

PROYECTO DE VIDA: IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA EMOTIVIDAD COMO BASE PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIFE PROJECT: IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF
EMOTIONALITY AS THE BASE FOR THE DEVELOPMENT
OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

DIANA CALDERÓN SALMERÓN¹

ALEXANDRA YÉPEZ ROSERO²

MAURICIO BATALLAS BUSTAMANTE³

*Recibido: 19 de junio de 2018
Aceptado: 22 de octubre de 2018*

¹ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, dmcalderon@puce.edu.ec

² Pontificia Universidad Católica del Ecuador, syepezb38@puce.edu.ec

³ Pontificia Universidad Católica del Ecuador, wbatallas671@puce.edu.ec



PROYECTO DE VIDA: IMPACTO EN EL DESARROLLO DE LA EMOTIVIDAD COMO BASE PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

LIFE PROJECT: IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF EMOTIONALITY AS THE BASE FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Diana Calderón Salmerón, Alexandra Yépez Rosero, Mauricio Batallas Bustamante

PALABRAS CLAVE: Proyecto de vida, emotividad, pensamiento constructivo, inteligencia emocional.

KEY WORDS: Life project, emotionality, constructive thinking, emotional intelligence

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es exponer la importancia de la aplicación de una propuesta para trabajar las emociones como parte de la asignatura Proyecto de Vida en estudiantes Universitarios de las Carreras de Educación Inicial de la PUCE. Se realizó el análisis de los resultados cuanti-cualitativos obte-

nidos a través de diversos instrumentos: Inventario de Pensamiento Constructivo de Esptein y cuestionario de preguntas abiertas. Se caracteriza la emotividad como base para el desarrollo de la Inteligencia Emocional. Se aplicó el inventario al inicio y al finalizar el período académico a dos grupos, uno control y otro





experimental. Los resultados muestran que existe diferencia significativamente estadística entre los resultados de ambos grupos, respecto al factor de emotividad, demostrando la importancia de generar estos espacios académicos de reflexión y autoconocimiento para el planteamiento del proyecto personal de vida en los universitarios. El estudio concluye

resaltando la importancia de propiciar desde la Academia el desarrollo de la Inteligencia Emocional desde los primeros niveles, con el fin de que los estudiantes visibilicen alternativas que les permita fortalecer su formación para el pleno y responsable ejercicio de su profesión en el futuro, más aún en aquellas carreras que implican trabajar con niños(as).

ABSTRACT

This work's objective is to determine the importance of applying a proposal to work with emotions within the "Project of Life" with college students in Early Education majors, through analysis of the quanta-qualitative results obtained via various instruments (Epstein Constructive Thinking Inventory and open questions questionnaire). Emotionality is characterized as the basis for the development of Emotional Intelligence. The inventory test was applied in two different settings: at the beginning and at the end of the academic period, and within two groups, one control and the other as an experimental group. The results show that there is a statistically significant difference between the

results of the control group and those of the experimental group in regard to the emotional factor; thus demonstrating the importance of generating these academic spaces for reflection and self-knowledge for the approach of the personal life project of college students. The study concludes by highlighting the importance of promoting the development of Emotional Intelligence from the first levels of college instruction, in order for students to visualize alternatives that allow them to strengthen their training for the full and responsible exercise of their profession in the future: and still more in those careers that involve working with children.



INTRODUCCIÓN

En el ciclo académico comprendido entre los meses de septiembre 2017 y enero 2018, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, consciente de los desafíos y requerimientos del contexto político, social, económico y educativo, asume el reto de implementar su rediseño de la Carrera de Educación Inicial.

En este proceso se contempla la asignatura Proyecto de Vida como un espacio académico que tiene por objeto propiciar el autoconocimiento en los estudiantes de las Carreras de Educación con el fin de que logren gestionar los propios recursos y alinearlos con su proyecto de vida, lo cual sin duda, aporta al cumplimiento de la misión de la carrera y al perfil de egreso de quienes opten por ella.

En la misión de la carrera se resalta la importancia de una formación integral para los futuros docentes (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2016). Esta formación integral aspectos socioemocionales, los cuales facilitarán el ejercicio pleno de una profesión, que es crucial para el desarrollo de la sociedad, tal y como lo reconoce el Foro Mundial de Educación en la Declaración de Incheon al afirmar "el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos" (Educa-

ción 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, 2015, pág. 7)

Respecto al perfil de egreso de la carrera se contemplan los siguientes resultados, que guardan relación con la asignatura en mención (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2016):

- Planificar el propio proyecto de vida, implicándose en el cambio y en la resolución de problemas del entorno, desarrollando procesos de autonomía, auto organización e identidad personal, profesional y ciudadana.
- Trabajar en equipo, de forma colaborativa y en redes con miras a la creación de ambientes de aprendizaje abiertos, democráticos, e interculturales que estimulen la creatividad y el aprendizaje.
- Promover la participación de la comunidad en los procesos educativos y ser capaz de apoyarse en técnicas que le permitan manejar grupos de profesionales, padres, madres, comunidad.
- Resolver posibles situaciones conflictivas de la profesión mediante una actitud asertiva y de trabajo interdisciplinario.



Estos logros requieren, sin duda, de una formación que permita el desarrollo de competencias socio-emocionales, para alcanzar el perfil de egreso esperado. En este proceso de implementación se propone evidenciar el impacto de la aplicación de un programa dentro de la asignatura, tendiente a mejorar la emotividad como base para delinear el proyecto de vida personal. Todo esto con el fin de validar la importancia de la aplicación de este programa y propiciar que esta asignatura sea significativa para los estudiantes, quienes se forman para desempeñarse en el futuro como maestros de Educación Inicial.

Las motivaciones para este estudio se centran en varias investigaciones que muestran la necesidad de contar con maestros emocionalmente saludables, especialmente aquellos que trabajarán con niños en las primeras etapas de la vida, en donde se sientan las bases para el desarrollo óptimo e integral del individuo.

Es así como dentro del programa diseñado y desarrollado por los investigadores, se plantean cuatro fases:

- a. Autoconocimiento: se propician espacios de reflexión y conocimiento de sí mismo y se concientiza sobre las propias emociones y formas adecuadas de encauzarlas; se procura un reconocimiento de sí mismo más claro y objetivo, identificando características inherentes al ser.
- b. El yo y los otros: permite al estudiante reconocerse en el otro y entender de mejor forma la complejidad de las relaciones interpersonales, a la vez que reflexiona sobre diversos aspectos que deben ser reconocidos y analizados para facilitar una convivencia sana en medio de la diversidad.
- c. El sentido de la propia existencia: se parte de la reflexión sobre la propia vida y el fin último que se pretende tener con ella, identificando con mayor claridad conceptos como misión y visión personales.
- d. Elaboración del proyecto de vida: se elabora un proyecto de vida universitario sobre la base sólida de los aspectos que se han trabajado durante el semestre.

Se parte, por tanto, de la necesidad del conocimiento personal, la reflexión y concientización de los propios estados emocionales, para después reconocerse en el otro y reflexionar sobre el individuo como ser social que forma parte de un sistema. En un siguiente momento, se plantea reconocer el sentido de la propia vida, los motivos internos que permiten generar ideas que trascienden a la existencia, contando con diversas herramientas que propician finalmente el planteamiento de un proyecto



de vida universitario, que comprometa al futuro docente a trabajar en aquellas áreas internas que así lo requieren y reconocer sus mayores potencialidades sobre las cuales deberá enfocarse durante los próximos cinco años. Por último, el reto es conseguir sus metas a corto, mediano y largo plazo, comprometiéndose consigo mismo y con su entorno, como agente generador de cambios.

De esta manera, el presente estudio contribuye con la misión de la PUCE, dentro de la cual se afirma que esta Institución académica:

dirige su actividad hacia la formación integral del ser humano. Por ello, trata de formar a sus miembros intelectual y éticamente para el servicio a la sociedad en el ejercicio profesional y en el compromiso con el desarrollo sustentable del país (Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017, pág. 5)

A través del presente estudio se pretende exponer la importancia de la aplicación de una propuesta para trabajar las emociones como parte de la asignatura Proyecto de Vida en estudiantes Universitarios de las Carreras de Educación Inicial de la PUCE.

Educación y Proyecto de Vida en la Universidad

Dentro de la propuesta diseñada como Proyecto de vida en la Universidad se intenta profundizar la forma en la que los estudiantes gestionan su autoconcepto, su proceso formativo, sus relaciones interpersonales y la claridad y comprensión que tienen de sus metas y proyectos futuros.

El proyecto formativo y profesional representa el sentido que cada uno quiere darle a su vida, en relación con el desarrollo profesional y sus decisiones deben estar vinculadas al proyecto vital (Álvarez, López, & Pérez, 2015).

Romero (2004) define el proyecto profesional y vital como:

la construcción activa en la que se trabaja sobre y se expresa la propia imagen de sí mismo, que implica la adquisición de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que requieren de un proceso previo de información/exploración/formulación de objetivos, que se concreta en un plan de acción, que genera desarrollo personal y que puede ser aprendido (p. 338)

D'Angelo (2003) considera que el proyecto de vida individual es, de alguna





forma, un proyecto socializado, debido a que nace de la relación persona-colectividad. Casas, Meza y Delgado (2015), por otro lado, mencionan que un Proyecto de vida debe contemplar a la persona como ser en proyecto, influenciada por su inteligencia emocional y dimensiones como el auto-conocimiento, la auto-regulación, la auto-motivación, la empatía y las habilidades sociales. Este trabajo personal le permite ser consciente de lo que le influye, le determina, le impacta y así, es más capaz de decidir con voz propia y potenciar su autonomía y libertad personal.

Por tanto, no es posible concebir un proyecto de vida sin considerar la importancia del autoconocimiento. Gracias a él se considera como aspecto fundamental la capacidad de reconocer las propias emociones, como primer paso para entenderse y llegar a un adecuado manejo de las mismas. Así, surge la necesidad de resaltar la importancia de la emotividad como parte importante en el desarrollo de la Inteligencia emocional (IE).

Varias investigaciones muestran que los niveles de IE influyen como predictores de rendimiento académico, logro escolar, equilibrio psicológico, mejores relaciones sociales, entre otros, aspectos inherentes a cualquier proceso de planificación del proyecto personal de vida (Sánchez, León & Barragán, 2015).

Mayer, Caruso y Salovey (1999) opinan que un coeficiente intelectual

alto, interpretado como inteligencia analítica, no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real. Otro estudios destacan la importancia de la orientación al estudiante universitario para fundamentar la toma de decisiones, y afirman que la falta de criterios para construir su proyecto formativo y profesional conduce al estudiante a situaciones de inseguridad, improvisación, desmotivación e incluso al abandono de su formación (Álvarez, et al., 2015).

Fragoso (2015) refiriéndose a los trabajos realizados por organismos internacionales reconocidos enfatiza que al momento de enfrentarse al mercado laboral se vuelve necesaria una formación integral constituida no solo por conocimientos académicos sino también por habilidades socio-afectivas. El mismo autor afirma que en la educación superior el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales permiten dicha formación, que influye en la generación de seres humanos plenos y trabajadores efectivos.

El Modelo Educativo PUCE respalda la importancia de la formación integral de sus estudiantes y contempla los aspectos mencionados al afirmar que:

Cada educando persigue, en tal virtud, su ideal de persona humana a través de la realización de su propio proyecto de vida. Esta búsqueda de





perfeccionamiento personal demanda que el estudiante desempeñe un rol protagónico y desarrolle cualidades necesarias para enfrentar eficazmente su proceso formativo (Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017, pág. 7).

De esta manera, la Universidad busca formar personas conscientes y competentes, que “se reconozcan como actores en un mundo en continua transformación, con sus dramas, gozos y esperanzas” (Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2017, pág. 12). La asignatura Proyecto de Vida, a través de la presente propuesta, se sustenta en estos principios educativos y parte del manejo de emociones como eje fundamental para facilitar el desarrollo de las cualidades esperadas en los futuros profesionales.

Ante esto, la propuesta se basa en una concepción amplia del aprendi-

zaje construida a partir de la experiencia, con una visión sistémica y participativa de los actores educativos (Casas, et al., 2015), de forma que se facilite un aprendizaje significativo para quienes participan en el proceso. Se promueve por tanto, un aprendizaje que se concibe como construcción de significaciones en base a las experiencias vividas en la interacción social.

Es por ello que en la propuesta se utilizan estrategias y herramientas que promueven la construcción del conocimiento en base a la concientización de las propias emociones y al respeto de las opiniones, sentimientos y conocimientos del otro. Se permite que el estudiante vivencie situaciones donde debe ejercitar y practicar las habilidades socioemocionales a través del planteamiento de talleres vivenciales, con un enfoque sistémico y participativo, que lo empodera y lo hace protagonista de su propia vida y su plan personal.

MÉTODOS Y MATERIALES

Esta investigación se plantea dentro del marco de la Asignatura Proyecto de Vida, la cual fue aplicada en el primer nivel de los Rediseños de la Carrera de Educación Inicial durante el ciclo académico comprendido entre los meses de septiembre 2017 a enero 2018, con una

duración de 4 horas presenciales por semana (en total 16 semanas). La muestra fue de tipo no probabilístico discrecional, dirigida hacia sujetos voluntarios.

Este estudio es de tipo inferencial observacional de carácter transeccional, con un enfoque mixto, por cuanto se



han utilizado métodos cuantitativos y cualitativos para el análisis de datos.

Población

La muestra fue de tipo no probabilístico discrecional, dirigida hacia sujetos voluntarios. Las estudiantes fueron seleccionadas en función del nivel que académicamente cursaban. Considerando que durante el segundo semestre del año 2017 se iniciaría la implementación del Rediseño de la Carrera de Educación Inicial en la que se contempla una nueva asignatura denominada Proyecto de Vida, se procedió a invitar a las participantes de dicha asignatura a formar parte de la investigación. Las 23 estudiantes decidieron participar libre y voluntariamente, lo cual se dejó sentado en un consentimiento informado.

Sin embargo, al contar con un solo paralelo, y considerando que las estudiantes del nivel inmediato superior también son del sexo femenino y sus edades son cercanas a las estudiantes del primer nivel, se les propuso desarrollar la investigación bajo la figura de Grupo Control a lo cual accedieron de forma libre y voluntaria. Cabe aclarar que el grupo control no cursó esta asignatura.

Por tanto, se trabajó con dos grupos de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador: uno experimental y otro de control,

bajo los parámetros de inclusión y exclusión que se describen a continuación.

Criterios de inclusión y exclusión

Todos los estudiantes de primer nivel fueron invitados a participar como parte de esta investigación, con la única condición de asistir al programa Proyecto de Vida de forma regular durante todo el ciclo académico y estar dispuestos a aprovechar este espacio para fortalecer sus habilidades socio-emocionales.

Se eliminó de la muestra a los estudiantes que no asistieron los días en los que se aplicaron los instrumentos o no llenaron adecuadamente los mismos. Dentro de este grupo, se eliminaron los datos de dos participantes del grupo experimental por cuanto la validez en el retest aplicado puntuó más bajo del nivel permitido en la prueba como válido (puntuación $T < 30$).

El rango de edad de ambos grupos es de 18 a 31 años. Como se manifestó, todas las participantes fueron de sexo femenino debido a que no se contó con estudiantes varones en ninguno de los dos niveles.

De esta manera, la muestra quedó conformada como se especifica a continuación:

- Grupo Experimental: conformado por 23 estudiantes del primer nivel de la Carrera de Educación Inicial de



la modalidad presencial. Se aplicó el programa Proyecto de Vida I. Todas las participantes de este grupo fueron mujeres con edades comprendidas entre 18 y 27 años de edad. Sin embargo, de este número de estudiantes, en la presentación y análisis de resultados se cuenta finalmente con 21 por los criterios descritos en el acápite antes mencionado.

- Grupo Control: conformado por 18 estudiantes del tercer nivel de la Carrera de Educación Inicial Presencial, quienes no participaron del programa Proyecto de Vida I. Todas las participantes de este grupo fueron mujeres con edades comprendidas entre 18 y 31 años de edad. Sin embargo, de este número de estudiantes en la presentación y análisis de resultados se cuenta finalmente con 14, debido a los criterios descritos en acápite:

Criterios de Inclusión y exclusión.

Instrumentos

Durante el estudio se obtuvieron resultados en función de los siguientes instrumentos, que permitieron contar con datos cuali-cuantitativos para visualizar el nivel de impacto generado a partir de la aplicación del programa:

- Inventario de Pensamiento Constructivo de Epstein (CTI)**, aplicado al inicio y al finalizar el ciclo académico (Pretest-post test): es un test que proporciona una escala global compuesta por seis escalas principales, cada una con subescalas o facetas. Entre las subescalas hay la suficiente independencia como para ofrecer un diagnóstico útil en cada una de ellas. A continuación se muestra su ficha técnica:

Tabla 1

Ficha Técnica

Nombre	Inventario de pensamiento Constructivo CTI
Autor	Seymour Epstein
Año	1987
Adaptación española	Departamento I+D de TEA Ediciones, S.A., 2001
Administración	Individual y colectiva
Duración	Variable entre 15 y 30 minutos, incluidas las instrucciones de aplicación
Ámbito de aplicación	Adolescentes y adultos, con nivel cultural medio equivalente a 6º curso de Primaria
Finalidad	Apreciación del pensamiento constructivo y varias facetas de la "inteligencia emocional"
Baremación	En puntuaciones típicas T y en centiles en una muestra de población general de adultos

Tomado de Epstein (2003)



Según el autor del CTI, la escala global de pensamiento constructivo es una buena medida de la Inteligencia experiencial y la Inteligencia Emocional, pues las personas con puntajes altos muestran estructuras de pensamiento flexible, lo cual se considera una característica importante del pensamiento constructivo. De esta forma, los pensadores constructivos son capaces de aceptar con mayor facilidad situaciones incontrolables sin una angustia indebida. Las personas con puntuaciones altas se aceptan a sí mismas y a los demás, a la vez, que suelen establecer relaciones gratificantes, tienden a evaluar conductas antes que juzgar a las personas, y muestran habilidad para hacer un uso eficaz del potencial intelectual (Epstein, 2003).

Para efectos de esta investigación se analizarán los datos de la escala de emotividad con las subescalas de autoestima, tolerancia, impasividad y capacidad de sobreponerse. Se ha tomado esta escala como referencia importante por considerarse el componente principal del pensamiento constructivo (Contreras, Chávez, & Miriam, 2014), base para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (Epstein, 2003).

La escala emotividad se relaciona con la escala global y con la IE. Las personas que obtienen puntajes elevados reflejan una capacidad para enfrentar-

se a las situaciones estresantes, experimentando menos estrés y temor que aquellas personas que tienen puntajes bajos. Además, se aceptan tal como son, no son excesivamente sensibles a las críticas, errores o rechazos y no se sienten afectadas de forma desmedida por el recuerdo de adversidades pasadas. Esta escala cuenta con cuatro facetas o subescalas (Epstein, 2003):

- Autoestima que mide la actitud favorable hacia sí mismos.
- Tolerancia a la frustración mide el grado en que las personas tienden a no sobrestimar la mayoría de experiencias desfavorables.
- Impasividad mide el grado en el que las personas son flexibles y capaces de tolerar la incertidumbre, los contratiempos, el rechazo y la desaprobación
- Capacidad de sobreponerse mide el grado en que los sujetos no se obsesionan por los acontecimientos negativos lamentándose en demasía por ellos.

b. Cuestionario de preguntas abiertas: cuestionario elaborado por los investigadores y aplicado al finalizar el curso al grupo experimental, con el que se pretende recabar información que se pueda cotejar con los datos obtenidos en la escala de emotividad



del Inventario de Pensamiento Constructivo de Epstein (CTI). El cuestionario consta de cuatro preguntas abiertas, que recaban información sobre la percepción de las estudiantes frente a su experiencia al participar dentro del programa propuesto para la Asignatura Proyecto de Vida, resaltando los principales logros que consideran haber obtenido de forma significativa.

Aspectos éticos

No obstante de tratarse de una investigación que no implica riesgos para los estudiantes, se realizó únicamente con estudiantes que firmaron el consentimiento informado en el cual se explicó la garantía de anonimato, el resguardo seguro, la confidencialidad y el acceso a los resultados individuales a cada alumno en el momento que se solicitara.

Tabulación y Análisis de los datos

Para el proceso de análisis cuantitativo estadístico de los datos obtenidos a través del Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) aplicado en los dos momentos (Pretest – Posttest) establecidos se ha considerado la prueba t de comparación de medias relacionadas para comprobación de hipótesis, como la más óptima para el caso. La decisión

por esta metodología estadística parte de la cantidad de datos a ser analizados y de las características de los mismos.

Todos los análisis cuantitativos han sido operativizados en el software SPSS y tabulados en el paquete informático Excel.

Presentación y análisis de los Resultados

En función del objetivo planteado se esperó que las estudiantes que participaron de la asignatura Proyecto de vida presenten mejores resultados en el factor de emotividad frente a aquellos estudiantes que no recibieron el programa.

De esta manera se plantearon las siguientes hipótesis a ser comprobadas a través de los análisis estadísticos correspondientes:

H_0 = Los estudiantes que no han participado de la asignatura Proyecto de vida no presentan cambios significativos en el factor de emotividad.

H_1 = Los estudiantes que han participado de la asignatura Proyecto de vida sí presentan cambios significativos en el factor de emotividad.

Así el análisis estadístico de confirmación de hipótesis muestra los siguientes resultados:





Tabla 2

Grupo Control: Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	TESTGC_PCG - RETESTGC_PCG	-,308	5,298	1,469	-3,509	2,894	-,209	12	,838
Par 2	TEST_GC_EM - RETEST_ GC_EM	,154	3,508	,973	-1,966	2,274	,158	12	,877
Par 3	TEST_GC_AUT - RETEST_ GC_AUT	,769	7,096	1,968	-3,519	5,058	,391	12	,703
Par 4	TEST_GC_TOLFRU - RE- TEST_GC_TOLFRU	1,231	7,628	2,116	-3,379	5,841	,582	12	,572
Par 5	TEST_GC_IMPA - RETEST_ GC_IMPA	-1,000	6,164	1,710	-4,725	2,725	-,585	12	,569
Par 6	TEST_GC_CAPSOB - RE- TEST_GC_CAPSOB	-1,077	4,627	1,283	-3,873	1,719	-,839	12	,418
Par 7	TEST_GC_DESEA - RETEST_ GC_DESEA	-1,000	9,138	2,534	-6,522	4,522	-,395	12	,700
Par 8	TEST_GC_VALID - RETEST_ GC_VALID	-5,000	8,276	2,295	-10,001	,001	-2,178	12	,050

De los datos obtenidos de hipótesis de la prueba estadística t para muestras relacionadas, se puede determinar los siguientes hallazgos:

El grupo control, en los factores de Pensamiento constructivo global (PCG); P-Valor=0,838, Emotividad (EM) P-Valor=0,877; Autoestima (AUT) P-Valor=0,703; Tolerancia a la frustración (TOLFRU) P-Valor=0,572; Impaciencia

(IMPA) P-Valor=0,569; Capacidad para sobreponerse (CAPSOB) P-Valor=0,418; Y, Deseabilidad (DESEA) P-Valor=0,700, presenta una significancia $> \alpha=0,05$, por lo tanto, se acepta H_0 y se rechaza H_1 , es decir, los estudiantes que no han participado de la asignatura Proyecto de vida no presentan cambios significativos en el factor de emotividad.





Tabla 3

Grupo experimental: Prueba de muestras emparejadas

		Diferencias emparejadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	TEST_INIPRE_PCG - RE- TEST_INIPRE_PCG	-1,913	5,791	1,208	-4,417	,591	-1,584	22	,127
Par 2	TEST_INIPRE_EM - RETEST_ INIPRE_EM	-3,391	6,486	1,352	-6,196	-,587	-2,508	22	,020
Par 3	TEST_INIPRE_AUT - RE- TEST_INIPRE_AUT	-1,696	10,919	2,277	-6,417	3,026	-,745	22	,464
Par 4	TEST_INIPRE_TOLFRU - RE- TEST_INIPRE_TOLFRU	-4,261	8,108	1,691	-7,767	-,755	-2,520	22	,019
Par 5	TEST_INIPRE_IMPA - RE- TEST_INIPRE_IMPA	-3,087	5,071	1,057	-5,280	-,894	-2,919	22	,008
Par 6	TEST_INIPRE_CAPSOB - RETEST_INIPRE_CAPSOB	-2,652	10,395	2,168	-7,147	1,843	-1,224	22	,234
Par 7	TEST_INIPRE_DESEA - RE- TEST_INIPRE_DESEA	1,435	8,452	1,762	-2,220	5,090	,814	22	,424
Par 8	TEST_INIPRE_VALID - RE- TEST_INIPRE_VALID	-2,391	7,993	1,667	-5,848	1,065	-1,435	22	,165

De los datos obtenidos de hipótesis de la prueba estadística t para muestras relacionadas, se puede determinar los siguientes hallazgos.

En el caso de los factores Emotividad (EM) P-Valor=0,020; y, como subfactores de este: la Tolerancia a la frustración (TOLFRU) P-Valor=0,019; e Impaciencia (IMPA) P-Valor=0,008, el grupo de Inicial Presencial mostró una significancia <

$\alpha=0,05$, por lo tanto, se rechaza H_0 y se acepta H_1 , es decir, el grupo de los estudiantes que han participado de la asignatura Proyecto de vida sí presentan cambios significativos en el factor de emotividad.

De acuerdo a estos resultados, la escala de emotividad tuvo un cambio significativo en los participantes que sí tomaron la asignatura de Proyecto de



vida, frente a aquellos que no lo hicieron, lo cual implica que aquellos reflejan una mejor capacidad para enfrentarse a situaciones estresantes con menos estrés y temor. Si se coteja estos hallazgos con la teoría revisada se evidencia que los participantes del grupo experimental lograron una mejor tendencia a aceptarse tal como son, lo cual les permite contar con mejores niveles de relación con sus pares y con la sociedad circundante al desarrollar su inteligencia emocional y manejar con mayor solvencia las críticas, errores o rechazos (Epstein, 2003). Esto, ciertamente, es un resultado favorable en el ámbito de la formación integral de los futuros docentes.

Por otro lado, los resultados evidenciados a través del análisis estadístico, muestran congruencia con los resultados cualitativos obtenidos del cuestionario de preguntas abiertas elaborado por los investigadores y aplicado al finalizar el curso.

Entre los resultados cualitativos más significativos se evidencia que las estudiantes que participaron de la asignatura se mostraron más conscientes de sus estados emocionales y de su propia existencia, lo cual facilitó la elaboración de sus proyectos de vida sobre una base más sólida. Entre los aprendizajes percibidos como más significativos por las estudiantes se evidencian como grandes áreas:

- a. Concientización, expresión y manejo emocional relacionadas estrechamente con la emotividad y por tanto con el desarrollo de la IE. En las respuestas de las estudiantes en torno a la expresión y la gestión emocional, las participantes mostraron entre otras cuestiones, frases como las siguientes: "Aprendí a darle un nombre a mis emociones"; "El autocontrolarme y mejorar la ira, pues debo tomar las cosas con calma y sin alterarme"; "Aprendí a sentir y estar en paz con los demás y conmigo mismo", "Me ayudó a concientizar cosas que conocía y que no conocía de mí", "Me ayudó mucho para conocerme mejor, ya que no tomaba en cuenta algunos aspectos de mí"; "Los mayores aprendizajes fueron saber quién en realidad soy, me ayudó a saber qué es lo que me fortalece y me debilita, a valorarme como persona, no en su totalidad, pero es un comienzo"; "Siento grandes cambios en mí como el conocerme mejor, me hace sentir muy bien el hecho de poder manejar mis sentimientos y emociones".
- b. Habilidades sociales, varias estudiantes manifestaron frases como: "Fue muy significativa la actividad de cómo me percibo y cómo me percibe mi entorno porque me di cuenta que tengo que trabajar mucho en mi autoestima y que tengo varias cua-



lidades, soy demasiado fuerte y de cierta forma mala conmigo”, “Aprendí cómo percibo mi entorno, cómo me perciben los demás para mí fue importante y significativo porque me ayudó a ver en realidad cómo me ven los demás”; “Otra de las actividades que me gustó mucho es identificarme y saber cómo otros me ven”; “Me ayudó a cambiar un poco mi actitud hacia las demás personas”, etc.

- c. Proyecto de Vida, considerado como el fin del proceso, se evidenció como otro de los aprendizajes más significativos percibidos por las estudiantes. Sin duda, una mejor aceptación tiende a derivar en mejor disposición para captar las oportunidades que en el transcurso de la vida se presentan. Las participantes de la investigación mostraron condiciones emocionales más dispuestas hacia su plan de vida al considerar objetivos, metas, misión, visión, perseverancia, entre otros, con frases como: “Proponernos cosas en el futuro, y llegar a alcanzar todo lo propuesto”; “Tener en mi vida un proyecto de vida con misión y visión”; “Proyectarme a cosas grandes”; “Que no importa que tan difícil sea nuestra vida, siempre tendremos un motivo por el cual luchar”; “Enfocar nuestros sueños en proyectos”; “El proyecto de mi vida a cosas reales y cruciales para cumplirlo”.

Estos aprendizajes surgieron como los más significativos en relación a lo trabajado en la asignatura, lo cual junto a los resultados cuantitativos, permite cotejar que en los cuatro meses de aplicación del programa. Existe una diferencia cuanti y cualitativa digna de ser considerada para futuros trabajos de investigación y aplicación de programas y carreras que contemplen el desarrollo socio-emocional dentro de la formación universitaria.

A través de este estudio, se ha sustentado de forma clara que las situaciones académicas que enfrentan a diario los estudiantes les demandan poner en práctica habilidades y actitudes que les permitan adaptarse y ajustarse de forma eficiente al medio y sus diferentes contextos (Contreras, et. al., 2014). Estas habilidades se basan en aspectos estrechamente relacionados con el manejo adecuado de emociones, por lo que la academia dentro de su propuesta de formación integral, debe incluir espacios como este que como se ha evidenciado a lo largo de este estudio, resultan altamente significativos en la construcción interna de aprendizajes para los futuros profesionales.

Más aún en aquellas carreras que, como Ciencias de la Educación, forman personas que en el futuro trabajarán directamente con otras personas en procesos formativos; pues, como lo afirma Calderón:





las emociones deben ser reconocidas, aceptadas, concientizadas como aspecto fundamental e ineludible dentro de los espacios educativos, lo cual implica un enorme desafío para el educador del siglo XXI, quien primero, debe formarse y prepararse para fortalecer el desarrollo en sí mismo de su Inteligencia emocional y, luego, tiene la tarea de propiciarlo

en sus estudiantes (Calderón, 2018, pág. 72):

De allí, que estos resultados sean plenamente significativos pues permiten asentar en la práctica lo que desde la teoría se plantea en función de la formación de formadores en el campo de la educación.

CONCLUSIONES

Tanto de manera cuantitativa como cualitativa, las estudiantes que participaron de la asignatura muestran una mejor concepción de sí mismas y de su entorno. Desde la perspectiva de la IE, muestran una mejor gestión tanto de sus propias emociones, como de la forma de interrelacionarse con los demás, lo cual aportó significativamente en la construcción de sus proyectos de vida. Una mejor capacidad en la emotividad del ser humano bien podría correlacionarse con mejores resultados académicos en lo inherente a la perseverancia y satisfacción escolar (Urquijo & Extremera, 2017) dentro del ámbito universitario.

De esta forma, la necesidad de una asignatura estructurada como proyecto de vida para el estudiante de carreras de Educación, se hace visible en el presente trabajo, con el fin de motivar

a la profundización en las metodologías aplicables en el desarrollo del programa. El ejercicio de la profesión docente requiere conceptos transversales fundamentados en el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional por parte de quienes están a cargo del proceso educativo. Formar a los estudiantes de manera íntegra requiere contemplar estos espacios académicos en donde se visualizan aspectos importantes inherentes a la profesión y formación integral, lo cual se alinea al modelo pedagógico de la PUCE, así como a las recientes investigaciones científicas en el campo.

Si se analizan estos resultados, a la luz de la bibliografía revisada, es posible cotejar lo que desde la teoría se plantea acerca de la importancia de la IE, dentro de la formación profesional de los estudiantes Universitarios. Con apenas





cuatro meses de trabajo, los resultados se muestran favorables para sugerir incrementar la investigación en este tema, así como abrir más espacios dentro de la Academia encaminados al desarrollo de la IE que permitan el desarrollo de pro-

yectos de vida universitarios con más y mejores herramientas para los estudiantes, tendientes a fortalecer la formación integral del futuro profesional, lo cual sin duda, redundará en un mejor ejercicio de la profesión.

RECONOCIMIENTOS

A las estudiantes de Educación, cuyos grandes aportes engrandecen la posibilidad de gestionar mejores prácti-

cas educativas, en aras de facilitar la educación integral en la formación profesional desde la Academia.





BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P., López, D., & Pérez, J. (2015). El alumnado Universitario y la planificación en su proyecto formativo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (1).
- Batista, T., Rodríguez, C., & Díaz, T. (2006). El proyecto de vida Universitaria: Reflexiones desde los fundamentos del proceso de Gestión pedagógica del Colectivo de año en las Universidades Cubanas. . *Revista Pedagogía Universitaria*, 25-40.
- Calderón, D. (2018). Inteligencia Emocional: Un reto para el Educador del Siglo XXI. En E. Higuera, F. Palacios, & M. Erazo, *Pensar, Vivir y Hacer La Educación: Visiones Compartidas* (págs. 43-75). Quito: Centro de Publicaciones PUCE.
- Casas, M. M. (15 de Julio de 2015). Papel del docente universitario en la construcción del proyecto de vida de sus estudiantes. (U. d. Zulia., Ed.) *Encuentro Educativo*, 22 (3), 373-381.
- Contreras, O., Chávez, M., & Miriam, V. (Julio de 2014). Recuperado el 2018 de octubre de 18, de file:///D:/dmcalderon/descargas/47177-127356-1-PB.pdf
- D'Angelo, O. (20/04/2018 de 2003). Obtenido de <http://biblioteca.calcsa.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo, O. (20/04/2018 de 2003). *CIPS*. Obtenido de <http://biblioteca.calcsa.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Creemos*, 1-31. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20150429033758/07D050.pdf>
- Educación 2030 Declaración de Incheon Hacia una educación inclusiva equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. (22 de mayo de 2015). Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Epstein, S. (2003). *Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: TEA.
- Fragoso, R. (mayo-agosto de 2015). Inteligencia Emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 6, 110-125.





- Hernández, D., & Ovidio, S. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 270-276.
- Mayer, J. C. (diciembre de 1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.** (6 de marzo de 2017). Recuperado el 18 de octubre de 2018, de puce.edu.ec: <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2016). Rediseño Licenciatura Ciencias de la Educación Mención Educación Inicial. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Sánchez, D. L. (2015). Correlación de la inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 4(15), 126-132.
- Sánchez-López, D. (2015). Correlación de inteligencia emocional con bienestar psicológico y rendimiento académico en alumnos de licenciatura. *Investigación en educación médica*, 126-132.
- Vargas, R. (2005). Recuperado el 18 de octubre de 2018, de <http://www.ntslibrary.com/Proyecto%20de%20Vida%20y%20Planeamiento%20Estrategico%20Personal.pdf>



