigación ( $H_1$ ):

$H_0$ : No existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de

emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

H<sub>0</sub>: ρ<sub>s</sub>=0

H<sub>1</sub>: Existe correlación positiva y significativa entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

H<sub>1</sub>: ρ<sub>s</sub>≠0

b) Selección del nivel de significancia (α):

Como fue un estudio social, se utilizó un 95% de nivel de confianza y, por tanto, un nivel de significancia del 5% (α=0,05).

c) Identificación del estadístico de prueba:

Se utilizó la prueba de correlación de Spearman, ya que, una de las variables no cumplió con el requisito de distribución normal.

d) Determinación de los valores:

Para hallar el dato estadístico de prueba (r<sub>s1</sub>), se utilizó la siguiente fórmula:

$$r_{s1} = \frac{n(\sum xy) - (\sum x)(\sum y)}{\sqrt{n(\sum x^2) - (\sum x)^2} \sqrt{n(\sum y^2) - (\sum y)^2}}$$

**Figura 73.** Fórmula para calcular el estadístico de prueba con empates.

Fuente: Triola (2006, p. 710, 2018, p. 633), Martínez et al. (2009) y Restrepo y González (2007).

Donde:

$n= 187$ : número de pares de datos muestrales

$\sum x= 17\ 578$ : sumatoria de rango de la primera variable

$\sum y= 17\ 578$ : sumatoria de rango de la segunda variable

$\sum xy= 1\ 826\ 062,5$ : sumatoria del producto entre los rangos de la primera y segunda variable

$\sum x^2= 2\ 197\ 160,5$ : sumatoria del cuadrado de rango de la primera variable

$\sum y^2= 2\ 196\ 204,5$ : sumatoria del cuadrado de rango de la segunda variable

Reemplazando en la fórmula se consiguió:

$$r_{s1} = \frac{187(1\ 826\ 062,5) - (17\ 578)(17\ 578)}{\sqrt{187(2\ 197\ 160,5) - (17\ 578)^2} \sqrt{187(2\ 196\ 204,5) - (17\ 578)^2}}$$

$$r_{s1} = 0,319$$

Dado que  $n$  es mayor a 30 ( $n=187$ ), se obtuvo los valores críticos ( $r_{s2}$ ) con la siguiente fórmula:

$$r_{s2} = \pm \frac{z}{\sqrt{n-1}}$$

**Figura 74.** Fórmula para calcular los valores críticos.

Fuente: Triola (2006, p. 710, 2018, p. 633).

Donde:

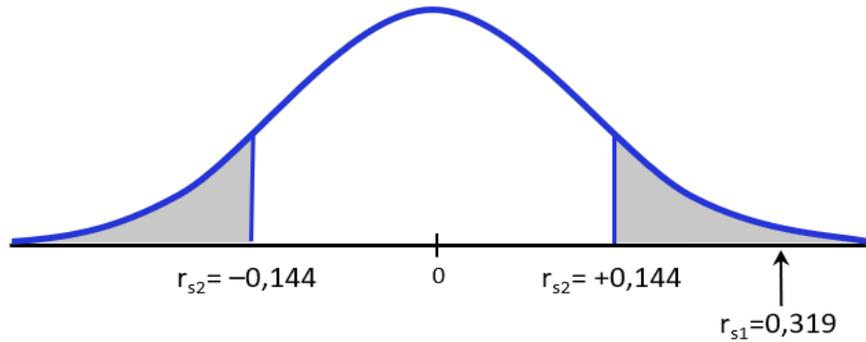
$n= 187$ : número de pares de datos muestrales

$z= 1,96$ : para un nivel de confianza:  $1-\alpha = 0,95$

Reemplazando en la fórmula se obtuvo:

$$r_{s2} = \pm \frac{1,96}{\sqrt{187 - 1}}$$

$$r_{s2} = \pm 0,144$$



**Figura 75.** Región crítica, valor crítico y estadístico de prueba de la HG.  
Fuente: Medrano & Sarmiento.

En la figura 74 se mostró el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,319$ ), los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ) para un nivel de confianza del 95% y la región crítica (sombreada en color gris).

e) Determinación de la regla y toma de decisión:

Se rechaza  $H_0: \rho=0$ ,

- Si el valor del estadístico de prueba ( $-r_{s1}$ ) es menor o igual que el valor crítico negativo ( $-r_{s2}$ ); o
- Si el valor del estadístico de prueba ( $+r_{s1}$ ) es mayor o igual que el valor crítico positivo ( $+r_{s2}$ ).

$$-r_{s1} \leq -r_{s2} \text{ O } +r_{s2} \leq +r_{s1} \dots \dots \dots (V)$$

Dado que el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,319$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que

existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

f) Conclusión de la decisión:

Puesto que se rechazó  $H_0: \rho=0$ , se ha concluido que hay evidencia suficiente para respaldar la afirmación de que existe relación directa y significativa entre la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.

#### **4.3. Discusión de resultados**

Este tema denominado discusión de resultados contempló 4 criterios, los cuales son los análisis de: (1) validez interna, (2) validez externa, (3) nivel de integración de resultados, y (4) contrastación de hipótesis, planteados por Vara (2012). En el presente estudio no experimental transeccional correlacional se propuso determinar el nivel de relación entre la Inteligencia Emocional-Social (IES) y el Aprendizaje Colaborativo (AC) en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el período 2020-II en un contexto de docencia no presencial de emergencia, denominación propuesta por Hodges et al. (2020), debido a la situación del confinamiento social generada por el COVID-19. Para ello fue necesario medir el nivel de desarrollo de IES y el nivel de desarrollo del AC en los 187 estudiantes de la muestra, además identificar el nivel de relación entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo. Como se sabe, la variable IES según Bar-On (1997, 2000, 2001, 2006, 2010, 2013), Bar-On et al. (2000), y Bharwaney et al. (2007) comprende los componentes: Intrapersonal (CIA), Interpersonal (CIE), Adaptabilidad (CAD), Manejo del Estrés (CME) y Estado de Ánimo General (CAG); mientras que las dimensiones del AC, según Johnson y Johnson (1999a), Slavin (1989), Waggoner (1992, citados en

Scagnoli, 2006), Ruiz et al. (2015) y Adriaenséns (2015), son: Interdependencia Positiva (IP), Interacción Fomentadora (IF), Responsabilidad Individual y Grupal (RIG), Habilidades Sociales (HS), y Procesamiento de Grupo (PG).

Para la recolección de los datos se utilizaron el Inventario de Cociente Emocional (ICE) de Bar-On (1997) y la adaptación del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015), ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos y luego aplicados a un grupo piloto de 34 estudiantes para calcular la confiabilidad de los instrumentos mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach, cuyo índice fue 0,878 para el primero y 0,975 para el segundo. Este último sufrió un cambio; es decir, se eliminó un ítem por redundancia y exceder a 0,95 (Frías, 2020). Una vez establecida la validez y confiabilidad de los instrumentos, para garantizar la calidad de los datos a recolectar, se aplicaron a 187 estudiantes de la asignatura de Seminario de Investigación en la semana 9 del Ciclo 2020-20. Adicionalmente se aplicó un Cuestionario sociodemográfico para obtener datos como la edad, sexo, semestre y carrera profesional. Los datos recolectados se procesaron en el software Microsoft Excel y en el IBM SPSS® Statistics, Version 25.0. Ahora bien, por haber trabajado con una muestra representativa, y utilizar instrumentos válidos y confiables, es posible generalizar los resultados obtenidos en el presente trabajo. Además, dichos instrumentos pueden ser aplicados en otros estudios, se propone hacerlo a otras asignaturas de educación superior universitaria en un contexto de trabajo remoto que se está viviendo, con la finalidad de optimizar el trabajo en grupos al interior de cada una.

Respecto al objetivo general (OG) de la investigación se proyectó determinar el nivel de relación entre la IES y el AC en los estudiantes de la muestra, se halló que el coeficiente de correlación de Spearman fue  $\rho=0,319^{**}$ , lo que significa que existe una correlación positiva y significativa entre las variables de estudio, específicamente, positiva débil, debido a que el coeficiente de correlación mencionado se encuentra en el intervalo de 0,25 a 0,49 (Hernández et al., 2014, p. 305) y significativa, debido a que el nivel de significancia bilateral obtenido (p-

valor=0,000) es menor al nivel de significancia ( $\alpha=0,05$ ). Sin embargo, como la fuerza de relación fue débil, probablemente haya otros factores que influyen entre las variables del estudio. La hipótesis general (HG) pretendió investigar si hay relación entre los puntajes de la IES y el AC en los estudiantes de una asignatura en un contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad. Esta hipótesis se probó utilizando rho de Spearman a través de los softwares Microsoft Excel 2016 e IBM SPSS® Statistics, Version 25.0. El resultado, como se indica en la tabla 4.13, reveló el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho=0,319^{**}$ ), y el nivel de significancia (p-valor=0,000;  $\alpha=0,05$ ). Esto significa que hubo una relación positiva y significativa entre la IES y el AC para un nivel de significancia de  $\alpha=0,05$  (5%), tal como se comprobó en la Tabla 50.

### Tabla 75

#### *Comprobación de la hipótesis general.*

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
HG: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,319$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Este resultado estuvo en correspondencia con un estudio a priori que llegó al mismo hallazgo, siendo el siguiente: Öznacar et al. (2018) en su trabajo correlacional titulado *Estilos de aprendizaje y niveles de inteligencia emocional de los candidatos a profesores universitarios*, en el que 406 candidatos cursaban estudios en la facultad de Educación tanto en universidades públicas como particulares en los años 2016/2017. Encontraron una correlación estadísticamente significativa entre el estilo de aprendizaje colaborativo y la inteligencia emocional ( $r=0,269^{**}$ ), utilizando la prueba r de Pearson. Del mismo modo, Okoiye, Ofoegbu y Niemadim (2016) realizaron la investigación denominada *Efectos del aprendizaje colaborativo y las técnicas de inteligencia*

*emocional en la mejora del desarrollo de las competencias en Contabilidad Gerencial en el sudeste de Nigeria*, determinaron que el entrenamiento y aplicación conjunta del aprendizaje colaborativo y la inteligencia emocional eran de primordial importancia para el desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios. Antón (2016), de igual modo, en su investigación denominada *La inteligencia emocional a través del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física*, halló que el desarrollo de la capacidad de aprendizaje cooperativo se relacionaba con el incremento de los niveles de inteligencia emocional en otra muestra de estudiantes. En contraste, también hubo una investigación que no estuvo en correspondencia con el resultado obtenido, tal es el caso de Martínez (2011) en su estudio correlacional *Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en educación superior*, trabajó con un grupo de 61 estudiantes adultos inscritos en una variedad de cursos en una universidad de tamaño mediano en Texas, EE.UU. No encontró una correlación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo individual (CLITot,  $r=0,107$  y  $p\text{-valor}=0,412$ ), la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo grupal (CLGTot,  $r=0,031$  y  $p\text{-valor}=0,815$ ), utilizando  $r$  de Pearson. Atribuyendo tal resultado a la reducida muestra de participantes en su estudio. A pesar de ello la autora sugirió que se vuelva a realizar una nueva investigación relacional entre las mismas variables.

Por otra parte, se encontraron investigaciones que relacionaron la IES con respecto a otras variables del ámbito educativo. A continuación, se presentan algunas de ellas:

León (2020) realizó un estudio correlacional con el título *Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una universidad privada, Trujillo 2019*, donde reporta que no existe relación entre la Inteligencia emocional y el aprendizaje significativo. Utilizando el diseño correlacional, Pérez (2018) realizó una investigación sobre la *procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico*

*Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017*, concluyendo que existe una relación inversa entre la inteligencia emocional y la procrastinación académica. Figueroa y Funes (2018) en su investigación llamada *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, utilizaron el diseño correlacional múltiple en el que concluyeron, por un lado, que existe relación inversa y no significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico y, por otro lado, que existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y empatía afectiva. Un estudio correlacional, realizado por Escobar y Corilla (2018) llamado *la Inteligencia emocional y expresión del movimiento en la danza tradicional por estudiantes universitarios del II semestre de la Universidad Continental 2017*, donde afirmaron que existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la expresión del movimiento. El estudio correlacional de Salcedo (2017), denominado *inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de psicología de la Universidad Continental*, encontró que no existe relación directa ni significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En resumen, dichas investigaciones, demostraron que la variable IES se relaciona de manera directa y significativa con las variables expresión del movimiento y empatía afectiva. También se relaciona de modo inverso y no significativo con las variables procrastinación académica y el rendimiento académico. Y, además, no se relaciona con el aprendizaje significativo ni con el rendimiento académico. Esto representa una preocupación y una llamada de atención pues en la actualidad se da mucha importancia al factor afectivo y emocional en el aprendizaje, como concluye Ariza (2017), en su trabajo *Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior*, el grado de desarrollo de la inteligencia emocional en el estudiante afecta directamente su capacidad para resolver problemas, relacionarse con las demás personas, de igual manera al momento en el que debe desarrollar trabajo colaborativo y también es importante para que pueda autorrealizarse y alcanzar sus objetivos

de vida. Y desde el maestro, se ha comprobado que su nivel de desarrollo de afecto pedagógico, expresado en las emociones que manifiesta, origina cambios en el comportamiento de los estudiantes e influye en su aprendizaje.

Asimismo, se encontraron investigaciones que relacionaron el AC con otras variables del ámbito educativo. A continuación, se presentan algunas de ellas:

Vera (2020) empleando el diseño correlacional causal, realizó un estudio acerca de las *habilidades sociales en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, San Borja - 2019*, encontrando que existe relación causal y significativa entre las habilidades sociales y el aprendizaje colaborativo. El estudio correlacional de Santana (2019) llamado *habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes del nivel avanzado del CEBA Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, 2015*; afirmó que no existe relación significativa entre las habilidades socioemocionales de los docentes y el aprendizaje cooperativo de los estudiantes. Con el diseño correlacional múltiple Porcel (2016) en su investigación llamada *Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2015*, concluyó, por un lado, que existe relación directa y significativa entre aprendizaje colaborativo y rendimiento académico y, por otro lado, que existe relación inversa y significativa entre aprendizaje colaborativo y procesamiento estratégico.

En definitiva, dichas investigaciones, demostraron que la variable AC se relaciona de manera directa y significativa con las variables habilidades sociales y rendimiento académico. También se relaciona de modo inverso y significativo con el procesamiento estratégico. Finalmente, no se relaciona con las habilidades socioemocionales.

De lo mencionado, una persona utiliza la IES al interactuar adecuadamente con otras personas y con el medio que le rodea (Bar-On, 1997, 2000, 2006) para aprender de manera interactiva y colaborativa, como manifiestan Vygotski (1997, citado por Ruiz, 2015) y Ferreiro y Calderón (2000) el aprendizaje se desarrolla en un contexto de interacción social y, aún más, ayudaría la inclusión del afecto mutuo. Cada individuo aprende interactuando con otras personas y con el medio que lo rodea, logrando la construcción social del conocimiento, en la cual cada persona desarrolla sus potencialidades a nivel de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. García (2014) comprende al aprendizaje como un proceso social y dialógico, en el cual cada persona debe negociar acuerdos, compartir, colaborar, interactuar de manera eficiente, comprender el medio socio cultural que la rodea, *etcétera*. De esa manera el aprendizaje promueve el crecimiento y socialización en una comunidad, es decir, que para que la persona pueda aprender de manera eficiente debe poner en juego su IES, emplearla para construir relaciones positivas que le permitan aprender colaborativamente en permanente interacción con los factores que la rodean.

El primer objetivo específico (OE1) pretendió medir el nivel de desarrollo de la IES en los estudiantes de la muestra. La Hipótesis Específica 1 (HE1) sugirió que el nivel predominante de IES es promedio en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II en un contexto de docencia no presencial de emergencia. No se ha realizado la comprobación de la hipótesis, puesto que ésta es una hipótesis descriptiva (al igual que la HE2) que se limita a medir el nivel de la IES para describirla de manera cualitativa. Se encontró que el nivel predominante de la IES en los estudiantes universitarios que participaron en el estudio fue promedio: 68,45% (128).

Los resultados obtenidos de la Inteligencia Emocional-Social (IES) correspondieron con previas investigaciones en las cuales utilizaron el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On, versión para jóvenes y adultos. León

(2020) en su estudio correlacional reportó que el mayor porcentaje 81,5% (n=53) de la muestra estudiantil alcanzó un nivel medio (o promedio) de inteligencia emocional. Utilizando el diseño correlacional, Pérez (2018) mostró que el mayor porcentaje 47,9% (n=78) de alumnos posee un nivel promedio de inteligencia emocional. El estudio correlacional de Salcedo (2017) encontró el mayor porcentaje 67,0% (n=96) del estudiantado cuyo nivel de Inteligencia Emocional es promedio. Dichas investigaciones, demostraron que la variable IES tiene un nivel predominante de IES promedio. Tal como afirma Ugarriza (2003), un resultado esperado es que dos tercios de la muestra (es decir, los estudiantes universitarios) obtengan una puntuación entre 85 y 115, ubicándose en la categoría promedio. Esto quiere decir, los examinados poseen una capacidad emocional adecuada o un funcionamiento emocional típicamente saludable. Al analizar más profundamente los resultados se halló que 158 de los 187 estudiantes de la muestra, es decir, el 84,49%, poseen un nivel de desarrollo promedio, bueno y muy bueno de IES; es decir, los examinados poseen desde una capacidad emocional adecuada, o sea un funcionamiento emocional típicamente saludable; hasta una capacidad emocional muy desarrollada, es decir, una capacidad emocional inusual (véase la tabla 38).

En el segundo objetivo específico (OE2) de investigación se pretendió medir el nivel de desarrollo del AC en los estudiantes de la muestra. La Hipótesis Específica 2 (HE2) planteó que el nivel predominante de Aprendizaje Colaborativo es regular en los estudiantes de la muestra en un contexto de docencia no presencial de emergencia. Un resultado esperado es que la mayoría de los estudiantes universitarios obtengan una puntuación entre 60 y 78, ubicándose en la categoría regular. Esta afirmación corresponde con investigaciones previas, las cuales midieron el nivel de Aprendizaje Colaborativo (AC) con instrumentos propios. Utilizando el diseño correlacional causal, Vera (2020) halló que la mayoría 50,0% (N=50) de la muestra obtuvo el nivel en proceso (similar al nivel regular). Santana (2019), en su estudio correlacional, afirmó que el mayor porcentaje 40,3% (N=27) de la muestra obtuvo un nivel

regular de aprendizaje colaborativo. En la presente investigación, sin embargo, al analizar los datos se encontró que sólo el 6,95% (N=13) de 187 estudiantes alcanzó el nivel propuesto en la hipótesis, mientras que el 91,44% (N=171) alcanzaron niveles por encima de lo regular (véase la tabla 42). Estos resultados correspondieron con el siguiente estudio: la investigación correlacional múltiple de Porcel (2016) reportó que la mayoría 54,3% (N=114) de la muestra estudiantil alcanzó un nivel alto de aprendizaje colaborativo. Dicha investigación, demuestra que la variable AC tiene un nivel regular predominante. No se ha realizado la prueba de hipótesis, puesto que ésta es una hipótesis descriptiva (al igual que la HE1) que se restringe a medir el nivel de AC a fin de describirla de manera cualitativa.

El objetivo específico 3 (OE3) de la presente investigación planificó identificar la relación entre las dimensiones de la IES y las del AC en los estudiantes de la muestra. Las hipótesis específicas (HE3-HE27) sugirieron que hay relación entre las dimensiones de la IES y las dimensiones del AC en los estudiantes de una asignatura en un contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad. Estas hipótesis se probaron utilizando el coeficiente de Spearman a través de los softwares Microsoft Excel del 2016 e IBM SPSS® Statistics, Version 25.0 del 2017. En la tabla 4.21, los coeficientes de correlación de Spearman hallados entre las dimensiones de la IES y el AC están dentro del rango  $\rho=0,153^*$  y  $\rho=0,373^{**}$ , los cuales, según Hernández et al. (2014, p. 305), en su mayoría (14 de 25) se ubican entre una correlación positiva muy débil y una correlación positiva media. Todos los niveles de significancia bilateral son menores a 5% ( $\alpha=0.05$ ), lo que permite afirmar que son correlaciones positivas y significativas.

**Tabla 76**

*Coefficientes de Spearman y niveles de significancia de las dimensiones de la IES y AC*

Dimensiones	Aprendizaje Colaborativo					
	Interdependencia Positiva	Interacción Fomentadora	Responsabilidad Individual y Grupal	Habilidades Sociales	Procesamiento de Grupo	
Inteligencia Emocional-Social	Intrapersonal	( $\rho=0,278^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,212^{**}$ ) (p-valor=0,004)	( $\rho=0,254^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,262^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,242^{**}$ ) (p-valor=0,001)
	Interpersonal	( $\rho=0,282^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,242^{**}$ ) (p-valor=0,001)	( $\rho=0,304^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,373^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,337^{**}$ ) (p-valor=0,000)
	Adaptabilidad	( $\rho=0,217^{**}$ ) (p-valor=0,003)	( $\rho=0,206^{**}$ ) (p-valor=0,005)	( $\rho=0,233^{**}$ ) (p-valor=0,001)	( $\rho=0,306^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,237^{**}$ ) (p-valor=0,001)
	Manejo del Estrés	( $\rho=0,204^{**}$ ) (p-valor=0,005)	( $\rho=0,213^{**}$ ) (p-valor=0,003)	( $\rho=0,178^{*}$ ) (p-valor=0,015)	( $\rho=0,293^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,153^{*}$ ) (p-valor=0,037)
	Estado de Ánimo General	( $\rho=0,315^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,282^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,262^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,282^{**}$ ) (p-valor=0,000)	( $\rho=0,286^{**}$ ) (p-valor=0,000)

Nota:  $\rho$ = coeficiente de correlación de Spearman; p-valor= significación bilateral del 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cabe destacar el nivel de correlación cercano al nivel medio (0,50 - 0,74; Hernández et al., 2014, p. 305) obtenido por las dimensiones Interpersonal de la IES y Habilidades sociales del AC ( $\rho=0,373^{**}$ ), confirma la necesaria vinculación entre ellas, pues a mayor inteligencia interpersonal, mayor será el nivel de habilidades sociales que tenga una persona. Este fenómeno se repitió con los demás componentes, los resultados obtenidos son respaldados por la base teórica sobre el tema. Los resultados de la comprobación de las hipótesis referidas a la relación entre las dimensiones de las variables de estudio se hallan sistematizados en la tabla 4.47.

Estos resultados estuvieron en correspondencia con estudios anteriores que llegaron a los mismos hallazgos. Tal es el caso de Öznacar et al. (2018) que encontraron una correlación significativa entre el estilo de aprendizaje colaborativo y las dimensiones de la inteligencia emocional: estilo de aprendizaje colaborativo y bienestar ( $r=0,272^{**}$ ), estilo de aprendizaje colaborativo y autocontrol ( $r=0,111^*$ ), estilo de aprendizaje colaborativo y sensualidad ( $r=0,204^{**}$ ), y estilo de aprendizaje colaborativo y sociabilidad ( $r=0,221^{**}$ ), utilizando otro instrumento (la Escala de inteligencia emocional: formulario corto de Petrides y Furnham). Antón (2016), por su parte, en su estudio cuasiexperimental observó un aumento de los valores en el grupo experimental, concluyendo que el aprendizaje cooperativo tiene influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional y todas sus dimensiones del alumnado de secundaria. Asimismo, un estudio con diseño experimental consideró la influencia de las estrategias didácticas en la inteligencia emocional. Por ejemplo, Luy (2019a), con un diseño cuasi experimental, realizó un estudio llamado *El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la “Universidad Católica Sedes Sapientae” - Los Olivos - Lima, 2018*, concluyendo que hay un efecto significativo no solo en la variable inteligencia emocional, sino en todas sus dimensiones en una muestra universitaria.

### Tabla 77

#### Comprobación de las hipótesis específicas (I de V).

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
HE3: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,278$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ), por ello se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE4: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,212$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ), lo que permitió rechazar la hipótesis nula, concluyéndose que

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
<p>presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE5: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE6: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE7: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p>	<p>existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,254</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por ello se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,262</math>) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por ello se rechazó la hipótesis nula y se evidencia que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,242</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por ello se rechazó la hipótesis nula, con lo que se concluye que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p>

Nota:  $r_{s1}$  ( $\rho$ )= estadístico de prueba;  $r_{s2}$ = valores críticos al 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Tabla 78

### *Comprobación de las hipótesis específicas (II de V).*

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
<p>HE8: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE9: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE10: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la</p>	<p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,282</math>) fue superior al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por lo que se rechazó la hipótesis nula y se afirma que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,242</math>) superó el valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,304</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación</p>

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
<p>Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE11: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE12: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p>	<p>significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,373</math>) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por ello se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,337</math>) fue superior al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por ello se rechazó la hipótesis nula y se concluye que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p>

Nota:  $r_{s1}$  ( $\rho$ )= estadístico de prueba;  $r_{s2}$ = valores críticos al 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Tabla 79**

*Comprobación de las hipótesis específicas (III de V).*

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
<p>HE13: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE14: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE15: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.</p> <p>HE16: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no</p>	<p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,217</math>) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por ello se rechazó la hipótesis nula y se afirma que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,206</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>), por ello se rechazó la hipótesis nula y se concluye que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,233</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.</p> <p>Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba (<math>r_{s1}=0,306</math>) excedió al valor crítico de (<math>r_{s2}=\pm 0,144</math>). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación</p>

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II. HE17: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	significativa para un 95% de nivel de confianza. Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,237$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

Nota:  $r_{s1}$  ( $\rho$ )= estadístico de prueba;  $r_{s2}$ = valores críticos al 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Tabla 80

### *Comprobación de las hipótesis específicas (IV de V).*

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
HE18: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,204$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE19: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,213$ ) fue superior al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ), por ello se concluye que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE20: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,178$ ) superó al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ), por lo que se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE21: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,293$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE22: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,153$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

Nota:  $r_{s1}$  ( $p$ )= estadístico de prueba;  $r_{s2}$ = valores críticos al 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Tabla 81

### *Comprobación de las hipótesis específicas (V de V).*

Hipótesis	Comprobación de hipótesis
HE23: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,315$ ) se encontró en la región crítica y excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE24: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ), por ello se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE25: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,262$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE26: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,282$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.
HE27: Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Hipótesis aceptada. El estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,286$ ) excedió al valor crítico de ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ). Por ello, se rechazó la hipótesis nula, concluyéndose que existe correlación significativa para un 95% de nivel de confianza.

Nota:  $r_{s1}$  ( $p$ )= estadístico de prueba;  $r_{s2}$ = valores críticos al 5% ( $\alpha=0,05$ ).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Tal como se observó en la tabla 77, todas las hipótesis han sido aceptadas y se complementa con los datos sistematizados en la Tabla 76, en la cual se evidenció la comparación de los coeficientes de Spearman y el nivel de significancia ( $\alpha=0,05$ ) obtenido entre todas las dimensiones de la IES y el AC.

De igual manera se realizó un análisis cualitativo de los resultados obtenidos. En la tabla 82 se consolidaron los resultados de dependencia cualitativa hallados entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo.

**Tabla 82**

*Prueba de Ji-Cuadrada ( $\chi^2$ ) de la dependencia entre las dimensiones de la IES y AC.*

Dimensiones	Aprendizaje Colaborativo					
	Interdependencia Positiva	Interacción Fomentadora	Responsabilidad Individual y Grupal	Habilidades Sociales	Procesamiento de Grupo	
Inteligencia Emocional-Social	Intrapersonal	$\chi_1^2 = 20,873$	$\chi_1^2 = 14,008$	$\chi_1^2 = 27,921$	$\chi_1^2 = 27,862$	$\chi_1^2 = 17,982$
		$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$
	Interpersonal	$\chi_1^2 = 12,954$	$\chi_1^2 = 15,603$	$\chi_1^2 = 14,524$	$\chi_1^2 = 39,456$	$\chi_1^2 = 23,251$
		$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$
	Adaptabilidad	$\chi_1^2 = 17,924$	$\chi_1^2 = 14,988$	$\chi_1^2 = 20,819$	$\chi_1^2 = 18,564$	$\chi_1^2 = 17,391$
$\chi_2^2 = 26,296$		$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	
Manejo del Estrés	$\chi_1^2 = 27,845$	$\chi_1^2 = 35,948$	$\chi_1^2 = 35,177$	$\chi_1^2 = 31,829$	$\chi_1^2 = 53,120$	
	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	$\chi_2^2 = 26,296$	
Estado de Ánimo General	$\chi_1^2 = 20,272$	$\chi_1^2 = 16,497$	$\chi_1^2 = 29,448$	$\chi_1^2 = 19,382$	$\chi_1^2 = 17,849$	
	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	$\chi_2^2 = 21,026$	

Nota:  $\chi_1^2$ =estadístico de prueba;  $\chi_2^2$ =valor crítico al 5% ( $\alpha=0,05$  en la cola derecha).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Al realizar el análisis cualitativo de los datos obtenidos, se hallaron que la variable IES es independiente de la variable AC, de igual manera, 15 de las 25 combinaciones entre las dimensiones de las variables de estudio no presentaron dependencia entre ellas. Las dimensiones que si presentaron dependencia son la relación entre la dimensión Intrapersonal de la IES con la Responsabilidad Individual y Grupal y las Habilidades Sociales del AC, esto evidencia la necesidad de que para expresar habilidades sociales y responsabilidad adecuadas en la interacción con otras personas, se debe tener un buen desarrollo intrapersonal de la IES.

Agulló, Gabriel Mira y Meroño (2016) propusieron un conjunto de actividades con la finalidad de desarrollar las habilidades sociales y personales de los estudiantes, dada la importancia de la educación emocional y la inteligencia emocional para fortalecer la educación integral de los estudiantes en relación con el desarrollo de la competencia emocional de las personas para generar una mejor inserción laboral profesional.

Barrientos et al. (2019), investigaron la importancia del desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los docentes para poder gestionar sus aulas de clase de manera positiva a partir de la formación de su inteligencia emocional y social, lo cual permite desarrollar sus habilidades socioemocionales para poder tener un desempeño profesional óptimo y conducir el proceso de aprendizaje de manera más eficaz, gestionando mejor el clima emocional en sus clases, lo cual facilita el desarrollo académico y emocional de los estudiantes a partir de una sana convivencia en las aulas.

Las investigaciones mencionadas respaldan la dependencia hallada en esta investigación entre la dimensión Intrapersonal de la IES y las Habilidades Sociales del AC, pero también cabe la pregunta: ¿Por qué razón las dimensiones Adaptabilidad y Estado de Ánimo General no evidenciaron dependencia con las Habilidades Sociales en el análisis cualitativo?

Hernández-García (2018) analizó la importancia del cuidado en el desarrollo humano desde el punto de vista bioético que parte de reconocer todas las riquezas del ser humano desde sus dimensiones biológica, psicológica y social, destacando su cultivo para alcanzar la madurez personal, sobre todo desde la dimensión psicológica, en la cual enfoca la importancia de “*recibir cuidado, cuidar de los otros y adquirir conciencia de ambas realidades*” (p. 1). En la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC justamente se remarca la necesidad de que cada integrante se esfuerce en aportar conocimiento, trabajo y energía para lograr los objetivos trazados por el grupo, esto se logrará siempre y cuando el estudiante de educación superior se comporte de manera madura y comprenda que el logro de los demás miembros del grupo, también es su logro, ser responsable es impulsar a los otros, recibir impulso de los demás y adquirir conciencia de ello.

Manzano et al. (2019) experimentaron un programa de entrenamiento de la responsabilidad personal y social, basado en diferencias según género, necesidades psicológicas básicas, motivación, satisfacción e intención de vida, la aplicación del programa duró 8 meses y los resultados indicaron una mejora del grupo experimental en materia de responsabilidad personal, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca. Este estudio demuestra la importancia de entrenar el desarrollo de la responsabilidad personal y social pues es primordial para el desarrollo académico y profesional del ser humano.

Estas investigaciones respaldan la dependencia hallada entre la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, pero a su vez genera la interrogante acerca del por qué en esta investigación no se halló dependencia positiva entre ella y las dimensiones Interpersonal y Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional, lo cual sí ocurrió en el análisis cuantitativo de los datos.

La dimensión interpersonal de la IES evidenció dependencia en su relación con las Habilidades Sociales y el Procesamiento de Grupo del AC, esto evidencia la importancia de que una persona tenga bien desarrollada su dimensión interpersonal para poder expresar habilidades sociales adecuadas y poder interactuar de manera positiva y crítica con los integrantes de su grupo de trabajo.

González et al. (2018) investigaron las Ecologías de aprendizaje en la Era digital y las enfocaron como desafíos para la educación superior, sostienen que el adentrarnos en el trabajo en línea, virtual, utilizando las Tecnologías de la información y comunicación, ha modificado drásticamente la manera de enseñar que teníamos los docentes hasta hace poco y sobre todo ha generado innumerables posibilidades para el aprendizaje, “*se ha producido una verdadera metamorfosis en las maneras en cómo aprendemos*” (p. 30), estos cambios están enfocados en: la conectividad de las redes, que posibilitan una mejor interacción entre los estudiantes en tiempo real, superando las barreras del espacio – tiempo, el empoderamiento de los estudiantes para tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje, con lo cual cada uno y en grupo pueden decidir qué, cómo, cuándo y dónde aprender, esto lleva consigo un aprendizaje informal e invisible que aporta también al desarrollo de las competencias del estudiante. Esta investigación resalta la importancia que hoy ha tomado la dimensión de Procesamiento Grupal y las Habilidades Sociales del AC en su relación con la dimensión interpersonal de la Inteligencia Emocional Social, pues cada vez son mayores y fundamentales las decisiones que los estudiantes deben tomar para alcanzar los aprendizajes propuestos.

Y quizá ahí también se encuentre la razón por la cual al realizar el procesamiento cualitativo de los datos de la presente investigación, ninguna de las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo muestra dependencia con la dimensión Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional Social, ya que todo este nuevo trabajo a nivel virtual estaría representando y necesitando un cambio radical en la mentalidad de los estudiantes, generalmente acostumbrados a trabajar de

manera presencial, ahora deben adaptarse a trabajar a distancia, de manera remota y seguir alcanzando los resultados de aprendizaje que los llevarán a desarrollar sus competencias profesionales.

La dimensión Manejo del Estrés de la IES evidenció dependencia positiva con todas las dimensiones del AC, esto comprueba la importancia de que una persona maneje de manera adecuada sus niveles de estrés para poder relacionarse adecuadamente con los compañeros de su grupo de trabajo, de lo contrario, se tendrían muchos inconvenientes en la interacción al interior del grupo y sería difícil generar aprendizaje y lograr los objetivos propuestos. (interdependencia positiva, interacción fomentadora, responsabilidad individual y grupal, habilidades sociales y procesamiento de grupo).

Suárez et al. (2020) investigaron las variables del estrés académico en estudiantes de matemáticas de ciencias administrativas y contables, hallaron que los factores que elevan el estrés académico son: la interacción con otros estudiantes, el saber matemáticas y el proceso de evaluación. Los investigadores plantean que la disminución del impacto de estos factores se debe enfocar desde la actividad docente y programas de área direccionados desde bienestar universitario para lograr un buen manejo del estrés académico. Esta investigación evidencia el estrés académico al que todos los estudiantes están expuestos durante su formación profesional en las diversas asignaturas, con un nivel de estrés variable entre ellas, pero de su adecuado manejo depende en gran parte el éxito en la vida estudiantil y profesional de la persona.

Luy Montejó (2019b) investigó la influencia del Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar la Inteligencia Emocional de estudiantes universitarios, comprobando la eficacia de esta metodología activa para elevar su capacidad de manejo del estrés intragrupo e intergrupo. El autor manifiesta que el poseer la capacidad para afrontar situaciones adversas y controlar sus emociones le permiten al estudiante adaptarse al trabajo del grupo en situaciones

sociales y de aprendizaje, ello lleva consigo un beneficio personal y directamente también al grupo pues facilitará el logro de los resultados de aprendizaje planificados, debido a que podrá gestionar mejor la información, tendrá mayor autonomía, asumirá una codependencia positiva en el trabajo con sus compañeros, regulando mejor estos posibles factores generadores de estrés.

El Estado de Ánimo General evidenció dependencia en su relación con la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC, ello concuerda con la necesidad de estar de buen ánimo para poder actuar de manera responsable al interior de un grupo.

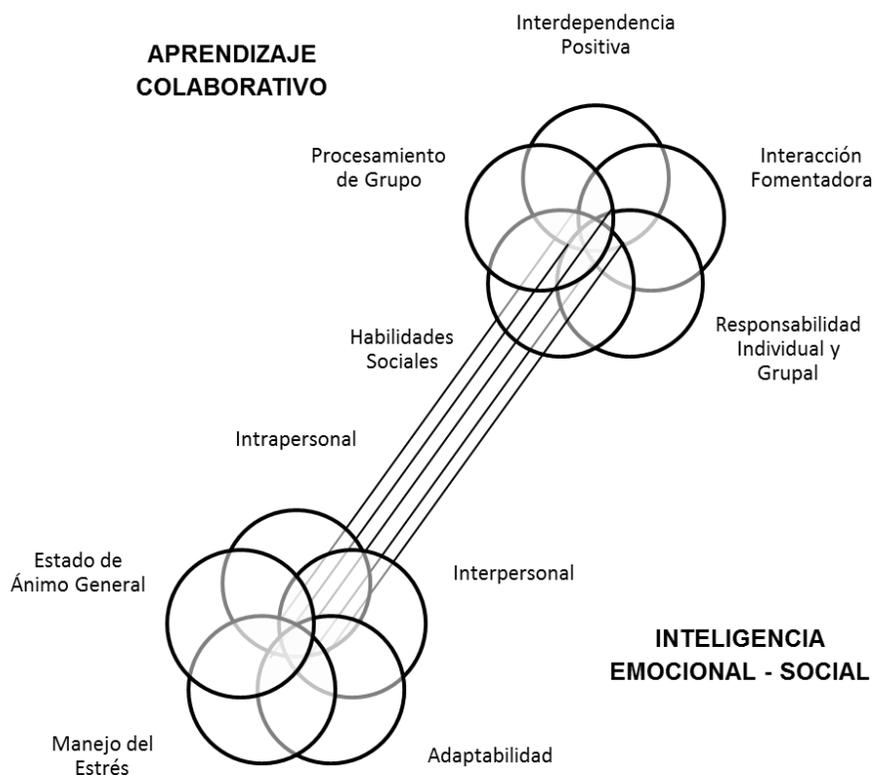
Luy Montejo (2019b) en su investigación sobre la influencia del Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de estudiantes universitarios comprobó que el Aprendizaje Basado en Problemas generaba una mejora en el estado de ánimo de los estudiantes del grupo experimental, según el autor, esto debido a las actividades colaborativas y la adecuada interacción con sus compañeros, apartando el individualismo y la competitividad al interior del grupo, experimentando emociones positivas que promueven el optimismo y confianza al trabajar en grupo, elevando su nivel de responsabilidad personal frente al grupo y las expectativas de logro de competencias profesionales, lo cual aumentará su nivel de empleabilidad. De todas maneras, llama la atención la razón por la cual no se evidenció dependencia de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES con las dimensiones Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Habilidades Sociales y Procesamiento de Grupo del AC, lo cual si sucedió a nivel cuantitativo, pues para que éstas se desarrollen con eficacia, es necesario que la persona tenga un nivel de Estado de ánimo adecuado o elevado.



**Figura 76.** Resultados de la cooperación.

Fuente: Johnson et al. (1999b, p. 11).

Johnson et al. (1999b) destaca la importancia de la vinculación entre el esfuerzo de la persona y del grupo por alcanzar un buen desempeño, las relaciones positivas entre los miembros y el necesario ajuste psicológico para la integración de esfuerzos, intereses y metas, enmarcadas por una interacción estimuladora y positiva al interior del grupo. Como afirma Goleman (1998, 2000) la inteligencia emocional es indispensable para conocerse a sí mismo y relacionarse positivamente con los demás, por ejemplo, para desarrollar un trabajo colaborativo productivo y eficiente. Como se observa en la figura 4.43, es necesario e indispensable que las dimensiones de la IES y del trabajo colaborativo se hallan relacionadas de manera positiva y significativa, pues de ello dependerá el éxito de una y las demás personas al interior del grupo.



**Figura 77.** Relación entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social (IES) y del Aprendizaje Colaborativo (AC).

**Fuente:** Medrano & Sarmiento.

La figura 77 sintetiza los resultados obtenidos en la investigación, se expresa la íntima relación entre la IES y el AC, lo cual comprende la importante relación e interacción entre todas sus dimensiones, pues de su adecuado desarrollo en la persona, depende su eficiencia para relacionarse e interactuar con los demás y el medio que la rodea para aprender, tal como afirma Díaz et al. (2004), el grado de aprendizaje que logre una persona depende de su nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, por lo que se respalda con las relaciones comprobadas en la presente investigación. Por otra parte, un aspecto importante, que podemos asumir como la evidencia del desarrollo emocional y capacidad para trabajar y aprender colaborativamente en grupo, es su capacidad para aprender dialogando, intercambiando ideas de manera eficiente, muy importante para alcanzar acuerdos respecto a temas de la actualidad o en labores

académicas de grupo, como afirma Aubert et al. (2011), el aprendizaje dialógico permite a las personas resolver situaciones problemáticas y aprender profundamente porque gracias al diálogo alcanzan un entendimiento más complejo del mundo. La IES se halla muy relacionada y vinculada al AC pues permite al ser humano interrelacionarse de manera eficiente con el medio y los seres humanos que lo rodean, como manifestó Vygotski (2013), es una lucha entre el mundo y el hombre, que no se detiene en ningún momento y que demanda permanentemente un complejo sistema de ajuste y adaptación en un proceso dinámico y dialéctico con el medio y dentro del propio hombre. Las interrelaciones entre el organismo y el medio hacen posible el aprendizaje, pues la educación siempre ha sido un proceso social.

Ariza-Hernández (2017) estudió la influencia de la inteligencia emocional y el afecto en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior, halló la influencia de la inteligencia emocional en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas, su capacidad de relacionarse con los demás, su capacidad para realizar trabajo colaborativo y alcanzar su autorrealización, metas y propósitos de vida. Además, evidenció la influencia del afecto pedagógico, las emociones expresadas por los maestros, en el rendimiento académico de los estudiantes, su comportamiento y aprendizaje. Este estudio confirma la dependencia entre las dimensiones de la Inteligencia Emocional Social y el Aprendizaje Colaborativo y al mismo tiempo nos solicita la razón por la cual en esta investigación no se hallaron dependencias cualitativas entre algunas dimensiones del estudio.

Ye-Lin et al. (2019) investigaron el diseño, aplicación y valoración de actividades enfocadas al desarrollo de competencias transversales en grupos numerosos de máster de ingeniería utilizando el aprendizaje basado en proyectos y señalan que una de las dificultades de la implementación de metodologías activas es la falta de experiencia docente y de recursos, lo cual dificulta el seguimiento del progreso continuo del estudiante, además se añade la dificultad de masificar los grupos y

la resistencia de los alumnos a trabajar con otras personas pues ello requiere dejar de lado las posturas pasivas y asumir un aprendizaje activo, lo cual les demanda mayor esfuerzo, además de requerir conocimientos previos y un buen nivel de motivación. Esta investigación aporta una mirada a las dificultades que se presentan al aplicar metodologías activas en asignaturas como Seminario de Investigación, en la cual se utiliza el aprendizaje basado en proyectos en pequeños grupos. Y explica en parte los conflictos y problemas que normalmente se hallan al interior del trabajo en los grupos.

Por último, se resumen los criterios de la discusión de resultados (Vara, 2012).

(a) En primer lugar, haciendo un análisis de la validez interna del estudio, pues se debe confiar en los resultados del trabajo, dado que han sido obtenidos gracias a la aplicación de instrumentos válidos y confiables. Los datos recolectados han sido procesados con los estadígrafos pertinentes para cumplir con los objetivos de la investigación. En cuanto a las limitaciones, la aplicación de los instrumentos de medición ha sido de manera virtual, lo cual probablemente generó que los estudiantes los desarrollaran de manera libre, sin un control estricto en su aplicación por lo que se sugiere a los futuros investigadores que tal aplicación de preferencia sea presencial para no influir en los resultados. (b) En lo que respecta a la validez externa, la muestra utilizada en el estudio ha sido representativa por lo cual es factible de que sus resultados se puedan generalizar a otras poblaciones similares y a otros contextos (los estudiantes de modalidad gente que trabaja), otros ámbitos (organizacional, clínico, educativo, etcétera) con condiciones similares, aunque se haya utilizado una prueba no paramétrica por los datos no normales de la variable AC del estudio (véase el anexo L). (c) En cuanto a la integración de resultados, existen pocos estudios similares a nivel nacional e internacional que hayan considerado las mismas variables en muestras similares. Se encuentran algunas semejanzas como las de la necesidad de desarrollar la IES y el AC para obtener mejores desempeños y aprendizajes. En los estudios se resalta la importancia de ambas variables en el ámbito educativo. En cuanto a las diferencias, la aplicación de los instrumentos

de recolección de datos se ha realizado de manera virtual por el contexto, en contraposición a los estudios hallados en los cuales se realizaron de forma presencial. Entre los principales aportes del estudio se puede mencionar: conocer el nivel de Inteligencia Emocional-Social y capacidad de Aprendizaje Colaborativo que poseen los estudiantes universitarios. Conocer la relación, fuerza y dirección de ambas variables. Se pueden desarrollar ya sea en el ámbito virtual o en un estado de emergencia sanitaria. Es importante conocer el nivel de inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo en los estudiantes para desarrollar un mejor trabajo al interior de los grupos en las distintas asignaturas. (d) En cuanto a la contrastación de hipótesis, se han desarrollado todos los procedimientos estadísticos utilizando el método de valores críticos (Triola, 2006, 2018; Toykin y Solís, 2019), producto de los cuales se rechazó todas las hipótesis nulas ( $H_0$ ) de las hipótesis correlacionales; es decir, la Hipótesis General (HG) e Hipótesis Específica 3 (HE3) hasta la Hipótesis Específica 27 (HE27). Así, se abren nuevas ideas y tópicos de investigación, tales como:

- Realizar una investigación explicativa acerca de la utilización de la inteligencia emocional-social en situaciones de estrés en el ámbito educativo en todos los niveles, con ello se podría comprobar si el nivel expresado en situaciones de calma se corrobora en situaciones en las que realmente hace falta utilizar las dimensiones de la inteligencia emocional-social para aprender colaborativamente.
- Asimismo, replicar en diferentes tiempos (otra semana del periodo académico), contextos (post pandemia), modalidad (gente que trabaja) y facultades (Facultad de Ciencias de la Salud) dentro de la comunidad académica.
- De igual manera, se podría investigar de qué manera se relaciona la inteligencia emocional-social con el aprendizaje colaborativo en ambientes empresariales o económicos en general.

- Otra posible ruta de investigación es la generación de instrumentos para medir aspectos más específicos del aprendizaje colaborativo que permitan aplicarse a muestras universitarias.
- También sería importante relacionar la variable aprendizaje colaborativo o bien con otro modelo teórico y psicométrico de la variable inteligencia emocional, o bien con otros factores psicológicos, por ejemplo, la inteligencia cognitiva, inteligencia múltiple, la personalidad u otros factores psicológicos específicos con el fin de aprender colaborativamente.
- Otra idea de investigación es desarrollar este mismo trabajo cuando se retorne a las clases presenciales; o sea, fuera del contexto de docencia no presencial de emergencia, pues de todas maneras existirán diferentes factores a los actuales que tal vez podrían influir en los resultados.
- Finalmente, sería interesante realizar el proceso de estandarización del Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015) a muestras peruanas.

## Conclusiones

A partir de los datos analizados en este estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

1. De acuerdo con el objetivo general de la investigación, se ha determinado que, en un contexto de docencia no presencial de emergencia, existe una relación de manera directa y significativa entre la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II. Esto, debido a que, por un lado, los resultados obtenidos ( $\rho=0,319^{**}$  y p-valor=0,000) demostraron estadísticamente una correlación positiva y significativa, utilizando la prueba de correlación de rangos de Spearman con empates. Por otro lado, al 95% de nivel de confiabilidad, la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) fue rechazada en la comprobación de la hipótesis porque el estadístico de prueba ( $r_{s1}=0,319$ ) se encontró en la región crítica superando los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ).
2. De acuerdo con el objetivo específico 1 del estudio, el nivel predominante de inteligencia emocional-social fue promedio en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II en un contexto de docencia no presencial de emergencia. Dado que 128 estudiantes universitarios representado por el 68,45%, de un total de 187, obtuvieron un nivel promedio de Inteligencia Emocional-Social (IES). Este resultado esperado en la hipótesis demostró que equivale a un poco más de dos tercios (2/3) de la muestra, siendo innecesario realizar la comprobación de la hipótesis.
3. De acuerdo con el objetivo específico 2 del presente, en un contexto de docencia no presencial de emergencia, el nivel predominante de aprendizaje colaborativo

fue muy alto en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II. Puesto que 104 de los 187 estudiantes universitarios alcanzaron un nivel muy alto de Aprendizaje Colaborativo (AC), lo que equivale al 55,61%. Con este resultado no esperado en la hipótesis quedó demostrado el nivel mayoritario de AC, sin recurrir a la prueba de hipótesis.

4. De acuerdo con el objetivo específico 3, se ha identificado que, existe una relación directa y significativa entre todas las dimensiones de la IES (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés, y Estado de Ánimo General) y todas las dimensiones del AC (Interdependencia Positiva, Interacción Fomentadora, Responsabilidad Individual y Grupal, Habilidades Sociales, y Procesamiento de Grupo) en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II en un contexto de docencia no presencial de emergencia. Esto se debe al hecho que, por un lado, los coeficientes de correlación de rangos de Spearman con empates entre todas las dimensiones de la IES y todas las dimensiones del AC oscilaron entre  $p=0,373^{**}$  y  $p=0,153^{*}$ . Así se demostraron estadísticamente que las correlaciones fueron positivas cuya fuerza de correlación se consideró débil en su mayoría y muy débil en una menor cantidad. Por otro lado, los niveles de significancia ( $\alpha=0,05$ ) entre todas las correlaciones fluctuaron entre  $p\text{-valor}=0,000$  y  $p\text{-valor}=0,037$ . Dado que estos últimos fueron menores al 5% ( $\alpha=0,05$ ) fueron considerados como correlaciones significativas. Con un nivel de confianza del 95%, la Hipótesis Nula ( $H_0$ ) de las 25 hipótesis específicas (HE3-HE27) fueron rechazadas en la comprobación de la hipótesis, ya que, los estadísticos de prueba (entre  $r_{s1}=0,373$  y  $r_{s1}=0,153$ ) se situaron en la región crítica por lo que superaron a los valores críticos ( $r_{s2}=\pm 0,144$ ).

## Recomendaciones

A partir de los datos analizados en este estudio se llegó a las siguientes recomendaciones:

1. Realizar estudios con diseños experimentales en situaciones de alto estrés académico para probar la aplicación y expresión de la Inteligencia Emocional-Social en el trabajo colaborativo, con ello se podría comprobar si el nivel expresado en situaciones de calma se corrobora en situaciones en las que realmente hace falta utilizar las dimensiones de la inteligencia emocional-social para aprender colaborativamente. Asimismo, desarrollar este mismo trabajo cuando se retorne a las clases presenciales; o sea, fuera del contexto de docencia no presencial de emergencia, pues de todas maneras existirán diferentes factores a los actuales que tal vez podrían influir en los resultados. Del mismo modo, replicar la investigación en diferentes tiempos (otra semana del periodo académico), contextos (post pandemia), modalidad (gente que trabaja) y facultades (Facultad de Ciencias de la Salud) dentro de la comunidad académica. También se sugiere investigar de qué manera se relaciona la Inteligencia Emocional-Social con el Aprendizaje Colaborativo en ambientes empresariales o económicos en general.
2. Valorar el nivel de Inteligencia Emocional-Social expresado en otros ámbitos del desarrollo humano, después del periodo de formación profesional. De esta manera, comprobar si la Inteligencia Emocional-Social fue desarrollada de manera adecuada en la formación universitaria. Además, replicar el estudio utilizando otro modelo teórico y psicométrico de la Inteligencia Emocional, tales como los modelos de Mayer-Salovey (1997) y Goleman (1998).

3. Estandarizar el Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015) a muestras peruanas. Como también, construir instrumentos para medir aspectos más específicos del aprendizaje colaborativo que permitan aplicarse a muestras universitarias.
  
4. Replicar la investigación relacionando las dimensiones del AC y la IES con muestras de docentes universitarios. Asimismo, realizar estudios donde las dimensiones de la IES y el AC sean consideradas como variables de estudio. También, investigar la manera de cómo desarrollar en los estudiantes cada dimensión de la IES y el AC con miras a obtener mejores resultados de aprendizaje. Finalmente, replicar el estudio de las dimensiones de la IES y el AC con diferente alcance de investigación.

## Referencias Bibliográficas

Este capítulo presenta las fuentes bibliográficas con el estilo APA 7a edición para las citas y referencias basadas en Sánchez (2019).

**Nota:** Todas las referencias han sido actualizadas con fecha 12 de noviembre de 2020 en su accesibilidad.

### Referencia Bibliográfica: Inteligencia Emocional-Social (IES)

- Antón Garrido, R. (2016). *La inteligencia emocional a través del aprendizaje cooperativo en las clases de Educación Física* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/38512>.
- Ander, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. Editorial Brujas.
- APA (American Psychological Association) (2010). *APA Diccionario conciso de Psicología*. (J. Núñez, & M. Ortiz, Trads.; S. Viveros, Ed.) Editorial El manual moderno S.A.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 82–97). Psychology Press.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On Emotional Quotient Short Form (EQ-i: Short): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl), 13-25. <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=3271>.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <http://hdl.handle.net/2263/14557>.
- Bar-On, R. (2013). The Bar-On Model. *ReuvenBar-On.org*. <https://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/>.
- Bar-On, R., Brown, J., Kirkcaldy, B., & Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). *Personality and Individual Differences*, 28(6), 1107-1118. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00160-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00160-9).
- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126(8), 1790-1800. <https://doi.org/10.1093/brain/awg177>.
- Bar-On, R. & Parker, J.D.A. (2018). *EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: versión para jóvenes* (R. Bermejo, C. Ferrándiz, M. Ferrando, M. D. Prieto & M. Sáinz, adaptadoras). TEA Ediciones.
- Bechara, A., Damasio, A. R., & Bar-On, R. (2007). The Anatomy of Emotional Intelligence and Implications for Educating People to Be Emotionally Intelligent. In R. Bar-On, J. G. Maree, & M. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 273–290). Praeger.
- Bharwaney, G., Bar-On, R., & MacKinlay, A. (2007, reprinted 2011). *EQ and the Bottom Line: Emotional Intelligence Increases Individual Occupational Performance, Leadership and Organizational Productivity*. Ei World, Ltd. [http://www.eiconsortium.org/pdf/Bharwaney\\_BarOn\\_MacKinlay\\_EQ\\_and\\_Bottom\\_Line.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/Bharwaney_BarOn_MacKinlay_EQ_and_Bottom_Line.pdf).
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista De Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., & HayGroup (2001). *The Emotional Competence Inventory (ECI)*. HayGroup.
- Cherniss, C. (2004). Intelligence, Emotional. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (vol, 2, pp. 315-319). Academic Press.
- Coon, D. y Mitterer, J. (2016). *Introducción a la psicología: el acceso a la mente y la conducta. Mapas conceptuales y comentarios* (13a. ed.). Cengage Learning Editores, S.A.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la Psicología* (3a. ed.) Editorial Brujas.
- Cotrufo, T. & Ureña, J. M. (2018). *El cerebro y las emociones: sentir, pensar y decidir*. EMSE EDAPP. S.L.
- Damasio, A. R. (1997). *El error de Descartes*. (P. Jacomet, Trad.) Editorial Andrés Bello.
- Escobar Jeronimo, J. J., & Corilla Pérez, R. (2018). *Inteligencia emocional y expresión del movimiento en la danza tradicional por estudiantes universitarios del II Semestre de la Universidad Continental 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5149>.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2015). ¿Qué es eso de la inteligencia emocional? un paseo por tres visiones distintas. En *Inteligencia emocional y educación* (pp. 8-22). Editorial Grupo 5.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Figueroa, K. A., Funes, M. C. (2018). *Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios* [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/561>.
- Franco, A., & Ñopo, H. (2018). *Ser joven en el Perú: educación y trabajo*, 37. GRADE. Avances de Investigación.

- García Fernández, M., & Giménez-Mas, S. (2010). La Inteligencia Emocional y sus principales modelos: Propuestas de modelo integrador. *Espinal. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://dx.doi.org/10.25115/ecp.v3i6.909>.
- Gardner, H. (1986). The waning of intelligence tests. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences* (10th Anniversary Edition ed.). BasicBooks.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and messages. *The Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-203, 206-209. <http://www.jstor.org/stable/20405529>.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (2a. ed.). (S. Fernández, Trad.) Fondo de Cultura Económica, Ltda.
- Gil, R. (2007). *Manual de Neuropsicología*. Elsevier Doyma, S.L.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. (E. Mateo, Trad.) Javier Vergara Editor, S.A.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. (F. Mora y D. González, Trads.) Editorial Kairós, S.A.
- Gómez, D., & Moreno, J. (1995). Evaluación del bienestar psicológico: estudio preliminar de una versión castellana del inventario de cociente emocional EQ-i. *Enfoques*, 7 (2), 74-79. <http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/602>.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136–167). Jossey-Bass.
- Infoemociones (23 de enero de 2010). *Abel Cortese: Documental sobre Inteligencia Emocional* [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/vfc1ez7Y-5w>.

- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2006). La emoción. En, *Neuropsicología Humana* (pp. 516-545). (S. Cwi et al., Trad.) Médica Panamericana, S.A.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. (M. Abdala, Trad.) Editorial Planeta, S.A.
- León Medina, C. I. (2020). *Inteligencia emocional y aprendizaje significativo en estudiantes universitarios de una universidad privada, Trujillo 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/44899>.
- Lozada Martínez, D. y Vera Pérez, E. (2010). *Manual de pruebas psicométricas de personalidad*. Universidad de San Martín de Porres, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y de Psicología.
- Luy Montejó, C. (2019a). *El aprendizaje basado en problemas en el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes del primer ciclo de la "Universidad Católica Sedes Sapientae" - Los Olivos - Lima, 2018* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/11398>.
- Luy-Montejó, C. (2019b). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>.
- Macías, M. A. & Aguayo, A. (2014). Cerebro y emoción. En R. Ramos-Zúñiga, *Guía Básica en Neurociencias* (pp. 118-123). Elsevier España, S.L.
- ManpowerGroup (2019). Se buscan personas: Los robots las necesitan | Revolución de las habilidades 4.0. *ManpowerGroup Colombia*. <https://manpowergroupcolombia.co/cases/se-buscan-personas-los-robots-las-necesitan-revolucion-de-las-habilidades-4-0/>.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence and everyday life: A Scientific Inquiry* (pp. 3-24). Psychology Press.
- Mayer J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). What is emotional intelligence? In P. Salovey, M. A. Brackett, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model* (pp. 29-59). Dude Publishing.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Multi-Health Systems, Inc.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (p. 528-549). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.027>.
- Okoïye, O. E., Ofoegbu, R. O., & Nlemadim, M. C. (2016). Effects of collaborative learning and emotional intelligence techniques in enhancing managerial accounting competence among accounting undergraduates in south-east Nigeria. *British Journal of Education*, 4(2), 1-12. <https://www.eajournals.org/journals/british-journal-of-education-bje/vol-4-issue-2-february-2016/>.
- Öznacar, B., Şensoy, Ş., & Satılmış, A. (2018). Learning Styles and Emotional Intelligence Levels of University Teacher Candidates. *EURASIA J Math Sci and Tech Ed*, 14(5), 1837-1842. <https://doi.org/10.29333/ejmste/85419>.
- Pérez Castellares, I. C. (2018). *La procrastinación académica y su relación con la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Continental-2017* [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/5123>.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring trait emotional intelligence. En R. Schulze y R. D. Roberts (Eds.), *International Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 181-201). Hogrefe & Huber.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for “affective neuroscience” in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, 99, 554–560. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.554>.

- Palmero Cantero, F. & Mestre, J. M. (2004). Emoción. En J. M. Mestre Navas & F. Palmero Cantero (Coords.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía* (pp. 215-247). McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6).
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-428. <https://doi.org/10.1002/per.416>.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17, 39-57. <http://dx.doi.org/10.1002/per.466>.
- Pintner, R. (1921). Intelligence. En E. L. Thorndike (ed.), *Intelligence and its measurement: A symposium. Journal of Educational Psychology*, 12, 123-147, 195-216.
- Piaget, J. (1999). *La psicología de la inteligencia*. (J. Foix, Trad.) Barcelona, España: Crítica.
- Plake, B.S. & Impara, J.C. (Eds.) (1999). *Supplement to the thirteenth mental measurement yearbook*. Buros Institute for Mental Measurement.
- RAE (Real Academia Española) (2020). Inteligencia. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/inteligencia#FOtNCN5>.
- RAE (Real Academia Española) (2020). Emoción. *Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>.
- Regner, E. R. (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i). *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51. <http://hdl.handle.net/11336/67186>.
- Reeve, J. (2010). *Motivación y emoción* (5a. ed.). (S. Olivares y G. Padilla, Trans.) México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A.

- Rivera, E., Pons, J., Rosario, E., & Ortiz, N. (2008). Traducción y adaptación para la población puertorriqueña del Inventario Bar-On de Cociente Emocional (Bar-On EQ-i): Análisis de propiedades psicométricas. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 19, 148-182. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233216360007>.
- Rivera, E. S. (2000, manuscrito no publicado). *La inteligencia emocional en grupo de estudiantes de maestría en áreas de psicoterapia y ciencias técnicas* [Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana Plantel Golfo Centro].
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: how emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Ed.), *Socioemotional development. Nebraska symposium on motivation* (vol. 36, pp. 115-182). University of Nebraska Press.
- Salcedo Chuquimantari, J. A. (2017). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes de psicología de la Universidad Continental* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4466>.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.
- Sánchez, D., & Robles, M. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.712>.
- Santana Pilco, J. R. (2019). *Habilidades Socioemocionales de los Docentes y el Aprendizaje Cooperativo de los Estudiantes del Nivel Avanzado del Ceba Noé Moisés Dávalos Ybañez, Tacna, 2015* [Tesis de Maestría, Universidad Privada de Tacna]. <http://repositorio.upt.edu.pe/handle/UPT/1085>.
- Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad* (M. Diago & A. Debritto, Trads.). Javier Vergara Editor.
- Snell, R. S. (2010). *Neuroanatomía Clínica*. Wolters Kluwers Health España, S.A.
- Spielberger, C. (Ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.
- Stingo, N. R., Toro Martínez, E., Espiño, G., & Zazzi, M. C. (2006). *Diccionario de psiquiatría y psicología forense*. Editorial Polemos S.A.

- Tirapu Ustárroz, J. (2011). Neuropsicología: neurociencia y las ciencias "Psi". *Cuadernos de neuropsicología*, 5(1), 11-24. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-41232011000100002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232011000100002&lng=pt&tlng=es).
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>.
- Ugarriza, N. R. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/817>.
- Ugarriza, N. R. (2003). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: JA, en jóvenes y adultos. Manual técnico*. <https://independent.academia.edu/NellyUgarriza>.
- Ugarriza, N. R. & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. <https://uvc.academia.edu/MiluskaEspinoza>.
- Ugarriza, N. R., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11-58. <http://repositorio.ulima.edu.pe/handle/ulima/2201>.
- Wikcionario (2020). *Emoción*. <https://es.wiktionary.org/wiki/emoci%C3%B3n>.

## Referencia Bibliográfica: Aprendizaje Colaborativo (AC)

- Adriaenséns Rodríguez, M. (2015). *Aprendizaje colaborativo en estudios universitarios de Grado: medición de su desarrollo en alumnos próximos a graduarse* [Tesis de Doctorado, Universidad de Deusto]. <https://dkh.deusto.es/comunidad/thesis/recurso/aprendizaje-colaborativo-en-estudios/c43f188e-efe9-41f4-b457-f325c1236eed>.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C. Flecha, R., & Racionero, S. (2011). La conceptualización del aprendizaje dialógico. En, *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (pp. 13-92). Hipatia.
- Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>.
- De Corte, E. (2010). Historical developments in the understanding of learning. In H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (Eds.). *The nature of learning. Using research to inspire practice* (pp. 35- 67). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/ceri/thenatureoflearningusingresearchtoinspirepractice.htm>.
- De Ferrari, F. (02 de setiembre de 2019). Socioconstructivismo. Una teoría de aprendizaje transversal. *Dinámica. Centro de desarrollo profesional*. <https://www.dinamica.edu.pe/blog/socioconstructivismo-una-teoria-de-aprendizaje-transversal-por-fiorella-de-ferrari/#:~:text=El%20socio%20constructivismo%20es%20una,del%20mundo%20y%20su%20funcionamiento>.
- Delgado, K. (01.03.2017). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. *magisterio.com.co*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/diferencias-entre-el-aprendizaje->

[cooperativo-y-el-aprendizaje-colaborativo#:~:text=Entre%20estos%20dos%20procesos%20surge,dise%C3%B1a%20y%20mantiene%20el%20control.](#)

- Delgado, K. (2012). Del aprendizaje colaborativo al aprendizaje por inmersión. *Aporte Santiaguino*, 4(2), 203-207. [https://www.researchgate.net/publication/329490783\\_Del\\_aprendizaje\\_colaborativo\\_al\\_aprendizaje\\_por\\_inmersion](https://www.researchgate.net/publication/329490783_Del_aprendizaje_colaborativo_al_aprendizaje_por_inmersion).
- Díaz, F., & Hernández, G. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores, S.A.
- Espinoza, E. E. (2018). La hipótesis en la investigación. *Mendive. Revista de Educación*, 16(1), 122-139. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962018000100122&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000100122&lng=es&tlng=es).
- Ferreiro, R., & Calderón, M. (2000). *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Editorial Trillas, S.A.
- Gargallo, B. (2003). La teoría de la educación. Objeto, enfoques y contenidos. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 14, 19-46. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2967>.
- García Tamarit, C. (2014). *Aprendizaje colaborativo en grupos virtuales. Relaciones entre condiciones, procesos y resultados de aprendizaje de estudiantes de educación superior en entornos virtuales* [Tesis de Doctorado, Universidad Oberta de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10803/307052>.
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., & Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era Digital: desafíos para la Educación Superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>.
- Gutiérrez, M. C., Buriticá, O. C., & Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad tecnológica de Pereira.

- Hernández-García, M. (2018). El cuidado en el florecimiento o desarrollo humano personal: reflexiones desde la psicología para la bioética del cuidado. *Persona y Bioética*, 22(2), 271-287. <https://doi.org/10.5294/pebi.2018.22.2.6>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo de 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey) (2006). *Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec De Monterrey*. [http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs\\_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF](http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). What makes cooperative learning work. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson, & R. Johnson (Eds.), *JALT applied materials: Cooperative learning* (pp. 23-36). Japan Association for Language Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437841.pdf>.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (G. Vitale, Trad.) Editorial Paidós SAICF.
- Laal, M., & Laal, M. (2011). Collaborative learning: what is it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811030217>.
- Laal, M. (2013). Collaborative learning; elements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 814–818. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.153>.
- López, P. (2011). *Aprendizaje Colaborativo para la Gestión de Conocimiento en Redes Educativas en la Web 2.0*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://eprints.ucm.es/21561/1/LopezSanchez01libre.pdf>.
- Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., Conde-Sánchez, A., & Chen, M. (2019). Applying the Personal and Social Responsibility Model-Based Program: Differences According to Gender between Basic Psychological Needs, Motivation, Life Satisfaction and Intention to be Physically Active. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132326>.

- Martinez, L. M. (2011). *Emotional intelligence and collaborative learning in adult education* (N°. 3487220) [Doctoral thesis, Capella University]. <https://search.proquest.com/docview/912855733?accountid=146219>.
- Mira Agulló, J., Parra-Meroño, M., & Beltrán Bueno, M. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Vivat Academia*, 139, 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2017.139.1-17>.
- Moore, A., & Mamiseishvili, K. (2012). Examining the Relationship Between Emotional Intelligence and Group Cohesion. *Journal of Education for Business Publication*, 87(5), 296-302. <http://dx.doi.org/10.1080/08832323.2011.623197>.
- Payer, M. (s.f.). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la Teoría Jean Piaget. *Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPARACION%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf>.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología Constructivista: Guía para la planeación docente*. Pearson Educación de México, S.A.
- Pinto Apaza, N. (2019). *Aprendizaje colaborativo en el aprendizaje significativo de física de los estudiantes de 1° año en la Escuela Profesional de Ingeniería Eléctrica, en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, 2012* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2730>.
- Porcel Moscoso, T. (2016). *Aprendizaje colaborativo, procesamiento estratégico de la información y rendimiento académico en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, 2015* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/5696>.
- Prats, E. (2010). Teorías de la educación. De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0. *Universidad Oberta de Catalunya* <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/48881/5/Teor%C3%AD>

[as%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20M%C3%B3dulo4%20Teor%C3%ADas%20de%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](#).

- Quesada, A. (2010). Aprendizaje colaborativo e interuniversitario en línea: una experiencia asíncrona y síncrona. *Revista de Lenguas Modernas*, 12, 197-210. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9478>.
- Quesada, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, 18, 337-350. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12370>.
- Rao, K. (2020). Beyond Access: Universal Design for Learning (UDL) and Digital Tools for Meaningful Inclusion. In K. D. Anantha, C. S. Nandini y M. Akriti (Eds.), *The Blue Dot*. (pp. 44-48). UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/the-bluedot>.
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento Organizacional* (10a. ed.). Pearson Educación.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>.
- Ruíz, E., Galindo, L., Martínez, N., & Galindo, R. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente.
- Salmons, J. (2011). *Overview of taxonomy of collaboration*. <http://www.vision2lead.com/Taxonomy.pdf>.
- Salmons, J. (2019). *Learning to collaborate, collaborating to learn*. Stylus Publishing.
- Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y Ciencia*, 14(36), 39-47. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67403608>.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. GRANICA.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. (1992). Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. *National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment*. <https://www.evergreen.edu/sites/default/files/facultydevelopment/docs/WhatisCollaborativeLearning.pdf>.

- Suárez, O. J., Hurtado Márquez, A., & Pulido Cardozo, O. A. (2020). Variables del estrés académico en estudiantes que cursan matemáticas en una facultad de ciencias administrativas y contables. *Academia y Virtualidad*, 13(1), 37-49. <https://doi.org/10.18359/ravi.3713>.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 48, 21-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37319199005>.
- UOC (Universitat Oberta de Catalunya) (2020). Docencia no presencial de emergencia. *Universitat Oberta de Catalunya*. <https://www.uoc.edu/portal/es/coronavirus/docencia-emergencia/index.html>.
- Valenzuela, A. (2000). La significación de los aprendizajes. Lo idiosincrático y lo colectivo. *Pensamiento Educativo*, 26, 31-70. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/07/Significacio%cc%81n-de-los-aprendizajes.pdf>.
- Vygotski, L. S. (2013). *Obras escogidas - I: El significado histórico de la crisis de la Psicología*. (J. M. Bravo, Trad.) Antonio Machado Libros.
- Vera Condori, C. R. (2020). *Habilidades sociales en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de la Institución Educativa Manuel Gonzales Prada, San Borja – 2019* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40270>.
- Ye-Lin, Y., Prats-Boluda, G., García-Casado, J., Guijarro Estelles, E., & Martínez-de-Juan, J. (2019). Diseño, aplicación y valoración de actividades destinadas al trabajo y evaluación de múltiples competencias transversales en grupos numerosos de máster en ingeniería, empleando el aprendizaje basado en proyectos. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 133-162. <https://doi.org/10.6018/educatio.399201>.

## Referencia Bibliográfica: Metodología de la Investigación (MI)

- Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Editorial Universitaria.
- Cook, T.D. & Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. (G. Solana, Trad.) Ediciones Morata, S.L.
- Fernández, M., Cayssials, A., y Pérez, M. (2009). *Curso Básico de Psicometría*. Lugar editorial S.A.
- Frías-Navarro, D. (2020). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. *Universidad de Valencia, España*.  
<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- IBM Corp (International Business Machines Corporation) (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. IBM Corp.
- Koetting, J. R. (1984). Foundations of Naturalistic Inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality. In M. R. Simonson (Ed.), *Proceedings of selected research paper presentations* (pp. 290-306). Research and Theory Division.  
[https://members.aect.org/publications/proceedings/archived/1984\\_Dallas\\_TX.pdf](https://members.aect.org/publications/proceedings/archived/1984_Dallas_TX.pdf).
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon & P. Lazarsfeld, *Metodología de las ciencias sociales, Vol. I: Conceptos e índices* (pp. 35-46). Editorial Laia.
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. & Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2), 0.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-519X2009000200017&lng=es&tlng=es).
- Mejía, E. (2005). *Metodología de la investigación científica*. Centro de Producción Editorial e Imprenta de la UNMSM.

- Mejía, E. (2008). *La investigación científica en educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Restrepo, L. y González, J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=295023034010>.
- Sánchez, C. (11 de diciembre de 2019). Actualizaciones en la 7ma (séptima) edición de las Normas APA. *Normas APA (7ma edición)*. <https://normas-apa.org/introduccion/actualizaciones-en-la-7ma-septima-edicion-de-las-normas-apa/>.
- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Editorial Bussines Support.
- Sánchez, H., Reyes, C. & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación, Universidad Ricardo Palma. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1480>.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación* (4a. ed.). Editorial Limusa.
- Toykin Urbina, D. P., & Solís Lavado, C. F. (2019). *Estadística Aplicada: manual autoformativo interactivo*. Universidad Continental.
- Triola, M. F. (2006). *Elementary Statistics* (10th ed.). Pearson Education, Inc.
- Triola, M. F. (2018). *Estadística* (12a ed.). (J. E. Murrieta, Trad.) Pearson Educación de México, S.A.
- Vara, A. (2008). *La tesis de maestría en educación. Una guía efectiva para obtener el Grado de Maestro y no desistir en el intento. Tomo I. El Proyecto de Tesis*. Universidad de San Martín de Porres.
- Vara, A. (2012). *Desde la Idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales* (3a. ed.). Instituto de Investigación de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos. Universidad de San Martín de Porres.
- Yarlequé, L., Javier, L., Monroe, D. & Núñez, E. (2007). *Investigación en Educación y Ciencias Sociales*. Ediciones Omega.

## Anexos

### Anexo A: Matriz de consistencia

PROBLEMA PROBLEMA GENERAL PG	OBJETIVO OBJETIVO GENERAL OG	HIPÓTESIS HIPÓTESIS GENERAL HG	VARIABLES VARIABLE 1 Inteligencia Emocional-Social	METODOLOGÍA I de III TIPO DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA II DE III MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA III DE III DISEÑO DE INVESTIGACIÓN
¿Existe relación entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Determinar la relación entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la Inteligencia Emocional-Social y el Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrapersonal</li> <li>• Interpersonal</li> <li>• Adaptabilidad</li> <li>• Manejo del Estrés</li> <li>• Estado de Ánimo</li> <li>• General</li> </ul>	<p>Investigación aplicada</p> <p>Investigación cuantitativa, no experimental y transeccional</p> <p>Alcance correlacional</p>	<p>Método general: hipotético-deductivo</p> <p>Método específico: descriptivo-correlacional</p>	<p>Diseño correlacional</p> <p><math>M \quad O_1 \quad r \quad O_2</math></p> <p>Donde M: muestra <math>O_1</math> : observación de la variable inteligencia emocional. <math>O_2</math> : observación de la variable aprendizaje colaborativo. r : coeficiente de correlación.</p>
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	VARIABLE 2	POBLACIÓN	MUESTRA	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN

PE1	OE1	HE1	Aprendizaje Colaborativo	DE INFORMACIÓN
¿Cuáles son los puntajes de Inteligencia Emocional-Social en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Medir los puntajes de Inteligencia Emocional-Social en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Los puntajes predominantes de Inteligencia Emocional-Social oscilan entre 411-495 en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdependencia Positiva</li> <li>• Interacción Fomentadora</li> <li>• Responsabilidad Individual y Grupal</li> <li>• Habilidades Sociales</li> <li>• Procesamiento de Grupo</li> </ul>	<p>Muestra calculada: el tamaño de la muestra obtenida es de 247 estudiantes para un nivel de confianza del 95%.</p> <p>Muestra ajustada: el tamaño mínimo de la muestra corregida es de 183 estudiantes.</p> <p>Psicometría</p> <p>Encuesta</p>

Figura 5.1. Matriz de consistencia (I de IV).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA I de III	METODOLOGÍA II de III	METODOLOGÍA III de III
PE2 ¿Cuáles son los puntajes de Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	OE2 Medir los puntajes de Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	HE2 Los puntajes predominantes de Aprendizaje Colaborativo oscilan entre 60-78 en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	VARIABLE 1 Inteligencia Emocional-Social  VARIABLE 2 Aprendizaje Colaborativo	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN  • Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On (1997). • Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaenséns (2015).	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS I de II  Análisis estadístico descriptivo: • Media, rango, desviación estándar, coeficiente de variabilidad. • Distribución de frecuencias absolutas y porcentuales.	TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS II de II  Análisis estadístico inferencial: • Prueba de confiabilidad. • Coeficiente de correlación de Spearman. • Prueba de independencia con una tabla de contingencia. • Prueba de normalidad.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS
PE3 (I de V) ¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones	OE3 (I de V) Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones	HE3 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interdependenci	HE4 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Interacción	HE5 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la	HE6 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de	HE7 Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Intrapersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la

del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	a Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.
--	--	---	--	--	--	--

Figura 5.1. Matriz de consistencia (II de IV).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS I de V	HIPÓTESIS II de V	HIPÓTESIS III de V	HIPÓTESIS IV de V	HIPÓTESIS V de V
PROBLEMAS ESPECÍFICOS PE3 (II de V)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS OE3 (II de V)	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE8	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE9	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE10	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE11	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE12
¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Interpersonal de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.
PE3 (III de V)	OE3 (III de V)	HE13	HE14	HE15	HE16	HE17
¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del	Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión Interdependencia	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Adaptabilidad de la IES y la dimensión

Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.
--	--	---	--	--	---	---

Figura 5.1. Matriz de consistencia (III de IV).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS I de V	HIPÓTESIS II de V	HIPÓTESIS III de V	HIPÓTESIS IV de V	HIPÓTESIS V de V
PROBLEMAS ESPECÍFICOS PE3 (IV de V)	OBJETIVOS ESPECÍFICOS OE3 (IV de V)	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE18	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE19	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE20	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE21	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS HE22
¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Manejo del Estrés de la IES y la dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.
PE3 (V de V)	OE3 (V de V)	HE23	HE24	HE25	HE26	HE27
¿Existe relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del	Identificar la relación entre los puntajes de las dimensiones de la Inteligencia Emocional-Social y las dimensiones del	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la dimensión	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la	Existe relación directa y significativa entre los puntajes de la dimensión Estado de Ánimo General de la IES y la

Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II?	Aprendizaje Colaborativo en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Interdependencia Positiva del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	IES y la dimensión Interacción Fomentadora del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	Responsabilidad Individual y Grupal del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	IES y la dimensión Habilidades Sociales del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.	dimensión Procesamiento de Grupo del AC en los estudiantes de la asignatura de Seminario de investigación en un contexto de docencia no presencial de emergencia de la Universidad Continental de Huancayo en el periodo 2020-II.
--	--	--	---	--	--	---

Figura 5.1. Matriz de consistencia (IV de IV).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Anexo B: Modelo de consentimiento informado

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este consentimiento informado es exponer a los participantes acerca del estudio y su rol.

Estimado(a) estudiante, actualmente realizamos una investigación titulada: “Inteligencia emocional-social y aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios en un contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo”.

Por tal motivo, solicitamos tu participación voluntaria en el estudio mencionado que consiste en responder tres cuestionarios: un cuestionario de variables sociodemográficas, el inventario del cociente emocional (I-CE) de Bar-On (1997), y el cuestionario de aprendizaje colaborativo de Adriaenséns (2015). Esto tomará aproximadamente 60 minutos en completarse.

Ten en cuenta, los datos obtenidos serán estrictamente confidenciales por lo que se agradecerá responder de forma sincera.

Desde ya agradecemos tu participación.

Huancayo,        /        / 2020

<input type="checkbox"/>	Acepto participar
<input type="checkbox"/>	No acepto participar

Nombre        :

DNI            :

## **Anexo C: Cuestionario de variables sociodemográficas**

### 1. Código de matrícula

Escribe tu código de matrícula

--

### 2. Edad

Indica tu edad

<18	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>
>30	<input type="checkbox"/>

### 3. Sexo

Indica tu sexo

Femenino	<input type="checkbox"/>
Masculino	<input type="checkbox"/>

### 4. Semestre

Indica el semestre en el que te encuentres

<III semestre	<input type="checkbox"/>
III semestre	<input type="checkbox"/>
IV semestre	<input type="checkbox"/>
V semestre	<input type="checkbox"/>
VI semestre	<input type="checkbox"/>
VII semestre	<input type="checkbox"/>
VIII semestre	<input type="checkbox"/>
>VIII semestre	<input type="checkbox"/>

### 5. Carrera

Indica la carrera profesional de tus estudios universitarios

<b>Facultad de Ciencias de la Empresa</b>	
Administración y Finanzas	<input type="checkbox"/>
Administración y Marketing	<input type="checkbox"/>
Administración y Negocios Internacionales	<input type="checkbox"/>
Administración y Recursos Humanos	<input type="checkbox"/>
Contabilidad	<input type="checkbox"/>
Economía	<input type="checkbox"/>

<b>Facultad de Ciencias de la Salud</b>	
Medicina Humana	<input type="checkbox"/>
Enfermería	<input type="checkbox"/>
Odontología	<input type="checkbox"/>
Tecnología Médica – Especialidad en Laboratorio Clínico y Anatomía Patológica	<input type="checkbox"/>

Tecnología Médica – Especialidad en Terapia Física y Rehabilitación	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------

<b>Facultad de Derecho</b>	
Derecho	<input type="checkbox"/>

<b>Facultad de Humanidades</b>	
Ciencias y Tecnología de la Comunicación	<input type="checkbox"/>
Psicología	<input type="checkbox"/>

<b>Facultad de Ingeniería</b>	
Arquitectura	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Ambiental	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Civil	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Eléctrica	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Electrónica	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Empresarial	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Industrial	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Mecánica	<input type="checkbox"/>
Ingeniería Mecatrónica	<input type="checkbox"/>
Ingeniería de Minas	<input type="checkbox"/>
Ingeniería de Sistemas e Informática	<input type="checkbox"/>

## Anexo D: Ficha de ajuste semántico del primer instrumento

### FICHA DE AJUSTE SEMÁNTICO

#### Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On

**Tabla 5.1.**

*Ficha de ajuste semántico del primer instrumento*

N° ÍTEM	ÍTEMS ESTABLECIDOS	ÍTEMS MODIFICADOS
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.	Es difícil para mí disfrutar de la vida.
4	Sé como enfrentar los problemas más desagradables.	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).
68	Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.	Tengo tendencia a fantasear y perder contacto con lo que ocurre alrededor mío.
78	Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.

**Fuente:** Ugarriza (2001, pp. 157-160).

## Anexo E: Instrumento de medición de Inteligencia Emocional-Social (IES)

### INVENTARIO DEL COCIENTE EMOCIONAL (I-CE) DE BAR-ON

Nombre:		Edad:		Sexo:	F / M
Carrera:		Semestre:		Fecha:	

#### Introducción

---

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de **TU MISMO(A)**. Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las frases 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	2	3	4	5
Rara vez o nunca es mi caso	Pocas veces es mi caso	A veces es mi caso	Muchas veces es mi caso	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, RESALTA O SOMBREA 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 FRASES**.

1.	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2.	Es difícil para mí disfrutar de la vida.	1	2	3	4	5
3.	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5
4.	Sé cómo 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(a).	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(a) de mí mismo(a) 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 nuevas.	1	2	3	4	5
15.	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información posible que pueda sobre ella.	1	2	3	4	5
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 otro, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.	1	2	3	4	5
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 más íntimos con los demás.	1	2	3	4	5
24.	No tengo confianza en mí mismo(a).	1	2	3	4	5
25.	Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26.	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.	1	2	3	4	5
27.	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28.	En general, me resulta difícil adaptarme.	1	2	3	4	5
29.	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	1	2	3	4	5
30.	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31.	Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32.	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33.	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a).	1	2	3	4	5
34.	Pienso bien de las personas.	1	2	3	4	5
35.	Me es difícil entender cómo me siento.	1	2	3	4	5

36.	He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37.	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5
38.	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.	1	2	3	4	5
39.	Me resulta fácil hacer amigos(as).	1	2	3	4	5
40.	Me tengo mucho respeto.	1	2	3	4	5
41.	Hago cosas muy raras.	1	2	3	4	5
42.	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.	1	2	3	4	5
43.	Me resulta difícil cambiar de opinión.	1	2	3	4	5
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 detenerme a pensar.	1	2	3	4	5
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 mí 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 posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.	1	2	3	4	5
61.	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	1	2	3	4	5
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
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 perder contacto con lo que ocurre alrededor mío.	1	2	3	4	5
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 tengo que resolver un problema.	1	2	3	4	5
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.	1	2	3	4	5
77. Me deprimó.	1	2	3	4	5
78. Sé cómo 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, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.	1	2	3	4	5
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, tanto para mí como para mis amigos.	1	2	3	4	5
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 mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4	5
91. No estoy 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 a 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
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105. Disfruto mis 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
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 me siento bien conmigo mismo(a).	1	2	3	4	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 difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	1	2	3	4	5

**¡ASEGÚRATE QUE HAS CONTESTADO TODAS LAS FRASES!**

## Anexo F: Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento

### FICHA DE AJUSTE SEMÁNTICO

#### CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

#### Versión Adaptada del Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015)

**Tabla 83**

*Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento (continúa)*

Nº Ítem	Ítems Establecidos	Nº Ítem	Ítems Modificados
35	Han estado todos involucrados con el cumplimiento de las tareas del equipo.	1	Todos los integrantes han estado involucrados con el cumplimiento de las tareas del grupo.
36	Han sido las metas del equipo mutuamente alcanzadas.	2	Las metas del grupo han sido mutuamente alcanzadas.
37	Ha habido coordinación entre las tareas de los miembros del equipo para completar una meta.	3	Ha habido coordinación entre las tareas de los miembros del grupo para completar una meta.
38	Ha habido esfuerzos compartidos de cada miembro del equipo.	4	Ha habido esfuerzos compartidos de cada miembro del grupo.
39	Han sido compartidos los recursos en el equipo.	5	En el grupo se han compartido los recursos disponibles.
40	Ha habido apoyo y compromiso por parte de los miembros del equipo.	6	Ha habido apoyo y compromiso por parte de los miembros del grupo.
41	Los miembros del equipo han tenido libertad para cambiar conclusiones y opiniones de otros miembros del equipo.	7	Los miembros del grupo han tenido libertad para cambiar conclusiones y opiniones de otros miembros del grupo.
42	Los miembros del equipo aportan ideas en función de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros miembros del equipo.	8	Los miembros del grupo aportan ideas en función de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros miembros.
43	Los miembros del equipo han estado comprometidos con el equipo.	9	Los miembros del grupo han estado comprometidos con el grupo.
44	Las habilidades de cada uno de los miembros se han hecho más fuertes trabajando en equipo.	10	Las habilidades de cada uno de los miembros se han hecho más fuertes trabajando en grupo.

Fuente: Adriaenséns (2015, pp. 576-577).

**Tabla 84***Ficha de ajuste semántico del segundo instrumento (continuación).*

Nº Ítem	Ítems Establecidos	Nº Ítem	Ítems Modificados
45	Cada integrante del equipo aporta sus habilidades personales y experiencia para realizar el proyecto y lograr las metas previstas.	11	Cada integrante del grupo aporta sus habilidades personales y experiencia para realizar el proyecto y lograr las metas previstas.
46	Los miembros del equipo se han considerado entre sí responsables de las contribuciones personales hacia el equipo.	12	Los miembros del grupo se han considerado entre sí responsables de las contribuciones personales hacia el grupo.
47	Los miembros del equipo han compartido los fracasos entre sí.	13	Los miembros del grupo han compartido los fracasos entre sí.
49	Existen y se mantienen relaciones de confianza en el equipo.	15	Existen y se mantienen relaciones de confianza en el grupo.
51	Establezco lazos de amistad con mis compañeros de equipo.	17	Establezco lazos de amistad con mis compañeros de grupo.
52	En el equipo siempre se está dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común del equipo.	18	En el grupo siempre se está dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común.
53	Los miembros del equipo han discutido abiertamente sobre el funcionamiento del equipo.	19	Los miembros del grupo han discutido abiertamente sobre el funcionamiento del grupo.
54	Los miembros del equipo han motivado efectivamente a otros miembros para alcanzar esfuerzos colaborativos.	20	Los miembros del grupo han motivado efectivamente a otros miembros para alcanzar esfuerzos colaborativos.
55	La retroalimentación dada al trabajar en equipo ha generado mejoras en el desempeño del equipo.	21	La retroalimentación dada al trabajar en grupo ha generado mejoras en el desempeño del grupo.
56	El equipo recibe retroalimentación en el lugar y tiempo adecuado.	22	El grupo recibe retroalimentación en el lugar y tiempo adecuado.
57	En el equipo se clarifica la efectividad de cada miembro del equipo con la contribución que éste hizo para alcanzar una meta.	23	En el grupo se clarifica la efectividad de cada miembro con la contribución que éste hizo para alcanzar una meta.
58	El equipo reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos durante la realización de una tarea.	24	El grupo reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos durante la realización de una tarea.

Fuente: Adriaenséns (2015, pp. 576-577).

**Anexo G: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Inicial (VI)]**

**CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**

**Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015)**

Por favor toma unos minutos para responder este cuestionario. El propósito es medir el desarrollo y los resultados del aprendizaje colaborativo en ti y tu grupo. Los resultados son confidenciales. Contesta las preguntas con la mayor veracidad. Esto te tomará alrededor de 25 minutos. Muchas gracias por tu colaboración.

		Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente o neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo
<b>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</b>						
<b>35.</b>	Han estado todos involucrados con el cumplimiento de las tareas del equipo.	1	2	3	4	5
<b>36.</b>	Han sido las metas del equipo mutuamente alcanzadas.	1	2	3	4	5
<b>37.</b>	Ha habido coordinación entre las tareas de los miembros del equipo para completar una meta.	1	2	3	4	5
<b>38.</b>	Ha habido esfuerzos compartidos de cada miembro del equipo.	1	2	3	4	5
<b>39.</b>	Han sido compartidos los recursos en el equipo.	1	2	3	4	5
<b>40.</b>	Ha habido apoyo y compromiso por parte de los miembros del equipo.	1	2	3	4	5
<b>INTERACCIÓN FOMENTADORA</b>						
<b>41.</b>	Los miembros del equipo han tenido libertad para cambiar conclusiones y opiniones de otros miembros del equipo.	1	2	3	4	5
<b>42.</b>	Los miembros del equipo aportan ideas en función de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros miembros del equipo.	1	2	3	4	5

<b>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL</b>						
43.	Los miembros del equipo han estado comprometidos con el equipo.	1	2	3	4	5
44.	Las habilidades de cada uno de los miembros se han hecho más fuertes trabajando en equipo.	1	2	3	4	5
45.	Cada integrante del equipo aporta sus habilidades personales y experiencia para realizar el proyecto y lograr las metas previstas.	1	2	3	4	5
46.	Los miembros del equipo se han considerado entre si responsables de las contribuciones personales hacia el equipo.	1	2	3	4	5
47.	Los miembros del equipo han compartido los fracasos entre sí.	1	2	3	4	5
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>						
48.	Escucho atentamente lo que mis compañeros comentan.	1	2	3	4	5
49.	Existen y se mantienen relaciones de confianza en el equipo.	1	2	3	4	5
50.	Respeto las opiniones de los demás, aunque difieran de mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
51.	Establezco lazos de amistad con mis compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
52.	En el equipo siempre se está dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común del equipo.	1	2	3	4	5
<b>PROCESAMIENTO DE GRUPO</b>						
53.	Los miembros del equipo han discutido abiertamente sobre el funcionamiento del equipo.	1	2	3	4	5
54.	Los miembros del equipo han motivado efectivamente a otros miembros para alcanzar esfuerzos colaborativos.	1	2	3	4	5
55.	La retroalimentación dada al trabajar en equipo ha generado mejoras en el desempeño del equipo.	1	2	3	4	5
56.	El equipo recibe retroalimentación en el lugar y tiempo adecuado.	1	2	3	4	5
57.	En el equipo se clarifica la efectividad de cada miembro del equipo con la contribución que éste hizo para alcanzar una meta.	1	2	3	4	5
58.	El equipo reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos durante la realización de una tarea.	1	2	3	4	5

**Comentario Final (opcional) Si deseas agregar algo más sobre el tema tratado en este cuestionario hazlo en el espacio que sigue a continuación.**

---

**Gracias por tu tiempo y valiosa colaboración. Por favor, regresa este cuestionario a la persona que te lo aplicó.**

**Anexo H: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Adaptada (VA)]**

**CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**

**Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015)**

Por favor toma unos minutos para responder este cuestionario. El propósito es medir el desarrollo y los resultados del aprendizaje colaborativo en ti y tu grupo. Los resultados son confidenciales. Contesta las preguntas con la mayor veracidad. Esto te tomará alrededor de 20 a 25 minutos. Muchas gracias por tu colaboración.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente o neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo
<b>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</b>					
1. Todos los integrantes han estado involucrados con el cumplimiento de las tareas del grupo.	1	2	3	4	5
2. Las metas del grupo han sido mutuamente alcanzadas.	1	2	3	4	5
3. Ha habido coordinación entre las tareas de los miembros del grupo para completar una meta.	1	2	3	4	5
4. Ha habido esfuerzos compartidos de cada miembro del grupo.	1	2	3	4	5
5. En el grupo se han compartido los recursos disponibles.	1	2	3	4	5
6. Ha habido apoyo y compromiso por parte de los miembros del grupo.	1	2	3	4	5
<b>INTERACCIÓN FOMENTADORA</b>					
7. Los miembros del grupo han tenido libertad para cambiar conclusiones y opiniones de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5
8. Los miembros del grupo aportan ideas en función de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros miembros.	1	2	3	4	5

<b>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y DE GRUPO</b>						
<b>9.</b>	Los miembros del grupo han estado comprometidos con el grupo.	1	2	3	4	5
<b>10.</b>	Las habilidades de cada uno de los miembros se han hecho más fuertes trabajando en grupo.	1	2	3	4	5
<b>11.</b>	Cada integrante del grupo aporta sus habilidades personales y experiencia para realizar el proyecto y lograr las metas previstas.	1	2	3	4	5
<b>12.</b>	Los miembros del grupo se han considerado entre sí responsables de las contribuciones personales hacia el grupo.	1	2	3	4	5
<b>13.</b>	Los miembros del grupo han compartido los fracasos entre sí.	1	2	3	4	5
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>						
<b>14.</b>	Escucho atentamente lo que mis compañeros comentan.	1	2	3	4	5
<b>15.</b>	Existen y se mantienen relaciones de confianza en el grupo.	1	2	3	4	5
<b>16.</b>	Respeto las opiniones de los demás, aunque difieran de mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
<b>17.</b>	Establezco lazos de amistad con mis compañeros de grupo.	1	2	3	4	5
<b>18.</b>	En el grupo siempre se está dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común.	1	2	3	4	5
<b>PROCESAMIENTO DE GRUPO</b>						
<b>19.</b>	Los miembros del grupo han discutido abiertamente sobre el funcionamiento del grupo.	1	2	3	4	5
<b>20.</b>	Los miembros del grupo han motivado efectivamente a otros miembros para alcanzar esfuerzos colaborativos.	1	2	3	4	5
<b>21.</b>	La retroalimentación dada al trabajar en grupo ha generado mejoras en el desempeño del grupo.	1	2	3	4	5
<b>22.</b>	El grupo recibe retroalimentación en el lugar y tiempo adecuado.	1	2	3	4	5
<b>23.</b>	En el grupo se clarifica la efectividad de cada miembro con la contribución que éste hizo para alcanzar una meta.	1	2	3	4	5
<b>24.</b>	El grupo reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos durante la realización de una tarea y toma decisiones para mejorar su desempeño.	1	2	3	4	5

**Comentario Final (opcional) Si deseas agregar algo más sobre el tema tratado en este cuestionario hazlo en el espacio que sigue a continuación.**

---

**Gracias por tu tiempo y valiosa colaboración. Por favor, regresa este cuestionario a la persona que te lo aplicó.**

**Anexo I: Instrumento de medición de Aprendizaje Colaborativo [AC, Versión Final (VF)]**

**CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO**

**Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015)**

Por favor toma unos minutos para responder este cuestionario. El propósito es medir el desarrollo y los resultados del aprendizaje colaborativo en ti y tu grupo. Los resultados son confidenciales. Contesta las preguntas con la mayor veracidad. Esto te tomará alrededor de 20 a 25 minutos. Muchas gracias por tu colaboración.

	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente o neutro	De acuerdo	Completamente de acuerdo
<b>INTERDEPENDENCIA POSITIVA</b>					
1. Todos los integrantes han estado involucrados con el cumplimiento de las tareas del grupo.	1	2	3	4	5
2. Las metas del grupo han sido mutuamente alcanzadas.	1	2	3	4	5
3. Ha habido coordinación entre las tareas de los miembros del grupo para completar una meta.	1	2	3	4	5
4. Ha habido esfuerzos compartidos de cada miembro del grupo.	1	2	3	4	5
5. En el grupo se han compartido los recursos disponibles.	1	2	3	4	5
6. Ha habido apoyo y compromiso por parte de los miembros del grupo.	1	2	3	4	5
<b>INTERACCIÓN FOMENTADORA</b>					
7. Los miembros del grupo han tenido libertad para cambiar conclusiones y opiniones de otros miembros del grupo.	1	2	3	4	5
8. Los miembros del grupo aportan ideas en función de los comentarios, opiniones y sugerencias de otros miembros.	1	2	3	4	5

<b>RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL</b>						
<b>9.</b>	Los miembros del grupo han estado comprometidos con el grupo.	1	2	3	4	5
<b>10.</b>	Las habilidades de cada uno de los miembros se han hecho más fuertes trabajando en grupo.	1	2	3	4	5
<b>11.</b>	Cada integrante del grupo aporta sus habilidades personales y experiencia para realizar el proyecto y lograr las metas previstas.	1	2	3	4	5
<b>12.</b>	Los miembros del grupo se han considerado entre sí responsables de las contribuciones personales hacia el grupo.	1	2	3	4	5
<b>13.</b>	Los miembros del grupo han compartido los fracasos entre sí.	1	2	3	4	5
<b>HABILIDADES SOCIALES</b>						
<b>14.</b>	Escucho atentamente lo que mis compañeros comentan.	1	2	3	4	5
<b>15.</b>	Existen y se mantienen relaciones de confianza en el grupo.	1	2	3	4	5
<b>16.</b>	Respeto las opiniones de los demás, aunque difieran de mi manera de pensar.	1	2	3	4	5
<b>17.</b>	Establezco lazos de amistad con mis compañeros de grupo.	1	2	3	4	5
<b>18.</b>	En el grupo siempre se está dispuesto a apoyar una buena sugerencia por el bien común.	1	2	3	4	5
<b>PROCESAMIENTO DE GRUPO</b>						
<b>19.</b>	Los miembros del grupo han discutido abiertamente sobre el funcionamiento del grupo.	1	2	3	4	5
<b>20.</b>	Los miembros del grupo han motivado efectivamente a otros miembros para alcanzar esfuerzos colaborativos.	1	2	3	4	5
<b>21.</b>	La retroalimentación dada al trabajar en grupo ha generado mejoras en el desempeño del grupo.	1	2	3	4	5
<b>22.</b>	En el grupo se clarifica la efectividad de cada miembro con la contribución que éste hizo para alcanzar una meta.	1	2	3	4	5
<b>23.</b>	El grupo reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos durante la realización de una tarea y toma decisiones para mejorar su desempeño.	1	2	3	4	5

**Comentario Final (opcional) Si deseas agregar algo más sobre el tema tratado en este cuestionario hazlo en el espacio que sigue a continuación.**

---

**Gracias por tu tiempo y valiosa colaboración. Por favor, regresa este cuestionario a la persona que te lo aplicó.**

## Anexo J: Reportes de validación de expertos del primer instrumento

### VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS

#### I. DATOS GENERALES:

1. Nombre del instrumento : Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On.
2. Título de la investigación : Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo, 2020.
3. Autor/es del instrumento : Reuven Bar-On, adaptación peruana Nelly Ugarriza.
4. Nombre del juez/experto : Mg. César Fernando Solís Lavado
5. Área de acción laboral : Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental de Huancayo
6. Título profesional : Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad Matemática y Física.
7. Grado académico : Magister en Didáctica Universitaria
8. Dirección domiciliaria : Calle Alhelí N° 116, El Tambo/Huancayo

#### II. ASPECTOS A EVALUAR:

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Sí	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	x		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	x		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	x		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	x		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	x		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	x		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	x		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	x		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	x		

#### III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Huancayo, 16/09/2020

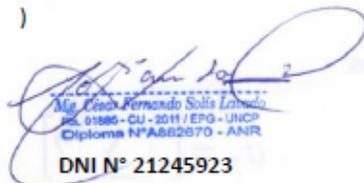
  
Mg. César Fernando Solís Lavado  
Mg. 51885 - CU - 2011 / EPG - UNCP  
Diploma N°A882870 - ANR  
DNI N° 21245923

Figura 78. Primer experto del primer instrumento.

### VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS

#### I. DATOS GENERALES:

1. Nombre del instrumento : Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On.
2. Título de la investigación : Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo.
3. Autor/es del instrumento : Reuven Bar-On, adaptación peruana Nelly Ugarriza.
4. Nombre del juez/experto : Ursula Elgegren Vásquez
5. Área de acción laboral : Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental de Huancayo
6. Título profesional : Licenciada en Educación y Licenciada en Psicología
7. Grado académico :
8. Dirección domiciliaria : Calle Astral N° 163 – Pueblo Libre, Lima

#### II. ASPECTOS A EVALUAR:

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Si	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables		X	
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

#### III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Lima, 10/08/2020

Ursula Elgegren Vásquez  
DNI N° 09675450

Figura 79. Segunda experta del primer instrumento.

**VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS**
**I. DATOS GENERALES:**

1. **Nombre del instrumento** : Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On.
2. **Título de la investigación:** Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo, 2020.
3. **Autor/es del instrumento** : Reuven Bar-On, adaptación peruana Nelly Ugarriza.
4. **Nombre del juez/experto** : Mg. Jadis Aurelia Zarate Meza
5. **Área de acción laboral:** Psicóloga CAR "Andrés Avelino Cáceres"
6. **Título profesional** : Licenciado en Psicología
7. **Grado académico** : Magister en Prevención e Intervención en Niños y Adolescentes
8. **Dirección domiciliaria:** Jr. Chiclayo N° 101 - El Tambo/Huancayo

**II. ASPECTOS A EVALUAR:**

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Si	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	x		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	x		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	x		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	x		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	x		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	x		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	x		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	x		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	x		

**III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:**

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Huancayo, 11/10/2020




 Lic. Jadis A. Zarate Meza  
 PSICÓLOGA  
 C.Ps.P. 16440

**Figura 80.** Tercera experta del primer instrumento.

## Anexo K: Reportes de validación de expertos del segundo instrumento

### VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS

#### I. DATOS GENERALES:

1. **Nombre del instrumento** : Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo. Versión Adaptada del Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015).
2. **Título de la investigación** : Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo.
3. **Autor/es del instrumento** : Marianela Adriaenséns Rodríguez
4. **Nombre del juez/experto** : Elizabeth Coronel Capacyachi
5. **Área de acción laboral** : Docente de la Universidad Continental
6. **Título profesional** : Ciencias de la Educación
7. **Grado académico** : Doctor en Educación
8. **Dirección domiciliaria** : Jr. Nemesio Ruez N°140 El Tambo

#### II. ASPECTOS A EVALUAR:

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Sí	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	X		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

#### III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Huancayo, 8/7/2020

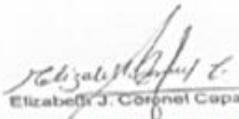
  
Elizabeth J. Coronel Capacyachi  
DNI N° 06797629

Figura 81. Primera experta del segundo instrumento.

### VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS

#### I. DATOS GENERALES:

1. **Nombre del instrumento** : Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo. Versión Adaptada del Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015).
2. **Título de la investigación** : Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo.
3. **Autor/es del instrumento** : Marianela Adriaenséns Rodríguez
4. **Nombre del juez/experto** : Stuart Bendezú Arias
5. **Área de acción laboral** : Docente de la Universidad Continental
6. **Título profesional** : Licenciado en Pedagogía y Humanidades
7. **Grado académico** : Maestro en Educación con mención en Docencia en Educación Superior
8. **Dirección domiciliaria** : Calle 1 de mayo 187 – San Carlos

#### II. ASPECTOS A EVALUAR:

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Si	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	X		Se pueden llevar a un lenguaje más claro términos de las preguntas 12 "considerarse entre sí responsables" y 23 "clarificar la efectividad de cada miembro".
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	X		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	X		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	X		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	X		El apartado INTERACCIÓN FOMENTADORA, solo tiene 2 preguntas.
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	X		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	X		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	X		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	X		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	X		

#### III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Huancayo, 31/08/2020



DNI N° 207249986

Figura 82. Segundo experto del segundo instrumento.

### VALIDEZ DE CONTENIDO DE INSTRUMENTO POR OPINIÓN DE EXPERTOS

#### I. DATOS GENERALES:

1. Nombre del instrumento : Escala sobre Aprendizaje colaborativo
2. Título de la investigación : Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios en el contexto de docencia no presencial de emergencia de una universidad privada de Huancayo, 2020.
3. Autor/es del instrumento : Adaptada del Cuestionario Aprendizaje Colaborativo en Alumnos Universitarios de Grado CAC-AUG de Adriaenséns (2015)
4. Nombre del juez/experto : Mg. César Fernando Solís Lavado
5. Área de acción laboral : Docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad Continental de Huancayo
6. Título profesional : Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad Matemática y Física.
7. Grado académico : Magister en Didáctica Universitaria
8. Dirección domiciliaria : Calle Alhelí N° 116, El Tambo/Huancayo

#### II. ASPECTOS A EVALUAR:

CRITERIOS		VALORACIÓN		OBSERVACIONES
		Sí	No	
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje claro y apropiado	x		
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables	x		
3. PERTINENCIA	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica	x		
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica	x		
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en calidad y cantidad.	x		
6. ADECUACIÓN	Adecuado para valorar el constructo o variable a medir	x		
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos	x		
8. COHERENCIA	Entre las definiciones, dimensiones e indicadores.	x		
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la medición.	x		
10. SIGNIFICATIVIDAD	Es útil y adecuado para la investigación	x		

#### III. CRITERIO DE VALORACIÓN DEL JUEZ:

- Procede su aplicación ( X )
- No procede su aplicación ( )

Huancayo, 16/09/2020



Mg. César Fernando Solís Lavado  
CIPROTEMA N° 11885 - CU - 2011 / EPG - UNCP  
DNI N° 21245923

Figura 83. Tercer experto del segundo instrumento.

## Anexo L: Prueba de Normalidad

### Prueba de normalidad de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES)

#### Formulación de las hipótesis Nula ( $H_0$ ) y Alterna ( $H_1$ )

$H_0$ : La distribución de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) no difiere de la distribución normal.

$H_0$ :  $p \geq 0,050$

$H_1$ : La distribución de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) difiere de la distribución normal.

$H_1$ :  $p < 0,050$

#### Tabla 85

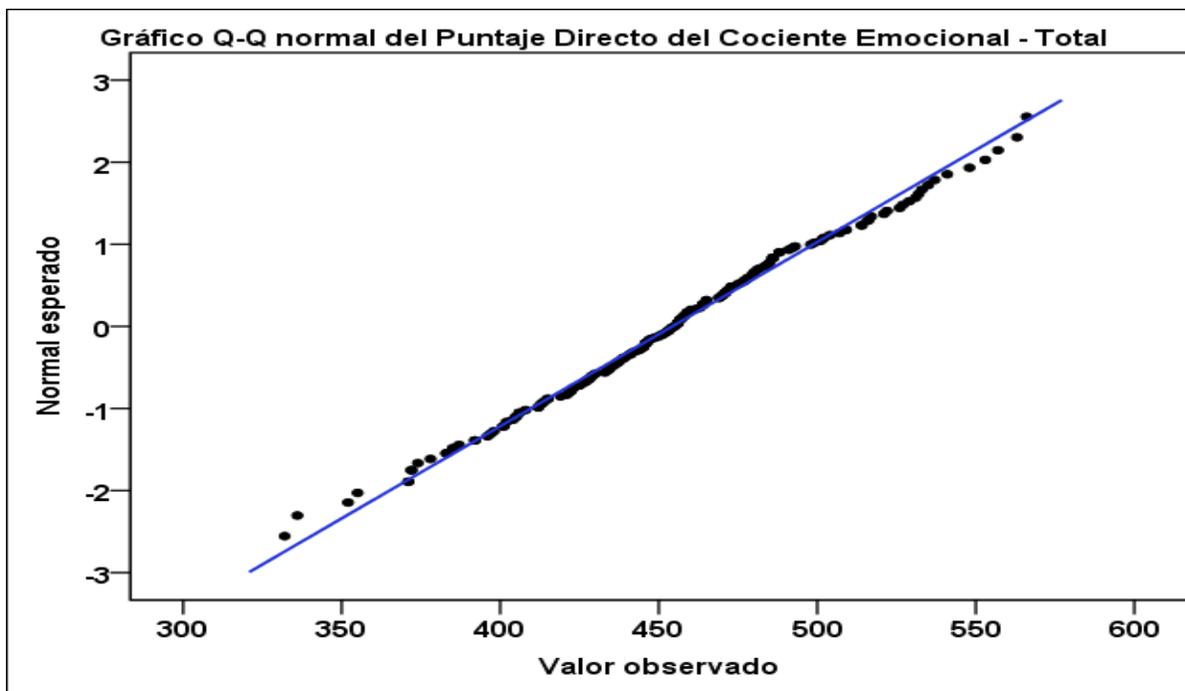
##### *Prueba de normalidad de la IES*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>	
	Estadístico	gl Sig.
Inteligencia Emocional-Social (IES)	0,051	187 0,200

<sup>a</sup>Nota: Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Conclusión:** Como el nivel de significancia asintótica bilateral obtenido ( $p$ -valor=0,200) es mayor al nivel de significación ( $\alpha$ =0,050) entonces no se rechaza  $H_0$ , es decir se acepta que: la distribución de la variable Inteligencia Emocional-Social (IES) no difiere de la distribución normal, por lo que se debe utilizar una prueba paramétrica en la comprobación de la hipótesis, como la prueba  $r$  de Pearson (véase la figura 5.1).



**Figura 84.** Prueba de normalidad de la IES.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

### Prueba de normalidad de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC)

#### Formulación de las hipótesis Nula ( $H_0$ ) y Alternativa ( $H_1$ )

$H_0$ : La distribución de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) no difiere de la distribución normal.

$H_0$ :  $p \geq 0,050$

$H_1$ : La distribución de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) difiere de la distribución normal.

$H_1$ :  $p < 0,050$

**Tabla 86**

Prueba de normalidad del AC

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje Colaborativo (AC)	0,125	187	0,000

<sup>a</sup>Nota: Corrección de significación de Lilliefors.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

**Conclusión:** Como el nivel de significancia asintótica bilateral obtenido ( $p$ -valor=0,000) es menor al nivel de significación ( $\alpha=0,050$ ) entonces se rechaza  $H_0$ , es decir se acepta que: la distribución de la variable Aprendizaje Colaborativo (AC) difiere de la distribución normal, por lo que se debe utilizar una prueba no paramétrica en la comprobación de la hipótesis, como la prueba rho de Spearman (véase la figura 5.2).

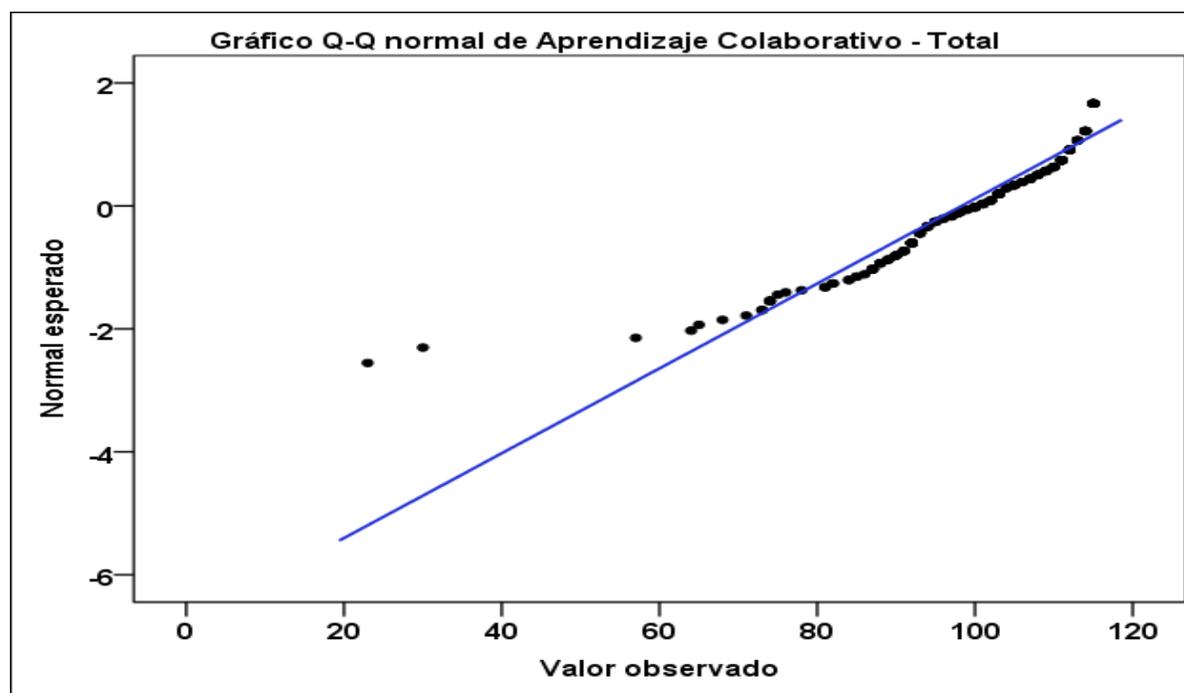


Figura 5.9. Prueba de normalidad del AC.

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Anexo M: Base de datos del primer instrumento

Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On										1										2										3										4										5										6										CRITERIOS DE VALIDACIÓN									
AULA	Variables Sociodemográficas					CM	AS	AC	AR	IN	CIA					EM	RI	RS	CIE					SP	PR	FL	CAD					TE	CI	CME					FE	OP	CAG					CE-T					Porcentaje de omisión (PO)			Índice de inconsistencia (IC)		Impresión positiva (MP)			Impresión negativa (MN)			Ítem de validez general (IG)																	
	Nº	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	PD	PD	PD	PD	PD	PD	PD	CEIA	Nivel	PD	PD	PD	PD	PD	CEIE	Nivel	PD	PD	PD	PD	PD	PD	CEAD	Nivel	PD	PD	PD	CEME	Nivel	PD	PD	PD	CEAG	Nivel	PD	PD	PD	CET	Nivel	3	2	1	%	Condición	PD	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	Condición																					
	1	20	1	6	4	29	23	42	36	25	155	97	3	31	45	41	96	96	3	30	31	21	82	79	2	28	29	57	88	3	41	31	72	105	3	425	91	3	0	0	0	1	7	1	29	117	1	16	119	1	1																												
12708	2	19	1	6	12	24	23	27	32	30	136	82	2	30	41	39	90	87	3	23	34	22	79	75	2	26	34	60	92	3	33	25	58	81	2	396	81	2	0	0	0	1	12	1	20	83	1	14	111	1	1																												
12708	3	27	1	6	2	20	34	35	31	25	145	89	3	39	40	46	101	104	3	33	36	24	93	95	3	34	50	84	127	4	31	29	60	85	2	449	99	3	0	0	0	1	4	1	25	102	1	17	123	1	1																												
12708	4	19	1	6	12	24	26	37	36	25	148	92	3	33	41	43	96	96	3	24	33	24	81	78	2	33	26	59	91	3	39	33	72	105	3	422	90	3	0	0	0	1	0	1	21	87	1	14	111	1	1																												
12708	5	21	1	6	14	24	19	37	29	22	131	77	2	39	44	44	103	107	3	32	31	29	92	94	3	31	44	75	114	3	35	29	64	92	3	430	92	3	0	0	0	1	4	1	19	80	1	13	107	1	1																												
12708	6	23	1	6	14	35	35	45	45	31	191	127	4	37	49	47	111	119	4	38	47	36	121	136	5	44	50	94	141	5	44	36	80	119	4	563	138	5	0	0	0	1	0	1	29	117	1	11	99	1	1																												
12708	7	19	1	6	5	25	24	34	34	24	141	86	2	33	48	39	100	102	3	24	40	22	86	85	2	31	37	68	104	3	39	32	71	104	3	435	94	3	0	0	0	1	7	1	24	98	1	12	103	1	1																												
12708	8	25	1	6	14	26	28	32	34	25	145	89	3	37	45	49	106	111	3	27	35	26	88	88	3	25	26	51	80	2	34	27	61	86	3	421	89	3	0	0	0	1	4	1	21	87	1	9	92	1	1																												
12708	9	19	1	6	3	28	30	45	43	29	175	114	3	33	52	41	107	113	3	30	41	28	99	104	3	43	38	81	122	4	43	40	83	124	4	507	119	4	0	0	0	1	5	1	32	128	1	15	115	1	1																												
12708	10	19	2	6	12	29	31	37	41	29	167	107	3	32	38	46	97	98	3	33	37	27	97	101	3	33	37	70	107	3	38	35	73	107	3	471	106	3	0	0	0	1	12	1	26	106	1	10	96	1	1																												
12708	11	20	1	6	2	30	28	38	43	26	165	106	3	38	50	46	111	119	4	34	42	26	102	109	3	29	41	70	107	3	38	36	74	109	3	486	111	3	0	0	0	1	3	1	26	106	1	10	96	1	1																												
12708	12	32	2	6	14	33	23	40	39	28	163	104	3	35	48	45	107	113	3	36	47	30	113	125	4	39	45	84	127	4	36	36	72	105	3	501	117	4	0	0	0	1	3	1	25	102	1	7	84	1	1																												
12708	13	27	1	6	14	28	23	42	45	28	166	107	3	39	44	48	107	113	3	30	45	26	101	107	3	40	48	88	132	5	37	35	72	105	3	498	116	4	0	0	0	1	5	1	29	117	1	7	84	1	1																												
12708	14	27	1	6	3	36	35	43	45	28	187	124	4	33	54	44	111	119	4	35	43	34	112	123	4	41	35	76	115	4	44	37	81	121	4	532	127	4	0	0	0	1	5	1	21	87	1	7	84	1	1																												
12708	15	20	1	6	12	28	16	32	30	25	131	77	2	36	41	41	97	98	3	34	28	23	85	84	2	26	39	65	100	3	34	31	65	93	3	415	87	3	0	0	0	1	12	1	13	58	1	8	88	1	1																												
12708	16	19	2	6	12	24	22	38	36	21	141	86	2	27	42	37	89	86	2	27	28	26	81	78	2	29	29	58	90	3	35	30	65	93	3	401	83	2	0	0	0	1	7	1	23	94	1	15	115	1	1																												
12708	17	19	1	6	12	22	28	38	39	30	157	99	3	31	40	36	88	84	2	25	33	26	84	82	2	20	22	42	67	1	39	30	69	100	3	405	84	2	0	0	0	1	4	1	23	94	1	15	115	1	1																												
12708	18	20	1	6	14	24	23	30	29	24	130	77	2	25	28	36	73	62	1	24	33	27	84	82	2	27	32	59	91	3	28	24	52	71	2	372	73	2	0	0	0	1	3	1	22	91	1	11	99	1	1																												
12708	19	26	2	6	17	26	27	38	36	24	151	94	3	26	37	42	86	81	2	32	44	27	103	110	3	39	39	78	118	4	30	35	65	93	3	452	100	3	0	0	0	1	5	1	25	102	1	14	111	1	1																												
12708	20	20	2	6	23	21	22	30	29	20	122	70	2	29	35	40	86	81	2	27	33	24	84	82	2	27	35	62	95	3	28	25	53	73	2	378	75	2	0	0	0	1	8	1	27	109	1	13	107	1	1																												
12708	21	20	2	6	12	36	35	45	45	30	191	127	4	40	53	46	114	123	4	40	48	28	116	129	4	45	44	89	134	5	44	40	84	126	4	557	136	5	0	0	0	1	2	1	27	109	1	7	84	1	1																												
12708	22	23	2	4	14	28	19	41	37	24	149	92	3	30	43	36	92	90	3	24	34	25	83	81	2	29	40	69	105	3	37	31	68	98	3	428	92	3	0	0	0	1	4	1	23	94	1	18	127	1	1																												
12708	23	26	1	6	14	22	23	39	39	28	151	94	3	31	38	38	89	86	2	25	43	28	96	100	3	34	40	74	112	3	33	30	63	90	3	443	97	3	0	0	0	1	9	1	31	124	1	10	96	1	1																												
12708	24	21	1	6	14	28	25	38	41	25	157	99	3	32	42	43	97	98	3	28	39	31	98	103	3	36	43	79	119	4	38	33	71	104	3	469	106	3	0	0	0	1	5	1	20	83	1	11	99	1	1																												
12708	25	21	1	7	13	25	28	39	35	32	159	101	3	37	45	47	106	111	3	28	47	31	106	115	3	25	37	62	95	3	34	25	59	83	2	462	103	3	0	0	0	1	6	1	23	94	1	8	88	1	1																												
12699	26	20	1	6	5	30	26	39	34	28	157	99	3	31	48	40	101	104	3	30	40	26	96	100	3	34	38	72	109	3	37	32	69	100	3	464	104	3	0	0	0	1	4	1	25	102	1	8	88	1	1																												
12699	27	19	1	5	12	28	33	44	40	30	175	114	3	37	42	44	100	102	3	37	38	34	109	119	4	36	30	66	101	3	40	34	74	109	3	491	113	3	0	0	0	1	3	1	23	94	1	17	123	1	1																												
12699	28	22	2	6	3	21	28	30	32	24	135	81	2	22	39	37	83	77	2	33	30	20	83	81	2	29	37	66	101	3	32	29	61	86	3	392	80	2	0	0	0	1	9	1	26	106	1	18	127	1	1																												
12699	29	26	1	6	5	26	27	28	40	24	145	89	3	26	42	39	91	89	3	28	43	39	110	120	4	29	28	57	88	3	34	30	64	92	3	441	96	3	0	0	0	1	7	1	15	65	1	7	84	1	1																												
12699	30	21	1	6	13	25	27	33	38	27	150	93	3	36	41	45	99	101	3	37	42	27	106	115	3	33	41	74	112	3	30	36	66	95	3	457	102	3	0	0	0	1	10	1	22	91	1	15	115	1	1																												
12699	31	21	1	6	5	27	23	27	32	20	129	76	2	29	47	38	96	96	3	22	27	26	75	69	1	24	23	47	74	2	34	27	61	86	3	374	73	2	0	0	0	1	7	1	20	83	1	8	88	1	1																												
12699	32	21	1	6	5	30	32	42	38	28	170	110	3	33	49	41	105	110	3	32	39	27	98	103	3	33	37	70	107	3	40	32	72	105	3	480	109	3	0	0	0	1	3	1	24	98																																	

Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On						1				2				3				4				5				6				CRITERIOS DE VALIDACIÓN																						
AULA	Variables Sociodemográficas					CM	AS	AC	AR	IN	CIA			EM	RI	RS	CIE			SP	PR	FL	CAD			TE	CI	CME			FE	OP	CAG			CE-T			Porcentaje de omisión (PO)			Índice de inconsistencia (IC)		Impresión positiva (MP)		Impresión negativa (MN)		Ítem de validez general (IVG)				
	Nº	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	PD	PD	PD	PD	PD	CEIA	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEIE	Nivel	PD	PD	PD	CEAD	Nivel	PD	PD	PD	CEME	Nivel	PD	PD	PD	CEAG	Nivel	PD	CET	Nivel	3	2	1	%	Condición	PD	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición
12699	38	19	1	6	3	26	21	30	32	23	132	78	2	27	37	37	84	78	2	27	31	27	85	84	2	29	42	71	108	3	32	28	60	85	2	404	84	2	0	0	0	0	1	3	1	22	91	1	18	127	1	1
12699	39	19	1	6	5	25	23	28	32	26	134	80	2	20	32	27	67	53	1	20	34	30	84	82	2	27	40	67	102	3	32	21	53	73	2	383	77	2	0	0	0	0	1	3	1	17	72	1	16	119	1	1
12699	40	20	2	5	12	33	32	41	35	26	167	107	3	31	50	31	94	93	3	33	36	32	101	107	3	44	33	77	117	4	42	35	77	114	3	480	109	3	0	0	0	0	1	6	1	25	102	1	18	127	1	1
12699	41	19	1	6	3	28	31	39	42	30	170	110	3	33	42	45	100	102	3	30	47	32	109	119	4	37	40	77	117	4	40	34	74	109	3	499	116	4	0	0	0	0	1	1	1	19	80	1	7	84	1	1
12699	42	20	1	6	5	20	20	36	35	22	133	79	2	27	36	41	87	83	2	28	31	20	79	75	2	24	33	57	88	3	32	26	58	81	2	383	77	2	0	0	0	0	1	2	1	31	124	1	14	111	1	1
12699	43	19	1	6	3	19	21	28	33	26	127	74	2	39	39	48	102	105	3	35	35	28	98	103	3	39	42	81	122	4	35	34	69	100	3	439	96	3	0	0	0	0	1	1	1	23	94	1	14	111	1	1
12699	44	19	1	6	3	25	22	40	37	29	153	96	3	40	43	47	105	110	3	34	40	29	103	110	3	36	38	74	112	3	39	32	71	104	3	472	107	3	0	0	0	0	1	4	1	30	120	1	15	115	1	1
12699	45	24	2	6	17	28	27	40	44	26	165	106	3	28	46	39	96	96	3	36	43	27	106	115	3	37	45	82	124	4	41	36	77	114	3	488	112	3	0	0	0	0	1	12	1	20	83	1	15	115	1	1
12699	46	20	2	6	4	32	20	37	32	20	141	86	2	18	42	30	79	71	2	28	35	29	92	94	3	34	45	79	119	4	39	31	70	102	3	426	91	3	0	0	0	0	1	6	1	24	98	1	14	111	1	1
12699	47	20	1	6	3	25	23	42	32	28	150	93	3	35	46	44	103	107	3	37	41	28	106	115	3	37	38	75	114	3	38	34	72	105	3	469	106	3	0	0	0	0	1	3	1	30	120	1	12	103	1	1
12699	48	20	1	6	5	23	27	37	36	27	150	93	3	31	48	41	103	107	3	30	36	27	93	95	3	25	38	63	97	3	38	35	73	107	3	445	98	3	0	0	0	0	1	3	1	28	113	1	10	96	1	1
12699	49	20	1	6	6	21	18	23	23	17	102	53	1	26	35	39	81	74	2	27	31	23	81	78	2	21	27	48	75	2	27	25	52	71	2	336	61	1	0	0	0	0	1	1	1	21	87	1	15	115	1	1
12699	50	21	2	6	3	17	15	30	35	27	124	72	2	35	32	41	86	81	2	25	30	25	80	76	2	28	29	57	88	3	26	29	55	76	2	371	72	2	0	0	0	0	1	4	1	23	94	1	13	107	1	1
12699	51	27	2	6	5	33	28	44	41	26	172	112	3	33	52	42	105	110	3	37	36	24	97	101	3	33	35	68	104	3	43	36	79	117	4	484	111	3	0	0	0	0	1	2	1	29	117	1	16	119	1	1
12699	52	19	1	6	3	27	25	40	38	25	155	97	3	35	48	43	103	107	3	30	35	24	89	90	3	30	34	64	98	3	38	32	70	102	3	448	99	3	0	0	0	0	1	6	1	29	117	1	13	107	1	1
12699	53	22	2	2	24	37	29	44	43	29	182	120	4	32	50	41	105	110	3	39	42	32	113	125	4	33	43	76	115	4	40	31	71	104	3	516	122	4	0	0	0	0	1	5	1	29	117	1	12	103	1	1
12699	54	21	1	6	14	29	31	45	42	30	177	116	4	38	48	47	110	117	4	38	47	36	121	136	5	40	50	90	135	5	45	36	81	121	4	537	129	4	0	0	0	0	1	3	1	21	87	1	10	96	1	1
12699	55	24	1	5	15	22	25	34	32	25	138	83	2	33	39	39	91	89	3	29	35	24	88	88	3	28	34	62	95	3	32	24	56	78	2	401	83	2	0	0	0	0	1	6	1	23	94	1	17	123	1	1
12696	56	24	1	6	6	34	30	37	36	21	158	100	3	33	51	41	106	111	3	38	36	26	100	106	3	33	42	75	114	3	29	36	65	93	3	470	106	3	0	0	0	0	1	5	1	25	102	1	13	107	1	1
12696	57	19	1	6	15	27	24	33	42	29	155	97	3	34	44	43	99	101	3	27	37	24	88	88	3	33	32	65	100	3	41	33	74	109	3	446	98	3	0	0	0	0	1	7	1	23	94	1	9	92	1	1
12696	58	22	1	6	14	32	34	42	42	31	181	119	4	36	50	46	110	117	4	34	40	35	109	119	4	45	46	91	136	5	41	38	79	117	4	533	127	4	0	0	0	0	1	1	1	28	113	1	7	84	1	1
12696	59	23	1	6	14	33	31	42	44	30	180	118	4	38	52	46	112	120	4	36	44	33	113	125	4	34	44	78	118	4	43	35	78	116	4	529	126	4	0	0	0	0	1	7	1	29	117	1	10	96	1	1
12696	60	21	2	6	17	26	23	29	35	28	141	86	2	31	35	35	83	77	2	34	36	30	100	106	3	31	39	70	107	3	33	31	64	92	3	429	92	3	0	0	0	0	1	5	1	24	98	1	18	127	1	1
12696	61	24	1	6	14	27	26	32	41	27	153	96	3	31	43	41	95	95	3	34	40	32	106	115	3	41	46	87	131	5	36	30	66	95	3	475	108	3	0	0	0	0	1	7	1	26	106	1	7	84	1	1
12696	62	19	1	6	12	26	31	45	43	31	176	115	3	36	50	47	111	119	4	31	45	29	105	113	3	37	45	82	124	4	39	35	74	109	3	514	121	4	0	0	0	0	1	3	1	23	94	1	14	111	1	1
12696	63	22	1	6	14	30	19	29	31	20	129	76	2	37	44	48	106	111	3	27	35	25	87	87	3	29	49	78	118	4	29	24	53	73	2	422	90	3	0	0	0	0	1	3	1	25	102	1	11	99	1	1
12696	64	21	1	6	14	32	30	40	43	26	171	111	3	32	55	42	110	117	4	32	38	31	101	107	3	31	29	60	92	3	41	35	76	112	3	484	111	3	0	0	0	0	1	4	1	24	98	1	8	88	1	1
12696	65	28	2	6	14	24	23	38	42	29	156	98	3	27	44	40	92	90	3	23	37	31	91	93	3	35	39	74	112	3	40	30	70	102	3	450	99	3	0	0	0	0	1	4	1	21	87	1	8	88	1	1
12696	66	22	1	6	14	26	26	42	35	31	160	102	3	32	49	43	103	107	3	31	45	31	107	116	4	29	43	72	109	3	36	34	70	102	3	477	108	3	0	0	0	0	1	1	1	26	106	1	11	99	1	1
12696	67	25	1	6	17	29	29	38	42	28	166	107	3	23	39	36	84	78	2	26	34	24	84	82	2	28	37	65	100	3	35	29	64	92	3	433	93	3	0	0	0	0	1	6	1	19	80	1	11	99	1	1
12696	68	22	1	6	14	28	23	28	38	31	148	92	3	32	46	42	100	102	3	30	39	30	99	104	3	32	44	76	115	4	37	30	67	97	3	460	103	3	0	0	0	0	1	9	1	25	102	1	12	103	1	1
12696	69	20	1	6	20	22	19	31	26	21	119	68	1	25	36	40	86	81	2	31	35	23																														

Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On					1					2					3					4					5					6					CRITERIOS DE VALIDACIÓN																									
AULA	Variables Sociodemográficas					CM	AS	AC	AR	IN	CIA					EM	RI	RS	CIE					SP	PR	FL	CAD					TE	CI	CME					FE	OP	CAG					CE-T			Porcentaje de omisión (PO)			Índice de inconsistencia (IC)		Impresión positiva (MP)			Impresión negativa (MN)			Ítem de validez general (VG)
	Nº	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	PD	PD	PD	PD	PD	PD	CEIA	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEIE	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEAD	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEME	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEAG	Nivel	PD	CET	Nivel	3	2	1	%	Condición	PD	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	Condición			
12696	75	21	1	6	17	31	29	37	42	26	165	106	3	37	49	45	109	116	4	30	42	22	94	97	3	28	31	59	91	3	42	31	73	107	3	465	104	3	0	0	0	0	1	6	1	31	124	1	7	84	1	1								
12696	76	19	2	6	23	32	24	39	43	25	163	104	3	23	42	36	87	83	2	37	33	26	96	100	3	32	42	74	112	3	39	32	71	104	3	456	101	3	0	0	0	0	1	4	1	23	94	1	14	111	1	1								
12696	77	20	2	5	16	29	26	38	36	25	154	97	3	27	38	35	82	75	2	26	31	27	84	82	2	31	39	70	107	3	38	27	65	93	3	423	90	3	0	0	0	0	1	9	1	24	98	1	18	127	1	1								
13587	78	18	2	6	25	34	30	44	40	26	174	113	3	26	42	34	87	83	2	28	37	32	97	101	3	37	37	74	112	3	34	37	71	104	3	471	106	3	0	0	0	0	1	10	1	27	109	1	16	119	1	1								
13587	79	42	2	6	16	31	31	36	41	27	166	107	3	32	47	42	101	104	3	33	43	25	101	107	3	39	43	82	124	4	40	33	73	107	3	493	114	3	0	0	0	0	1	8	1	28	113	1	9	92	1	1								
13587	80	28	1	6	14	28	26	34	34	27	149	92	3	31	42	41	94	93	3	33	38	21	92	94	3	34	37	71	108	3	33	30	63	90	3	439	96	3	0	0	0	0	1	2	1	23	94	1	14	111	1	1								
13587	81	25	2	6	14	30	27	44	43	27	171	111	3	38	46	48	109	116	4	36	46	29	111	122	4	44	40	84	127	4	42	37	79	117	4	514	121	4	0	0	0	0	1	2	1	25	102	1	7	84	1	1								
13587	82	19	2	6	15	29	23	35	33	27	147	91	3	23	39	34	82	75	2	30	38	27	95	98	3	31	43	74	112	3	36	28	64	92	3	437	95	3	0	0	0	0	1	10	1	22	91	1	10	96	1	1								
13587	83	19	1	6	14	23	27	31	38	23	142	87	3	26	37	36	83	77	2	28	33	25	86	85	2	26	35	61	94	3	30	24	54	74	2	398	82	2	0	0	0	0	1	2	1	22	91	1	15	115	1	1								
13587	84	22	1	6	16	24	28	30	34	26	142	87	3	31	37	43	90	87	3	32	30	23	85	84	2	25	30	55	85	2	33	30	63	90	3	402	83	2	0	0	0	0	1	5	1	26	106	1	18	127	1	1								
13587	85	22	1	6	14	33	25	34	32	27	151	94	3	22	38	35	82	75	2	29	37	30	96	100	3	34	38	72	109	3	36	25	61	86	3	435	94	3	0	0	0	0	1	7	1	23	94	1	15	115	1	1								
13587	86	20	2	7	16	31	27	43	45	28	174	113	3	33	45	45	105	110	3	40	48	36	124	141	5	38	42	80	121	4	39	35	74	109	3	527	125	4	0	0	0	0	1	1	1	25	102	1	7	84	1	1								
13587	87	24	2	5	21	35	33	45	43	29	185	122	4	32	48	48	105	110	3	33	44	31	107	116	4	35	46	81	122	4	43	33	76	112	3	522	124	4	0	0	0	0	1	1	1	32	128	1	7	84	1	1								
13587	88	32	2	6	12	31	31	45	44	31	182	120	4	25	48	40	98	99	3	34	41	35	110	120	4	37	50	87	131	5	35	36	71	104	3	517	122	4	0	0	0	0	1	7	1	24	98	1	11	99	1	1								
13587	89	25	2	6	14	30	31	42	44	29	176	115	3	28	43	37	91	89	3	26	44	27	97	101	3	37	36	73	111	3	39	36	75	110	3	481	110	3	0	0	0	0	1	6	1	27	109	1	8	88	1	1								
13587	90	27	1	6	14	34	29	39	38	26	166	107	3	36	53	41	107	113	3	32	43	30	105	113	3	31	37	68	104	3	36	31	67	97	3	485	111	3	0	0	0	0	1	5	1	20	83	1	10	96	1	1								
13587	91	24	1	6	16	23	24	38	43	28	156	98	3	35	40	43	97	98	3	37	35	27	99	104	3	35	34	69	105	3	32	39	71	104	3	456	101	3	0	0	0	0	1	6	1	21	87	1	18	127	1	1								
13587	92	21	1	6	16	30	26	38	39	26	159	101	3	37	43	49	106	111	3	31	41	30	102	109	3	35	44	79	119	4	39	31	70	102	3	486	111	3	0	0	0	0	1	5	1	24	98	1	10	96	1	1								
13587	93	22	1	1	3	29	28	38	41	27	163	104	3	34	54	43	108	114	3	24	35	30	89	90	3	23	34	57	88	3	39	31	70	102	3	453	100	3	0	0	0	0	1	8	1	26	106	1	18	127	1	1								
13587	94	20	2	4	16	25	28	37	34	26	150	93	3	27	40	36	85	80	2	26	35	27	88	88	3	34	37	71	108	3	38	33	71	104	3	428	92	3	0	0	0	0	1	3	1	26	106	1	18	127	1	1								
12704	95	24	2	5	24	29	26	40	35	27	157	99	3	32	43	41	96	96	3	31	28	25	84	82	2	39	44	83	125	4	36	32	68	98	3	453	100	3	0	0	0	0	1	4	1	30	120	1	18	127	1	1								
12704	96	23	1	5	4	23	19	41	42	31	156	98	3	21	44	38	88	84	2	30	37	28	95	98	3	34	45	79	119	4	37	32	69	100	3	457	102	3	0	0	0	0	1	9	1	20	83	1	10	96	1	1								
12704	97	23	2	6	16	22	29	34	37	30	152	95	3	34	45	41	98	99	3	34	29	27	90	91	3	29	35	64	98	3	37	34	71	104	3	442	97	3	0	0	0	0	1	0	1	23	94	1	17	123	1	1								
12704	98	24	2	8	24	30	28	39	34	29	160	102	3	32	43	39	94	93	3	33	32	27	92	94	3	34	40	74	112	3	35	32	67	97	3	455	101	3	0	0	0	0	1	4	1	21	87	1	14	111	1	1								
12704	99	20	2	6	16	29	23	35	35	23	145	89	3	26	39	33	82	75	2	28	31	27	86	85	2	31	35	66	101	3	34	34	68	98	3	413	87	3	0	0	0	0	1	8	1	28	113	1	18	127	1	1								
12704	100	23	2	6	25	33	27	39	40	29	168	108	3	32	46	43	101	104	3	30	32	33	95	98	3	33	38	71	108	3	40	31	71	104	3	476	108	3	0	0	0	0	1	3	1	25	102	1	18	127	1	1								
12704	101	25	1	6	14	30	29	40	35	26	160	102	3	36	45	44	102	105	3	35	44	30	109	119	4	39	40	79	119	4	38	33	71	104	3	486	111	3	0	0	0	0	1	8	1	28	113	1	8	88	1	1								
12704	102	26	2	5	3	28	30	40	41	26	165	106	3	27	40	36	87	83	2	33	38	26	97	101	3	38	34	72	109	3	36	35	71	104	3	457	102	3	0	0	0	0	1	5	1	18	76	1	11	99	1	1								
12704	103	19	1	6	21	27	28	30	31	146	90	3	30	46	40	99	101	3	31	42	23	96	100	3	34	30	64	98	3	30	25	55	76	2	428	92	3	0	0	0	0	1	2	1	29	117	1	8	88	1	1									
12704	104	22	1	6	14	22	18	23	27	15	105	56	1	32	28	40	81	74	2	34	27	21	82	79	2	25	35	60	92	3	22	28	50	67	1	352	66	1	0	0	0	0	1	6	1	31	124	1	15	115	1	1								
12704	105	19	2	6	17	30	29	39	39	28	165	106	3	24	42	35	86	81	2	29	35	32	96	100	3	31	35	66	101	3	41	33	74	109	3	456	101	3	0	0	0	0	1	4	1	26	106	1	17	123	1	1								
12704	106	22	2	6	17	31	24	45	44	28	172	112	3	34	45	44	102	105	3	33	38	28	99	104																																				

Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On						1			2			3			4			5			6			CRITERIOS DE VALIDACIÓN																												
AULA	Variables Sociodemográficas					CM	AS	AC	AR	IN	CIA		EM	RI	RS	CIE		SP	PR	FL	CAD		TE	CI	CME		FE	OP	CAG		CE-T			Porcentaje de omisión (PO)		Índice de inconsistencia (IC)		Impresión positiva (MP)		Impresión negativa (MN)		Ítem de validez general (IG)										
	Nº	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	PD	PD	PD	PD	PD	CEIA	Nivel	PD	PD	PD	PD	CEIE	Nivel	PD	PD	PD	CEAD	Nivel	PD	PD	PD	CEME	Nivel	PD	PD	CEAG	Nivel	PD	CET	Nivel	3	2	1	%	Condición	PD	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	Condición			
12704	112	22	1	6	17	30	23	34	35	24	146	90	3	34	42	46	101	104	3	35	38	24	97	101	3	32	35	67	102	3	36	30	66	95	3	444	97	3	0	0	0	0	1	5	1	25	102	1	7	84	1	1
12704	113	21	2	6	14	28	23	42	37	20	150	93	3	21	39	27	75	65	1	31	40	31	102	109	3	39	35	74	112	3	39	31	70	102	3	437	95	3	0	0	0	0	1	4	1	25	102	1	15	115	1	1
12704	114	19	2	6	23	32	26	43	42	29	172	112	3	25	44	37	90	87	3	31	42	30	103	110	3	39	47	86	129	4	34	33	67	97	3	484	111	3	0	0	0	0	1	5	1	29	117	1	7	84	1	1
12704	115	19	1	6	2	32	31	43	41	29	176	115	3	33	45	45	103	107	3	36	39	30	105	113	3	38	47	85	128	4	43	33	76	112	3	509	119	4	0	0	0	0	1	4	1	32	128	1	13	107	1	1
12704	116	27	2	6	24	28	26	40	39	30	163	104	3	20	46	37	90	87	3	31	41	30	102	109	3	35	41	76	115	4	42	31	73	107	3	473	107	3	0	0	0	0	1	6	1	22	91	1	13	107	1	1
12704	117	21	1	6	5	27	23	43	36	22	151	94	3	35	46	46	106	111	3	29	41	25	95	98	3	33	37	70	107	3	43	30	73	107	3	459	102	3	0	0	0	0	1	2	1	25	102	1	9	92	1	1
12704	118	23	1	6	14	23	24	38	34	26	145	89	3	30	43	34	90	87	3	27	38	29	94	97	3	30	39	69	105	3	34	33	67	97	3	429	92	3	0	0	0	0	1	4	1	20	83	1	7	84	1	1
12704	119	23	1	6	16	22	21	29	34	26	132	78	2	25	38	38	86	81	2	24	38	30	92	94	3	33	44	77	117	4	34	25	59	83	2	415	87	3	0	0	0	0	1	5	1	18	76	1	7	84	1	1
12704	120	20	1	6	16	26	25	33	37	27	148	92	3	29	36	38	86	81	2	29	42	29	100	106	3	33	46	79	119	4	33	28	61	86	3	445	98	3	0	0	0	0	1	9	1	30	120	1	7	84	1	1
12704	121	19	1	6	5	30	18	36	33	21	138	83	2	33	38	41	91	89	3	29	31	24	84	82	2	31	28	59	91	3	35	31	66	95	3	408	85	2	0	0	0	0	1	3	1	21	87	1	18	127	1	1
12704	122	20	2	6	25	25	23	40	35	27	150	93	3	24	30	34	76	66	1	29	38	25	92	94	3	30	40	70	107	3	32	28	60	85	2	419	89	3	0	0	0	0	1	5	1	26	106	1	15	115	1	1
12704	123	21	2	6	25	27	27	39	39	27	159	101	3	24	37	34	82	75	2	27	37	27	91	93	3	38	42	80	121	4	34	33	67	97	3	447	98	3	0	0	0	0	1	4	1	28	113	1	13	107	1	1
12704	124	20	1	5	17	20	24	33	35	27	139	84	2	30	37	42	90	87	3	30	33	25	88	88	3	28	34	62	95	3	27	30	57	79	2	405	84	2	0	0	0	0	1	3	1	29	117	1	17	123	1	1
12704	125	20	1	6	3	20	20	38	42	28	148	92	3	31	37	43	92	90	3	27	34	25	86	85	2	32	46	78	118	4	38	30	68	98	3	439	96	3	0	0	0	0	1	6	1	23	94	1	10	96	1	1
12704	126	23	1	6	16	27	25	30	32	26	140	85	2	25	30	34	73	62	1	23	38	26	91	93	3	27	30	57	88	3	29	28	57	79	2	387	78	2	0	0	0	0	1	7	1	26	106	1	18	127	1	1
12704	127	25	1	6	14	28	33	38	40	31	170	110	3	31	44	44	100	102	3	35	43	30	108	117	4	39	47	86	129	4	39	35	74	109	3	502	117	4	0	0	0	0	1	7	1	24	98	1	10	96	1	1
12704	128	19	1	6	3	22	21	36	40	27	146	90	3	35	47	47	106	111	3	29	37	25	91	93	3	29	37	66	101	3	38	29	67	97	3	446	98	3	0	0	0	0	1	6	1	28	113	1	12	103	1	1
12704	129	20	1	6	14	35	35	44	43	30	187	124	4	38	53	49	116	126	4	31	45	31	107	116	4	35	44	79	119	4	44	36	80	119	4	535	128	4	0	0	0	0	1	4	1	30	120	1	10	96	1	1
13792	130	19	1	6	14	31	27	38	40	31	167	107	3	28	50	43	103	107	3	23	39	25	87	87	3	32	36	68	104	3	41	30	71	104	3	465	104	3	0	0	0	0	1	5	1	24	98	1	10	96	1	1
13792	131	28	1	6	5	30	29	45	41	30	175	114	3	24	46	37	93	92	3	33	42	36	111	122	4	36	39	75	114	3	44	38	82	123	4	504	118	4	0	0	0	0	1	4	1	25	102	1	10	96	1	1
13792	132	19	2	6	15	28	21	39	33	25	146	90	3	28	35	31	77	68	1	23	37	27	87	87	3	29	36	65	100	3	36	28	64	92	3	406	84	2	0	0	0	0	1	2	1	20	83	1	14	111	1	1
13792	133	20	2	6	20	29	24	24	33	26	136	82	2	29	38	35	81	74	2	30	24	23	77	72	2	28	18	46	73	2	23	27	50	67	1	355	67	1	0	0	0	0	1	11	1	28	113	1	18	127	1	1
13792	134	21	1	5	15	29	30	30	36	25	150	93	3	35	40	42	96	96	3	31	43	27	101	107	3	23	31	54	84	2	34	31	65	93	3	434	94	3	0	0	0	0	1	3	1	23	94	1	9	92	1	1
13792	135	18	1	5	12	32	20	39	39	20	150	93	3	18	31	30	67	53	1	21	30	26	77	72	2	35	49	84	127	4	40	27	67	97	3	422	90	3	0	0	0	0	1	1	1	24	98	1	11	99	1	1
13792	136	20	1	6	14	26	27	41	42	27	163	104	3	35	47	43	104	108	3	32	37	30	99	104	3	33	35	68	104	3	44	37	81	121	4	480	109	3	0	0	0	0	1	7	1	27	109	1	15	115	1	1
13792	137	22	1	6	16	21	23	42	39	20	145	89	3	27	40	41	91	89	3	28	35	31	94	97	3	33	44	77	117	4	35	32	67	97	3	441	96	3	0	0	0	0	1	5	1	25	102	1	13	107	1	1
13792	138	26	2	6	16	33	22	45	38	29	167	107	3	31	47	43	103	107	3	35	31	36	102	109	3	34	46	80	121	4	43	31	74	109	3	492	114	3	0	0	0	0	1	1	1	23	94	1	14	111	1	1
13792	139	22	1	6	14	26	25	40	40	23	154	97	3	36	45	47	105	110	3	33	39	25	97	101	3	33	37	70	107	3	39	35	74	109	3	464	104	3	0	0	0	0	1	5	1	22	91	1	9	92	1	1
13792	140	19	1	6	21	24	22	38	33	21	138	83	2	29	46	38	94	93	3	28	34	24	86	85	2	32	40	72	109	3	41	29	70	102	3	425	91	3	0	0	0	0	1	5	1	25	102	1	17	123	1	1
13792	141	24	2	6	14	30	32	41	37	31	171	111	3	31	43	38	94	93	3	31	43	29	103	110	3	32	32	64	98	3	40	32	72	105	3	471	106	3	0	0	0	0	1	5	1	24	98	1	8	88	1	1
13792	142	27	1	5	16	28	23	36	39	23	149	92	3	38	42	47	104	108	3	33	40	29	102	109	3	34	45	79	119	4	38	35	73	107	3	473	107	3	0	0	0	0	1	7	1	26	106	1	7	84	1	1
13792	143	32	2	6	17	31	27	35	37	25	155	97	3	32	45	39	96	96	3	34	34	30	98	103																												



Inventario del Cociente Emocional (I-CE) de Bar-On					1			2			3			4			5			6			CRITERIOS DE VALIDACIÓN																														
AULA	Variables Sociodemográficas					CM	AS	AC	AR	IN	CIA			EM	RI	RS	OIE			SP	PR	FL	CAD			TE	CI	CME			FE	OP	CAG			CE-T			Porcentaje de omisión (PO)			Índice de inconsistencia (IC)		Impresión positiva (IMP)		Impresión negativa (INN)		Ítem de validez general (IVG)					
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	PD	PD	PD	PD	PD	CEIA	Nivel	PD	PD	PD	CEIE	Nivel	PD	PD	PD	CEAD	Nivel	PD	PD	PD	CEME	Nivel	PD	PD	PD	CEAG	Nivel	PD	CET	Nivel	3	2	1	%	Condición	PD	Condición	PD	CE	Condición	PD	CE	Condición	Condición				
13708	186	21	2	6	17	29	28	37	38	24	156	98	3	30	45	41	98	99	3	29	36	28	93	95	3	31	33	64	98	3	42	32	74	109	3	454	101	3	0	0	0	0	1	4	1	4	28	113	1	12	103	1	1
13708	187	20	2	6	23	29	24	39	34	30	156	98	3	22	39	34	85	80	2	27	41	31	99	104	3	36	44	80	121	4	40	32	72	105	3	459	102	3	0	0	0	0	1	5	1	5	19	80	1	13	107	1	1

Figura 90. Base de datos del primer instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (VI de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

### Anexo N: Base de datos del segundo instrumento

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG		HS		PG		1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN														
AULA	Variables Sociodemográficas					IP		IF		RIG		HS		PG		1		2		3		4		5		6		Resuestas no contestadas (RNC)														
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel
12708	1	20	1	6	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	8	4	19	4	24	5	25	5	106	5	1		
12708	2	19	1	6	12	2	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	21	4	10	5	25	5	25	5	20	4	101	5	1		
12708	3	27	1	6	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1			
12708	4	19	1	6	12	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	5	4	5	5	4	4	3	4	4	3	23	4	7	4	19	4	23	5	18	4	90	4	1			
12708	5	21	1	6	14	4	5	5	2	5	5	3	4	4	4	5	5	5	5	5	5	2	4	5	5	5	26	5	8	4	21	4	25	5	21	4	101	5	1			
12708	6	23	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	114	5	1				
12708	7	19	1	6	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	3	4	4	4	5	30	5	8	4	23	5	20	4	22	5	103	5	1				
12708	8	25	1	6	14	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	26	5	8	4	20	4	20	4	17	3	91	4	1			
12708	9	19	1	6	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1				
12708	10	19	2	6	12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	24	5	24	5	24	5	112	5	1				
12708	11	20	1	6	2	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	2	5	5	4	29	5	10	5	25	5	24	5	20	4	108	5	1			
12708	12	32	2	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	24	5	114	5	1				
12708	13	27	1	6	14	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	30	5	9	5	24	5	25	5	23	5	111	5	1			
12708	14	27	1	6	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	30	5	9	5	21	4	25	5	23	5	108	5	1			
12708	15	20	1	6	12	5	4	4	4	4	4	4	2	3	4	1	4	3	4	3	4	4	2	3	3	1	25	4	8	4	14	3	18	4	13	2	78	3	1			
12708	16	19	2	6	12	4	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	25	4	8	4	22	5	22	5	21	4	98	5	1				
12708	17	19	1	6	12	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	30	5	9	5	24	5	24	5	25	5	112	5	1				
12708	18	20	1	6	14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1				
12708	19	26	2	6	17	2	2	3	1	3	2	3	2	4	3	2	2	2	4	3	5	4	4	3	3	3	13	2	5	3	13	2	19	4	14	3	64	3	1			
12708	20	20	2	6	23	5	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	25	4	9	5	20	4	21	4	18	4	93	4	1				
12708	21	20	2	6	12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1				
12708	22	23	2	4	14	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	5	28	5	9	5	23	5	18	4	22	5	100	5	1			
12708	23	26	1	6	14	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	3	4	4	3	4	24	4	8	4	19	4	20	4	18	4	89	4	1				
12708	24	21	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	30	5	10	5	25	5	24	5	22	5	111	5	1				
12708	25	21	1	7	13	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	30	5	10	5	25	5	25	5	24	5	114	5	1				
12699	26	20	1	6	5	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	28	5	8	4	23	5	24	5	20	4	103	5	1				
12699	27	19	1	5	12	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	9	5	25	5	25	5	25	5	114	5	1				
12699	28	22	2	6	3	3	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	22	4	4	9	5	20	4	21	4	18	4	90	4	1			
12699	29	26	1	6	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1				
12699	30	21	1	6	13	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	3	4	4	4	5	5	4	4	4	5	25	4	8	4	19	4	22	5	22	5	96	4	1			
12699	31	21	1	6	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	23	4	8	4	20	4	20	4	20	4	91	4	1				
12699	32	21	1	6	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	25	4	8	4	21	4	24	5	20	4	98	5	1				
12699	33	20	2	6	3	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	5	27	5	10	5	23	5	21	4	22	5	103	5	1				
12699	34	19	1	5	12	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	23	4	7	4	15	3	20	4	20	4	85	4	1				

Figura 91. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (I de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG			HS			PG			1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN										
AULA	Variables Sociodemográficas					i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	IP		IF		RIG		HS		PG		TOTAL		Respuestas no contestadas (RNC) Condición
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera																								PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	
12699	35	19	1	5	12	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	7	1	3	2	8	1	5	1	7	1	30	1	1	
12699	36	22	1	6	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	28	5	10	5	23	5	25	5	22	5	108	5	1	
12699	37	35	2	6	17	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	3	3	4	3	4	23	4	8	4	20	4	24	5	17	3	92	4	1	
12699	38	19	1	6	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
12699	39	19	1	6	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	25	4	8	4	20	4	20	4	20	4	93	4	1		
12699	40	20	2	5	12	5	5	4	5	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	29	5	10	5	21	4	25	5	23	5	108	5	1		
12699	41	19	1	6	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	3	4	3	4	20	5	10	5	22	5	23	5	18	4	103	5	1	
12699	42	20	1	6	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	27	5	7	4	24	5	24	5	21	4	103	5	1		
12699	43	19	1	6	3	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	30	5	10	5	23	5	25	5	24	5	112	5	1		
12699	44	19	1	6	3	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	5	28	5	8	4	21	4	25	5	23	5	105	5	1		
12699	45	24	2	6	17	5	5	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5	3	4	28	5	10	5	21	4	25	5	20	4	104	5	1	
12699	46	2	2	6	4	4	2	3	2	2	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	3	3	3	16	3	7	4	17	3	18	4	16	3	74	3	1		
12699	47	20	1	6	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	29	5	10	5	25	5	24	5	25	5	113	5	1		
12699	48	20	1	6	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	28	5	9	5	24	5	25	5	21	4	107	5	1	
12699	49	20	1	6	6	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	3	4	4	5	3	4	4	4	27	5	10	5	21	4	20	4	19	4	97	4	1		
12699	50	21	2	6	3	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	30	5	10	5	22	5	25	5	23	5	110	5	1		
12699	51	27	2	6	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	29	5	10	5	25	5	25	5	24	5	113	5	1		
12699	52	19	1	6	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1		
12699	53	22	2	2	24	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	29	5	10	5	25	5	25	5	22	5	111	5	1		
12699	54	21	1	6	14	2	2	4	2	2	2	5	2	2	2	2	3	4	5	3	5	5	4	2	2	2	14	2	7	4	13	2	22	5	12	2	68	3	1		
12699	55	24	1	5	15	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	5	3	4	3	4	4	4	4	22	4	8	4	18	4	19	4	19	4	86	4	1		
12696	56	24	1	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
12696	57	19	1	6	15	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	4	4	3	5	3	4	4	5	27	5	10	5	20	4	20	4	20	4	97	4	1		
12696	58	22	1	6	14	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	29	5	10	5	25	5	25	5	25	5	114	5	1		
12696	59	23	1	6	14	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	2	2	2	2	2	5	5	5	5	30	5	9	5	25	5	10	2	25	5	99	5	1		
12696	60	21	2	6	17	4	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	26	5	9	5	24	5	24	5	24	5	107	5	1		
12696	61	24	1	6	14	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2	3	3	3	4	2	4	4	3	2	2	3	16	3	5	3	13	2	18	4	13	2	65	3	1		
12696	62	19	1	6	12	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	29	5	10	5	24	5	23	5	25	5	111	5	1		
12696	63	22	1	6	14	4	2	4	4	4	4	4	2	2	3	4	4	5	4	5	4	4	2	4	4	3	22	4	8	4	15	3	22	5	17	3	84	4	1		
12696	64	21	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
12696	65	28	2	6	14	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	5	25	4	10	5	19	4	24	5	21	4	99	5	1		
12696	66	22	1	6	14	3	4	4	3	4	4	4	5	4	3	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	22	4	9	5	19	4	25	5	20	4	95	4	1		
12696	67	25	1	6	17	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	27	5	10	5	22	5	25	5	22	5	106	5	1		
12696	68	22	1	6	14	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	5	5	5	2	4	4	4	26	5	8	4	20	4	25	5	18	4	97	4	1	

Figura 92. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (II de VI)

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG			HS			PG			1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN										
AULA	Variables Sociodemográficas					i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	IP		IF		RIG		HS		PG		TOTAL		Respuestas no contestadas (RNC) Condición
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera																								PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	
12696	69	20	1	6	20	2	2	3	3	3	3	5	3	3	2	3	3	3	5	3	5	3	4	3	3	3	3	16	3	8	4	14	3	20	4	15	3	73	3	1	
12696	70	21	2	6	17	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	4	28	5	10	5	21	4	22	5	22	5	103	5	1	
12696	71	20	1	4	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	2	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	22	5	112	5	1		
12696	72	21	1	6	16	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	26	5	8	4	22	5	23	5	21	4	100	5	1		
12696	73	20	1	6	14	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	28	5	10	5	25	5	24	5	24	5	111	5	1		
12696	74	21	1	6	14	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	7	4	17	3	20	4	20	4	88	4	1		
12696	75	21	1	6	17	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	30	5	8	4	25	5	23	5	25	5	111	5	1		
12696	76	19	2	6	23	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1		
12696	77	20	2	5	16	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	29	5	10	5	25	5	25	5	25	5	114	5	1		
13587	78	18	2	6	25	4	4	4	3	5	4	3	3	3	2	3	0	4	3	5	4	5	3	3	3	2	24	4	6	3	11	2	21	4	14	3	76	3	1		
13587	79	42	2	6	16	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1		
13587	80	28	1	6	14	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	27	5	8	4	22	5	21	4	20	4	98	5	1		
13587	81	25	2	6	14	4	4	4	3	5	4	3	4	4	3	4	3	0	5	3	5	4	4	2	3	3	24	4	7	4	14	3	21	4	15	3	81	4	1		
13587	82	19	2	6	15	4	4	4	2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	20	3	8	4	20	4	20	4	19	4	87	4	1		
13587	83	19	1	6	14	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	26	5	7	4	20	4	20	4	20	4	93	4	1		
13587	84	22	1	6	16	2	4	4	3	4	4	4	3	2	4	2	4	3	4	3	4	3	2	4	2	3	21	4	7	4	15	3	17	3	15	3	75	3	1		
13587	85	22	1	6	14	4	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	28	5	9	5	21	4	22	5	21	4	101	5	1		
13587	86	20	2	7	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	20	4	110	5	1		
13587	87	24	2	5	21	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	30	5	8	4	20	4	20	4	20	4	98	5	1		
13587	88	2	2	6	12	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4	4	4	30	5	9	5	21	4	25	5	20	4	105	5	1		
13587	89	25	2	6	14	5	4	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	3	4	29	5	10	5	23	5	22	5	19	4	103	5	1		
13587	90	27	1	6	14	4	2	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	22	4	9	5	19	4	22	5	22	5	94	4	1		
13587	91	24	1	6	16	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	4	27	5	10	5	24	5	22	5	21	4	104	5	1		
13587	92	21	1	6	16	4	5	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	5	4	24	4	10	5	23	5	24	5	21	4	102	5	1		
13587	93	22	1	1	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13587	94	20	2	4	16	4	4	4	4	5	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	3	2	4	3	25	4	9	5	19	4	22	5	15	3	90	4	1		
12704	95	24	2	5	24	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	3	3	5	4	4	4	4	29	5	10	5	25	5	19	4	20	4	103	5	1		
12704	96	23	1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	5	4	4	4	4	3	3	4	3	24	4	8	4	17	3	21	4	17	3	87	4	1		
12704	97	23	2	6	16	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	3	4	3	4	4	3	29	5	10	5	23	5	22	5	18	4	102	5	1		
12704	98	24	2	8	24	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	3	5	4	2	2	2	2	13	2	5	3	11	2	18	4	10	2	57	2	1		
12704	99	20	2	6	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
12704	100	23	2	6	25	4	5	4	5	5	5	5	4	5	3	4	4	5	5	3	5	3	4	5	4	5	27	5	9	5	21	4	20	4	23	5	100	5	1		
12704	101	25	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	30	5	10	5	24	5	25	5	23	5	112	5	1		
12704	102	26	2	5	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	24	4	6	3	20	4	20	4	18	4	88	4	1		

Figura 93. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (III de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG			HS			PG			1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN										
AULA	Variables Sociodemográficas					i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	IP		IF		RIG		HS		PG		TOTAL		Respuestas no contestadas (RNC)
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera																								PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD
12704	103	19	1	6	21	4	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	28	5	10	5	22	5	25	5	24	5	109	5	1	
12704	104	22	1	6	14	2	4	5	4	5	5	5	3	4	4	2	3	3	4	5	5	5	5	3	4	4	5	25	4	10	5	16	3	22	5	21	4	94	4	1	
12704	105	19	2	6	17	4	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	26	5	10	5	22	5	22	5	21	5	105	5	1		
12704	106	22	2	6	17	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	27	5	9	5	22	5	23	5	22	5	103	5	1		
12704	107	21	1	6	14	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	5	29	5	10	5	23	5	24	5	19	4	105	5	1		
12704	108	22	2	6	14	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	1	5	5	5	5	29	5	10	5	23	5	24	5	21	4	107	5	1		
12704	109	20	1	6	20	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	25	4	7	4	20	4	21	4	19	4	92	4	1		
12704	110	22	1	6	3	2	2	4	2	4	2	5	1	2	2	3	4	4	5	4	4	4	4	2	4	2	16	3	6	3	15	3	21	4	16	3	74	3	1		
12704	111	20	1	6	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	22	4	8	4	19	4	22	5	19	4	90	4	1		
12704	112	22	1	6	17	3	4	4	2	4	2	5	4	3	5	2	4	4	3	5	4	5	4	2	4	4	19	3	9	5	18	4	21	4	18	4	85	4	1		
12704	113	21	2	6	14	5	4	4	3	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5	4	4	3	5	4	26	5	8	4	20	4	21	4	20	4	95	4	1		
12704	114	19	2	6	23	5	4	4	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	27	5	9	5	23	5	21	4	23	5	103	5	1		
12704	115	19	1	6	2	3	4	4	4	3	3	4	4	4	5	4	2	5	4	5	4	5	2	4	3	2	21	4	8	4	20	4	23	5	15	3	87	4	1		
12704	116	27	2	6	24	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	24	4	10	5	25	5	25	5	25	5	109	5	1			
12704	117	21	1	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1			
12704	118	23	1	6	14	4	3	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	23	4	10	5	21	4	23	5	20	4	97	4	1			
12704	119	23	1	6	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1			
12704	120	20	1	6	16	5	5	5	5	5	3	4	4	4	3	4	3	5	4	4	4	3	3	4	3	4	30	5	7	4	18	4	22	5	17	3	94	4	1		
12704	121	19	1	6	5	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	3	4	21	4	8	4	16	3	18	4	18	4	81	4	1			
12704	122	20	2	6	25	3	2	2	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	4	3	4	3	3	3	2	18	3	7	4	17	3	17	3	15	3	74	3	1			
12704	123	21	2	6	25	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	28	5	10	5	21	4	22	5	21	4	102	5	1			
12704	124	20	1	5	17	2	4	2	2	4	4	4	4	4	1	4	2	5	3	4	4	5	3	4	4	18	3	8	4	15	3	21	4	20	4	82	4	1			
12704	125	20	1	6	3	3	4	4	3	4	4	5	4	3	4	4	4	4	5	3	5	4	5	5	4	22	4	9	5	19	4	22	5	22	5	94	4	1			
12704	126	23	1	6	16	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	25	4	8	4	20	4	20	4	20	4	93	4	1			
12704	127	25	1	6	14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	5	5	24	4	8	4	20	4	21	4	22	5	95	4	1		
12704	128	19	1	6	3	4	3	4	2	4	2	4	4	3	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	4	19	3	8	4	19	4	23	5	20	4	89	4	1			
12704	129	20	1	6	14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1			
13792	130	19	1	6	14	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	24	4	7	4	20	4	19	4	18	4	88	4	1			
13792	131	28	1	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	5	5	30	5	10	5	24	5	22	5	25	5	111	5	1			
13792	132	19	2	6	15	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	4	4	5	30	5	10	5	24	5	22	5	23	5	109	5	1			
13792	133	20	2	6	20	2	2	2	3	3	2	4	4	2	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4	14	2	8	4	14	3	19	4	16	3	71	3	1			
13792	134	21	1	5	15	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	29	5	10	5	25	5	23	5	25	5	112	5	1				
13792	135	18	1	5	12	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	3	4	4	5	4	5	4	3	4	4	29	5	9	5	22	5	22	5	19	4	102	5	1			
13792	136	20	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	5	4	5	5	30	5	10	5	21	4	22	5	24	5	107	5	1			

Figura 94. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (IV de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG			HS			PG			1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN										
AULA	Variables Sociodemográficas					i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	IP		IF		RIG		HS		PG		TOTAL		Respuestas no contestadas (RNC)
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera																								PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD
13792	137	22	1	6	16	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	25	4	8	4	20	4	20	4	20	4	93	4	1	
13792	138	26	2	6	16	3	2	5	5	0	0	5	5	3	5	3	3	0	5	4	5	5	5	3	5	3	15	2	10	5	14	3	24	5	21	4	84	4	1		
13792	139	22	1	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13792	140	19	1	6	21	4	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	24	4	9	5	20	4	23	5	20	4	96	4	1		
13792	141	24	2	6	14	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	5	3	4	4	4	24	4	9	5	20	4	23	5	19	4	95	4	1		
13792	142	27	1	5	16	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	29	5	10	5	23	5	25	5	23	5	110	5	1		
13792	143	32	2	6	17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	22	5	19	4	93	4	1		
13792	144	23	2	6	17	4	4	3	4	4	5	5	4	5	4	3	3	5	4	4	4	4	4	3	3	4	24	4	10	5	19	4	21	4	18	4	92	4	1		
13792	145	25	2	6	17	2	2	5	2	5	2	3	3	3	3	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	4	18	3	6	3	19	4	23	5	21	4	87	4	1		
13792	146	32	2	6	16	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	29	5	10	5	23	5	25	5	24	5	111	5	1		
13708	147	26	2	6	24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	1	2	1	5	1	5	1	5	1	23	1	1		
13708	148	20	2	6	18	5	4	5	4	5	5	4	4	5	3	5	4	5	5	3	4	4	4	4	4	4	28	5	8	4	22	5	20	4	20	4	98	5	1		
13708	149	26	2	6	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	23	5	25	5	113	5	1		
13708	150	19	1	6	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	2	4	2	4	4	3	4	24	4	9	5	20	4	17	3	17	3	87	4	1		
13708	151	20	1	5	17	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	4	3	4	4	4	4	24	4	8	4	21	4	19	4	21	4	93	4	1		
13708	152	23	1	5	15	3	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	23	4	9	5	24	5	25	5	22	5	103	5	1		
13708	153	29	2	7	12	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	30	5	10	5	25	5	25	5	23	5	113	5	1		
13708	154	24	2	6	17	4	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	3	5	4	4	3	4	3	4	5	4	26	5	9	5	20	4	20	4	20	4	95	4	1		
13708	155	21	2	8	15	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	9	5	20	4	20	4	20	4	93	4	1		
13708	156	22	2	5	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	157	21	1	6	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	158	21	2	6	24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	23	5	25	5	25	5	113	5	1		
13708	159	21	2	6	17	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	30	5	10	5	24	5	24	5	24	5	112	5	1		
13708	160	31	2	6	24	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	20	4	92	4	1		
13708	161	20	2	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	23	5	22	5	25	5	110	5	1		
13708	162	28	2	6	14	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	163	30	2	4	22	5	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	27	5	9	5	21	4	22	5	21	4	100	5	1		
13708	164	25	1	6	24	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	165	24	2	5	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	166	27	2	6	16	4	4	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	0	5	5	5	27	5	8	4	24	5	24	5	20	4	103	5	1		
13708	167	23	2	6	22	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	29	5	9	5	21	4	20	4	22	5	101	5	1		
13708	168	35	1	7	2	5	5	5	4	4	3	4	3	3	4	5	3	4	4	2	5	3	4	5	2	27	5	7	4	19	4	18	4	16	3	87	4	1			
13708	169	20	2	6	17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	25	5	115	5	1		
13708	170	23	2	6	22	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	28	5	10	5	24	5	25	5	24	5	111	5	1		

Figura 95. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (V de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

Cuestionario de Aprendizaje Colaborativo de Adriaensens						IP		IF		RIG		HS		PG		1		2		3		4		5		6		CRITERIO DE VALIDACIÓN												
AULA	Variables Sociodemográficas					IP		IF		RIG		HS		PG		IP		IF		RIG		HS		PG		TOTAL		Respuestas no contestadas (RNC)												
	N°	Edad	Sexo	Semestre	Carrera	i1	i2	i3	i4	i5	i6	i7	i8	i9	i10	i11	i12	i13	i14	i15	i16	i17	i18	i19	i20	i21	i22	i23	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel	PD	Nivel
13708	171	20	1	6	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	10	5	25	5	25	5	24	5	114	5	1
13708	172	22	2	6	14	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	30	5	9	5	24	5	25	5	24	5	112	5	1
13708	173	26	2	6	14	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	24	4	9	5	22	5	20	4	19	4	94	4	1
13708	174	19	1	6	17	5	4	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	4	29	5	7	4	25	5	24	5	20	4	105	5	1
13708	175	21	1	6	2	2	4	4	2	3	4	4	4	2	4	3	3	2	4	2	4	3	4	4	3	4	2	19	3	8	4	14	3	17	3	15	3	73	3	1
13708	176	19	2	6	24	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	29	5	10	5	21	4	25	5	22	5	107	5	1
13708	177	21	1	6	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	28	5	10	5	24	5	25	5	25	5	112	5	1	
13708	178	22	1	6	16	5	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4	0	3	3	4	25	4	8	4	17	3	18	4	14	3	82	4	1
13708	179	19	1	6	21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	24	4	8	4	20	4	20	4	19	4	91	4	1	
13708	180	21	1	6	2	2	4	4	4	4	4	5	5	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	22	4	10	5	18	4	24	5	18	4	92	4	1	
13708	181	22	2	4	22	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	26	5	8	4	20	4	20	4	19	4	93	4	1	
13708	182	23	2	6	12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	24	4	8	4	20	4	20	4	19	4	91	4	1	
13708	183	20	2	6	24	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	5	3	4	3	4	3	16	3	6	3	15	3	19	4	18	4	74	3	1	
13708	184	19	1	6	21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	8	4	17	3	20	4	20	4	89	4	1	
13708	185	19	2	6	12	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	24	4	9	5	21	4	20	4	20	4	94	4	1	
13708	186	21	2	6	17	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	25	4	8	4	20	4	20	4	19	4	92	4	1	
13708	187	20	2	6	23	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	30	5	10	5	24	5	22	5	23	5	109	5	1	

Figura 96. Base de datos del segundo instrumento, usando Microsoft Excel 2016 (VI de VI).

Fuente: Medrano & Sarmiento.

## Anexo O: Sílabo de la asignatura

# SÍLABO

## Seminario de Investigación

<b>Código</b>	ASUC01532	<b>Carácter</b>	Obligatorio
<b>Prerrequisito</b>	80 créditos aprobados		
<b>Créditos</b>	3		
<b>Horas</b>	<b>Teóricas</b>	2	<b>Prácticas</b> 2
<b>Año académico</b>	2020		

### I. Introducción

---

Seminario de Investigación es una asignatura obligatoria y general; está ubicada en el sexto período para todas las carreras. Su prerrequisito es haber aprobado 80 créditos. Con ella se desarrolla, en un nivel intermedio, tres competencias generales: Aprendizaje Autónomo, Aprendizaje Experiencial y Colaborativo, Gestión de TIC. En virtud de lo anterior, su relevancia reside en potenciar las habilidades de investigación, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y manejo de herramientas tecnológicas para la investigación.

**Los contenidos generales que la asignatura desarrolla son los siguientes:** la investigación; los enfoques cualitativo y cuantitativo en la investigación; el diseño en la investigación; el plan de investigación; los artículos de investigación, las tesis y otros productos de investigación.

---

### II. Resultado de aprendizaje de la asignatura

---

Al finalizar la asignatura, el estudiante será capaz de realizar una investigación académica de forma colaborativa y sobre temas de su especialidad, aplicando los procedimientos pertinentes según el tipo y diseño de investigación elegidos, utilizando las herramientas tecnológicas adecuadas para la búsqueda, recuperación, almacenamiento y uso de la información.

---

### III. Organización de los aprendizajes

<b>Unidad 1</b>		Duración	16
<b>Introducción a la investigación</b>		en horas	
<b>Resultado de aprendizaje de la unidad:</b>	Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de reconocer la naturaleza de la investigación, las diferencias entre los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto en la investigación, las diferentes formas de hacer investigación, las características de los problemas de		
<b>Ejes temáticos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué es y qué implica investigar</li> <li>2. Los problemas de investigación como punto de partida de toda investigación</li> <li>3. Paradigmas en la investigación</li> <li>4. Enfoques en la investigación: cuantitativo, cualitativo, mixto: naturaleza, propósito, características, exigencias</li> <li>5. Tipos de investigación</li> </ol>		

<b>Unidad 2</b>		Duración	16
<b>La información y las fuentes</b>		en horas	
<b>Resultado de aprendizaje de la unidad:</b>	Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de distinguir entre diversos tipos de fuentes de información, la búsqueda de fuentes pertinentes en bases de datos, y el uso de la información aplicando las normas APA, ISO		
<b>Ejes temáticos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las fuentes de información: clasificación</li> <li>2. La búsqueda de fuentes de información en bases de datos</li> <li>3. La redacción de documentos referenciando las fuentes con diversas normas (APA, ISO, Vancouver): las citas directas e indirectas</li> </ol>		

<b>Unidad 3</b>		Duración	16
<b>Plan de investigación para una investigación bibliográfica</b>		en horas	
<b>Resultado de aprendizaje de la unidad:</b>	Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de construir colaborativamente un plan de investigación para una investigación bibliográfica		
<b>Ejes temáticos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Delimitación del tema</li> <li>2. Planteamiento y formulación del problema de investigación</li> <li>3. Formulación de objetivos</li> <li>4. Justificación</li> <li>5. Técnicas de recolección y análisis de la información para una investigación bibliográfica</li> </ol>		

<b>Unidad 4</b>		Duración en horas	<b>16</b>
<b>Revisión de la literatura</b>			
<b>Resultado de aprendizaje de la unidad:</b>	Al finalizar la unidad, el estudiante será capaz de realizar colaborativamente un artículo de revisión de la literatura, aplicando las estrategias adecuadas y las normas pertinentes para el uso de fuentes de		
<b>Ejes temáticos:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué es un artículo de revisión de la literatura</li> <li>2. Tipos de revisión de la literatura</li> <li>3. Estructura de un artículo de revisión de la literatura</li> </ol>		

#### IV. Metodología

A lo largo de la asignatura, es fundamental que los estudiantes apliquen de forma inmediata todos los temas abordados, elaborando sus propias propuestas: búsqueda de fuentes de información, diseño metodológico, artículo, las mismas que serán socializadas y discutidas en clase o en foros.

Además de ello, es necesario que el estudiante trabaje fuera de clase en poner en práctica todo lo trabajado, para avanzar en la creación de sus propuestas. Finalmente, también se requiere de un trabajo colaborativo para la creación de los dos últimos productos de la asignatura.

##### **Modalidad presencial**

- Trabajo colaborativo
- Discusión de lecturas
- Exposiciones (del profesor y de los estudiantes)
- Análisis y discusión de casos

##### **Modalidad semipresencial - Gente que Trabaja**

- Trabajo colaborativo
- Análisis de lecturas y videos
- Análisis y discusión de casos

##### **Modalidad semipresencial - Distancia**

- Trabajo colaborativo
- Análisis de lecturas y videos

## V. Evaluación

### Modalidad presencial

Rubros	Unidad por evaluar	Fecha	Entregable/Instrumento	Peso parcial	Peso Total
Evaluación de entrada	Prerrequisito	Primera sesión	- Evaluación individual teórica / <b>Prueba objetiva</b>	<b>0 %</b>	
Consolidado 1 <b>C1</b>	1	Semana 1 - 4	- Evaluación individual práctica / <b>Prueba mixta</b>	80 %	<b>20 %</b>
	2	Semana 5 - 7	- Evaluación individual práctica / <b>Prueba mixta</b>	20 %	
Evaluación parcial	1 y 2	Semana 8	- Trabajo individual: informe sobre fuentes de información / <b>Rúbrica</b>	<b>20 %</b>	
Consolidado 2 <b>C2</b>	3	Semana 9 - 12	- Trabajo grupal: plan de investigación / <b>Rúbrica de</b>	60 %	<b>25 %</b>
	4	Semana 13-15	- Trabajo individual: avance del trabajo final / <b>Rúbrica de</b>	40 %	
Evaluación final	Todas las unidades	Semana 16	- Trabajo grupal: artículo y sustentación / <b>Rúbrica de</b>	<b>35 %</b>	
Evaluación sustitutoria *	Todas las unidades	Fecha posterior a la evaluación	No aplica		

\* Reemplaza la nota más baja obtenida en los rubros anteriores.

### Modalidad semipresencial - Gente que Trabaja

Rubros	Unidad por evaluar	Fecha	Entregable/Instrumento	Peso parcial	Peso Total
Evaluación de entrada	Prerrequisito	Primera sesión	- Evaluación individual teórica / <b>Prueba objetiva</b>	<b>0 %</b>	
Consolidado 1	1	Semana 1 - 3	- Actividades virtuales	15 %	<b>20 %</b>
			- Evaluación práctica individual / <b>Prueba mixta</b>	85 %	
Evaluación parcial	1 y 2	Semana 4	- Trabajo individual: informe de fuentes de información / <b>Rúbrica</b>	<b>20 %</b>	
Consolidado 2 <b>C2</b>	3	Semana 5 - 7	- Actividades virtuales	15 %	<b>25 %</b>
			- Trabajo grupal: plan de investigación / <b>Rúbrica de</b>	85 %	
Evaluación final	Todas las unidades	Semana 8	- Trabajo grupal: artículo / <b>Rúbrica</b>	<b>35 %</b>	

Evaluación sustitutoria *	Todas las unidades	Fecha posterior a la	No aplica
---------------------------	--------------------	----------------------	-----------

\* Reemplaza la nota más baja obtenida en los rubros anteriores.

#### Modalidad semipresencial – Distancia

Rubros	Unidad por evaluar	Fecha	Entregable/Instrumento	Peso
Evaluación de entrada	Prerrequisito	Primera sesión	Evaluación individual teórica / <b>Prueba objetiva</b>	<b>0 %</b>
Consolidado 1 <b>C1</b>	1	Semana 2	Evaluación práctica individual / <b>Prueba mixta</b>	<b>20 %</b>
Evaluación parcial	1 y 2	Semana 4	Trabajo individual: informe de fuentes de información /	<b>20 %</b>
Consolidado 2 <b>C2</b>	3	Semana 6	Trabajo grupal: plan de investigación / <b>Rúbrica de</b>	<b>25 %</b>
Evaluación final	Todas las unidades	Semana 8	Trabajo grupal: artículo / <b>Rúbrica de evaluación</b>	<b>35 %</b>
Evaluación sustitutoria	Todas las unidades	Fecha posterior a la evaluación final	No aplica	

\* Reemplaza la nota más baja obtenida en los rubros anteriores.

#### Fórmula para obtener el promedio:

$$PF = C1 (20 \%) + EP (20 \%) + C2 (25 \%) + EF (35 \%)$$

#### VI. Bibliografía

##### Básica

Alayza, C., Cortés, G., Hurtado, G., Mory, E. & Tarnawiecki, N. (2010). *Iniciarse en la investigación académica*. Lima: UPC.

##### Complementaria:

Arias, D. (2019). *Textos detrás de los textos*. Lima: Escuela de Edición de Lima.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° ed.). México: Mc Graw Hill.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Bogotá: Panamericana.

### **Recursos digitales:**

Arias, D. (2019). *Manual para citar fuentes en textos de Ingeniería según norma ISO 690*. Recuperado de <https://fondoeditorial.continental.edu.pe/manual-para-citar-y-referenciar-fuentes-en-textos-de-ingenieria-segun-la-norma-iso-690-2/>

Diaz Bazo, C. (comp.) (2016). *Métodos de investigación en educación*. Recuperado de: [https://www.academia.edu/29543017/compilaci%C3%B3n\\_de\\_m%C3%A9todos\\_de\\_investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/29543017/compilaci%C3%B3n_de_m%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n)

Galagarza, B., Seclén, E. (2017). La primera cita: guía para el registro de referencias y citación de textos académicos. Recuperado de: [https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/621767/primera\\_cita\\_final.pdf?sequence=9&isAllowed=y](https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/621767/primera_cita_final.pdf?sequence=9&isAllowed=y)

Merino-Trujillo, A. (2011). *Cómo escribir documentos científicos (parte 3)*. Artículo de revisión. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>

Montes, I. (2019). *Tipos de revisión de la literatura (presentación en Power Point)*. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2019/04/16/tipos-de-revision-de-literatura/>